Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación Audiovisual

TÍTULO DE TESIS

Usos del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el Instituto de Formación Docente de Artigas, República Oriental del Uruguay

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Audiovisual

Presenta

Lorena Rodríguez

Directora de tesis

Arianna Fasanello

Uruguay, 2024

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todos los profesores de Ciencias de la Educación, que dedicaron parte de su tiempo personal y profesional para brindar su apoyo, sus conocimientos y sus experiencias, colaborando en el desarrollo de la presente tesis. También al Instituto de Formación Docente de Artigas por el espacio cedido para el desarrollo de las entrevistas.

A mi directora de tesis, Dra. Arianna Fasanello muy presente en sus orientaciones, correcciones y devoluciones. Generando en cada encuentro un clima de trabajo motivacional.

Y para finalizar, un agradecimiento muy especial a los estudiantes y profesores cuyas creaciones se citaron y aportaron a la reflexión en esta investigación.

INDICE

Agradecimientos I

Glosario de abreviaturas IV

Resumen V

Introducción 1

Tema de investigación 1

Antecedentes 8

Problema de investigación 14

Justificación 15

Factibilidad 16

Preguntas de investigación 16

Objetivo general 17

Objetivos específicos 17

CAPÍTULO TEÓRICO-CONCEPTUAL 18

II.1. El cine: origen y evolución 18

II.2. Campo de los estudios de la comunicación 19

II.2.1. Modelo hipodérmico. 23

II.2.2. Teoría del flujo en dos pasos. 24

II.2.3. Teoría de los usos y gratificaciones. 24

II.2.4. Teoría critica. 25

II.2.5. El medio es el mensaje. 26

II.2.6. Apocalípticos e integrados. 27

II.2.7. Estudios culturales. 27

II.2.8. Estudios de Cultura Visual. 29

II.3. Cine y educación audiovisual 31

II.3.1. Las perspectivas de uso del cine en la educación. 32

CAPÍTULO METODOLÓGICO 35

III.a Enfoque de investigación 35

III.b. Diseño metodológico 37

III.c. Técnicas de investigación 38

III.c.1. Entrevistas semiestructuradas. 40

CAPÍTULO DE ANÁLISIS 41

I. Propósitos que se plantean las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas al utilizar el cine en el aula. 42

II. El cine como recurso didáctico en las aulas de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas 44

III. El cine como discurso artístico en las aulas de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas 48

CONCLUSIONES 55

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61

LEYES Y DECRETOS 68

Glosario de abreviaturas

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

CFE - Consejo de Formación en Educación

CODICEN – Consejo Directivo Central

DGEIP– Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

DGES– Dirección General de Educación Secundaria.

DGETP– Dirección General Técnico Profesional.

IFD - Instituto de Formación Docente

ONU – Organización de las Naciones Unidas

SNEP – Sistema Nacional de Educación Pública

TIC’s- Tecnologías de Información y Comunicación

UAB - Unidades Académicas Básicas

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

En este trabajo se exploran los usos del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el Instituto de Formación Docente (IFD) del departamento de Artigas, en Uruguay. La celeridad en el desarrollo y el acceso cada vez más fácil a las tecnologías de información y comunicación han puesto a disposición de las/os docentes una amplia gama de herramientas altamente eficaces en la tarea educativa. Si bien ya no hay dudas acerca de la importancia del del cine como recurso didáctico y existe una extensa bibliografía al respecto, son escasas las investigaciones en educación terciaria, y más aún en formación docente. Se entiende que si las/os estudiantes de formación docente tienen que enseñar los códigos de expresión del discurso audiovisual en su futura labor educadora, antes, inevitablemente los tienen que aprender. Se considera imprescindible conocer cómo se utiliza el cine en la formación docente a fin de contar con insumos en la toma de decisiones para mejorar las propuestas en este aspecto. Se realiza una investigación cualitativa de alcance exploratorio, indagando acerca de los propósitos que se plantean las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas al utilizar el cine en el aula, los géneros cinematográficos más utilizados, los criterios que siguen al seleccionar los filmes, y se indaga acerca de las propuestas que en las que utilizan el cine como arte. Los resultados del estudio evidencian por un lado, una clara relevancia del rol de CINEDUCA en la formación docente, y por otro, que las propuestas que desarrollan las/os docentes de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas, tanto de análisis como de creación de cine, se basan en principios de la pedagogía de la creación, el arte como experiencia estética, y desde los marco de la cultura visual.

Palabras clave: cine, formación docente, educación audiovisual, pedagogía de la creación

Introducción

En este apartado se expone el tema en estudio, los usos del cine en las aulas de formación docente. Se presenta además, la definición del problema de investigación, la importancia y justificación de explorar este tema en la actualidad, así como los objetivos y preguntas que orientan el trabajo.

Tema de investigación

En la actual posmodernidad, las TIC se han convertido en herramientas fundamentales para todas y todos. De ahí que se hable de la Sociedad de la Información, y más recientemente Sociedad del Conocimiento.

La celeridad del desarrollo y el acceso cada vez más fácil a estas tecnologías han puesto a disposición de las/os docentes desde hace más de dos décadas una amplia gama de herramientas que se han revelado como altamente eficaces en la tarea educativa, más aún, luego de la pandemia por Covid-19.

> Partimos de la base de que los cambios que ha introducido la exponencial expansión de las tecnologías digitales en los diferentes ámbitos -económico, social, cultural, laboral y educativo (ITU, 2017) se han acelerado. Permean hoy todos los ámbitos de la sociedad y siguen experimentando un desarrollo importante desde el punto de vista tecnológico, que no tiene aún miras de enlentecerse. Esto ha implicado cambios en las formas de relacionamiento, de percepción y de lenguaje y también nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de las nuevas formas de circulación del saber se ha producido una profunda transformación social (Castells, 1997)
>
> La inclusión de tecnologías digitales en los procesos educativos y como recursos para la enseñanza y para facilitar e intensificar los procesos de aprendizaje lleva décadas de implementación en la región. El contexto de suspensión de la presencialidad en los centros educativos, a partir de la mediadas sanitarias de los países debido al COVID-19, generó una acelerada utilización de estas tecnologías, obligando a docentes y estudiantes a transformar y adaptar sus formas de enseñar y aprender, así como a recurrir a diversas iniciativas que compensaran dificultades y déficits con diferentes propuestas y soluciones. (Rivoir y Morales, 2022, pág.7).

Dentro de la amplia gama de herramientas audiovisuales disponibles para utilizar en la educación, esta investigación focaliza en el cine. En el contexto de la cuarta revolución

industrial [1] signada por un conjunto de transformaciones tecnológicas vinculadas a la automatización, la internet de las cosas, la inteligencia artificial y el big data, con fuertes impactos tanto en el mundo del trabajo como en las estructuras sociales, culturales y políticas, ya nadie discute la validez del empleo del cine como recurso didáctico en el aula.

> El cine vino a transformar la vida cotidiana, su producción de imágenes se fue incrementando con una velocidad inusitada, que antes no había sido provocada por ningún otro producto cultural. La proliferación indeterminada de imágenes trazó nuevos paisajes culturales en las sociedades, que contribuyeron a fortalecer los nuevos estilos de individualismo, que son el repliegue hacia la vida privada junto con un cierto distanciamiento de la esfera pública. El cine abrió el campo a los medios audiovisuales que se caracterizan como espacios de expresión artística, creativa y de comunicación, todo ello sometido a un proceso de producción eminentemente colectivo (Mercader, 2012, pág. 3).

El tema del cine en el aula, está incluido en una categoría más amplia que comprende el amplio espectro de todas las tecnologías de información y comunicación (TIC's) , lo multimedia, la interactividad, los escenarios virtuales, la educación virtual, etc.

Vicci (2013) profundiza en la definición del mundo pos moderno, en sus características: ya no hay verdades absolutas, ni certezas, sino que hay incertidumbres a todos los niveles, siendo muchas más opciones válidas y plausibles. Los medios de comunicación son los fabricantes del nuevo poder, convirtiéndose en los auténticos transmisores de la realidad. Se vive en una sociedad del espectáculo en la que el objeto ya no es valorado por sus cualidades intrínsecas o por sus significados sino por sus apariencias: el simulacro suplanta la realidad. La adoración por las nuevas tecnologías de la información y comunicación es omnipresente. La imagen domina absolutamente todo: el mundo posmoderno es eminentemente visual.

Cada día sucede un incesante bombardeo de un gran cúmulo de imágenes. Se usan con diferentes fines, pero es innegable que todas ellas tienen gran influencia sobre todas y todos pues es innegable que mirar una imagen produce un impacto no reproducible en texto. Las imágenes conllevan mensajes y valores complejos que pueden configurar la conciencia humana, generar relaciones sociales o incluso actuar como vehículos de legitimación del poder.

> Las imágenes educan de un modo muy potente y son instrumentos de configurar identidades, instruyendo sobre formas de comportamientos, deseos, etc. Por todo ello, y teniendo en cuenta el contexto hipervisual en el que vivimos, es importante nuestro papel como profesionales de la

[1] Término introducido durante la edición 2016 del Foro Económico Mundial, por el economista y empresario alemán Klaus Schwab, para referirse al contexto actual signado por múltiples cambios tecnológicos que transforman el mundo productivo y la vida cotidiana de las sociedades.

> educación artística, para apostar por la educación crítica y situada, por contribuir a que nuestros alumnos puedan ver críticamente las imágenes y enfrentarse con herramientas de análisis al mundo posmoderno visual en el que tienen que desenvolverse. Con ello podrán estar equipados para contrarrestar los posibles efectos nocivos del bombardeo audiovisual al que están sometidos a diario. (Vicci, 2013, pág.81).

Las/os docentes, como profesionales de la educación, tiene el importante desafío de explorar tener en cuenta los cambios acaecidos en el paso de un mundo moderno (basado en certezas, seguridades, absolutismos, linealidad) al mundo posmoderno, donde la fragmentación, la incertidumbre y la multiplicidad están a la orden del día. Obviamente esta ruptura con los paradigmas anteriores, afecta a todos los sectores, incluidos el campo de la educación y el ámbito artístico.

Fuentes Bajo y Pérez Murillo (2007, en Catelotti y Rosa, 2014) señalan que es imprescindible entender que las/os estudiantes en la actualidad están sumergidas/os en la cultura de la imagen, del audiovisual, lo que convierte al cine en un excelente instrumento complementario o de apoyo pero que hay que saber utilizar.

> El descuido, la ligereza o la falta de planeación con que en ocasiones se presentan películas a los estudiantes en el marco de la clase ha sido advertido por los mismos estudiantes, quienes denuncian —a través de la demanda o exigencia permanente de que se les presente una película— el sin sentido de tal práctica cuando no ven en ello otra cosa que un momento de esparcimiento (González, 2005, pág.45).

Igualmente, de acuerdo a lo que plantea Nilda Bermúdez (2008) en un estudio en Didáctica de las Ciencias Sociales en Venezuela, aun reconociendo el valor didáctico del cine, se siguen observando resistencias por parte de las/os docentes a su incorporación en la cotidianeidad del aula.

Generalmente, el cine se utiliza como recurso didáctico, como instrumento. En este sentido, afirma Ana Julia Martínez (2018), se emplean las películas complementando el desarrollo del programa de una asignatura, con el objetivo de clarificar conceptos teóricos, para favorecer el análisis crítico, fomentar el espíritu crítico y la capacidad de diálogo, con actividades como el cine foro, o para reforzar algunos contenidos enseñados.

> Es algo así como "ponerle cara" a las lecciones, darles carta de naturaleza a una serie de constructos teóricos y definiciones que, a priori, poco o nada significan para el alumno. A la gente joven, en general, le convence menos una demostración lógica rigurosa que el hecho de ver que lo que se les dice es así, porque son capaces de referirlo a su propia experiencia (Martínez, 2018, pág. 5)

En cuanto a este tema, se entiende que las palabras recogidas en la Declaración de Grünwald, Alemania, sobre Educación de los Medios promulgada en 1982 por la UNESCO (Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) tienen, hoy en día, plena vigencia:

> En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituye un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y de los medios en el proceso de desarrollo ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educativos necesitan reconocer su obligación para promover en los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación (UNESCO, 1982)

Esta declaración de UNESCO supuso el punto de partida en la comunidad internacional para el diseño e implementación de programas integrados a la educación formal y no formal, relativos a la alfabetización y educación mediática desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de personas adultas. De aquí en adelante, estas temáticas se convierten en una prioridad para la UNESCO, organismo internacional que ejerce un liderazgo mundial y regional en materia de educación, marcando entre sus objetivos, el desarrollo de una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación (Pérez y Sandoval, 2013).

Al respecto, en Uruguay, desde el año 2009, se implementa en formación docente el programa Cineduca que tiene como objetivos ofrecer formación en lenguaje audiovisual, desarrollar herramientas y sensibilidades para comprender y expresarse con este lenguaje y generar oportunidades de desarrollo de la cultura audiovisual en las/os futuras/os educadoras/es (maestras/os, maestras/os en primera infancia, educadoras/es sociales, profesoras/es de todas las especialidades, maestra/os y profesoras/es técnicas/os).

En nuestro país, la preocupación por la formación de las/os docentes nace desde los primeros tiempos de independencia del país y se transforma en una política educativa que creó institutos, diseñó planes y formó docente en todo el país (ANEP, 2023). “Las transformaciones de la carrera magisterial han respondido a situaciones del contexto, al desarrollo de las ciencias de la educación y al fortalecimiento de las responsabilidades del Estado como garantía del funcionamiento democrático de la república y por ende, de los principios fundacionales de la educación nacional” (ANEP, 2023, pág.7).

La necesidad de contar con docentes con formación adecuada ha sido una preocupación permanente de todos los sistemas educativos. En Uruguay, las primeras instituciones especializadas surgieron en la últimas décadas del siglo XIX, con un marcado énfasis en la

formación de maestras/os de educación primaria: el Instituto Normal de Señoritas (1882) y el Instituto Normal de Varones (1891), ambos unificados en el Instituto Normal de Montevideo (IINN) en el año 1935. Este proceso de institucionalización de la formación docente se afianzó a nivel país, entre 1949 y 1974, con la oficialización de los Institutos de Formación Docente (IFD) en cada uno de los departamentos del interior del país.

En el siglo XXI, en el año 2010, por Acta Extraordinaria N°5 Resolución Nº 1 del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), aprueba la creación del Consejo de Formación en Educación (CFE).

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) fue creada por la Ley Nº 15.739 del 28 de marzo de 1985 Funciona de acuerdo a la Constitución de la República y la Ley General de Educación Nº 18.437 (2008) como ente autónomo del estado uruguayo, al igual que la Universidad de la República y la Universidad Tecnológica que se encargan de la educación universitaria estatal. Es responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo.

La ANEP está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), órgano jerárquico del cual dependen todos los subsistemas que la integran. Hasta el 2020, ANEP estaba integrada por consejos desconcentrados: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). Estos consejos tenían competencia para la toma de decisiones en sus campos propios de actuación.

El CFE tiene como cometido la formación de profesionales de la educación: “La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera” (Ley General de Educación Nº 18.437, 2008, artículo 31).

El 14 de julio de 2020, el actual gobierno nacional, aprueba la Ley Nº 19.989 de Urgente Consideración por la cual se modifica la estructura y denominación de tres de los cuatro subsistemas de ANEP. De esta manera, el único que permanece como consejo es el CFE, transformándose los otros tres en direcciones: Dirección General de Educación Inicial y

Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

Imagen 1: Estructura del Sistema Nacional de Educación Pública desde el 2021. Fuente: sitio web de ANEP

La formación docente en el país y en el mundo, se sostiene sobre tres pilares fundamentales: los saberes específicos de la disciplina que el/la futuro/a docente impartirá, los saberes de las ciencias de la educación y los saberes didácticos.

Los cambios sociales y políticos a nivel local y global, el desarrollo del conocimiento en diferentes campos del saber y los cambios del propio sistema educativo han motivado el diseño e implementación en las últimas décadas de diferentes planes en formación docente:

I. Plan 1986, de cuatro años de formación, surge con el retorno a la Democracia;

II. Plan 1992, de tres años de formación, en el que se jerarquizan las Ciencias de la Educación;

III. Plan 2005, retoma la formación de cuatro años y promueve la investigación educativa;

IV. Plan 2008, busca, entre otras cosas, superar la desintegración de la formaciön docente y se basa en la convicción de que la docencia es una profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad.

El Plan 2008 establece el denominado Núcleo Profesional Común (en planes anteriores denominado Tronco Común) que comprende las asignaturas comunes a las carreras que se imparten en el CFE. Este Núcleo Profesional Común constituye la base conceptual de la

formación en educación, incluye las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología Evolutiva, Sociología de la Educación, Teoría del conocimiento y epistemología, Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Legislación y Administración de la enseñanza), la Investigación Educativa, la formación en derechos humanos así como distintos lenguajes fundamentales para las/os futuras/os docentes.

El desarrollo de los sistemas públicos de enseñanza y la consiguiente institucionalización de la formación docente se ha unido históricamente a la configuración de las Ciencias de la Educación como campo de saberes. La educación como fenómeno sociocultural complejo requiere de estudios, análisis y contribuciones de diversas disciplinas que expliquen sus dimensiones y contextos (Bolívar, 2008).

Gastón Mialaret (2007), uno de los tres fundadores de las ciencias de la educación en Francia, señala que "las ciencias de la educación están constituidas por el conjunto de disciplinas que observan, estudian, analizan científicamente las situaciones educativas, sus condiciones de existencia, su evolución (...) Afirmar su unidad no significa rechazar su colaboración con otras disciplinas del campo científico actual" (pág. 61-62).

Al momento de terminar la investigación, el Plan de formación docente en Uruguay ya no se organiza en disciplinas. Desde el 2023, de acuerdo al artículo N° 137 de la Ley N° 19889 mencionada anteriormente, comienza el nuevo diseño curricular basado en un modelo por competencias, en el marco de la Transformación Curricular Educativa[2] que se implementa en el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP).

En el marco de las transformaciones de la Formación en Educación y acorde con lo que se expresa en el documento Orientaciones y objetivos 2015-2020 donde se señala la necesidad de crear las bases académicas e institucionales con nivel universitario, se contempla la investigación, la extensión y la enseñanza en una arquitectura organizada en Institutos Académicos, Departamentos, Unidades y Asociaciones de Unidades Académicas. El programa de Cineduca en este contexto se configura en la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual.

[2] https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/transformacion-curricular

Las Unidades Académicas al igual que los Departamentos Académicos, refieren a campos disciplinares definidos en el encuentro de distintas especialidades o líneas temáticas, en algunos casos, como el de Pedagogía Audiovisual, de carácter transversal.

> El campo del saber de cada Unidad Académica tiene características singulares que lo diferencian de otros y lo convierten en específico dando lugar a metodologías de investigación propia y amplia dada la naturaleza del saber involucrado. Pueden también considerarse como espacios de desarrollo de la enseñanza, la investigación y la extensión sobre una temática, problema o área de conocimiento (ANEP. CFE, 2019)

La Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual promueve el lenguaje audiovisual no solo como herramienta o recurso didáctico, sino como discurso. Procura hacer un aporte desde la formación básica de las/os docentes con un enfoque que promueve el trabajo en torno a proyectos de realización audiovisual de estudiantes y docentes en CFE.

El programa se estructura sobre la base de un equipo coordinador central y de coordinadoras/es audiovisuales en cada centro de formación docente. Se desarrollan actividades de formación, investigación y extensión de la cultura audiovisual, promoviendo la realización de proyectos de investigación que fomenten la alfabetización audiovisual a través del cine y los nuevos medios.

Se entiende que el audiovisual ofrece herramientas a las/os docentes como formadoras/es de ciudadanía para la promoción de la participación y el uso de metodologías activas de enseñanza, incluyendo saberes que superan dicotomías pedagógicas-disciplinares.

> Decir que todo docente es un educador audiovisual es encarar la cuestión humana de la educación desde su dimensión socio cultural en la sociedad del conocimiento y la comunicación: un educador creativo, que comprende la cultura en que deberá desempeñarse como profesional, su función social y cultural, el trabajo horizontal con los estudiantes, la inclusión de la experiencia como base del aprendizaje, la incorporación de los saberes comunitarios en el hacer pedagógico, los vínculos socio- pedagógicos grupales y su relación con la producción creativa de conocimiento, la mutación de noción de aula, la construcción de subjetividad a través de los medios, la alfabetización mediática, la mediación como mecanismo de visibilización de sujetos y prácticas alternas y la producción audiovisual (http://cineduca.cfe.edu.uy/#home)

Antecedentes

"La presencia del cine en las escuelas se origina a principios de siglo XX. Sin embargo, la introducción de filmografía de ficción, o producida en el circuito de la industria cinematográfica del entretenimiento, se remonta a la década del '50" (Serra, 2017, pág. 2). En

nuestro país, los aportes pedagógicos del movimiento conocido como Escuela Nueva[3], entre ellos los de John Dewey[4], y a nivel nacional, Pedro Figari[5], Vaz Ferreira[6] a mitad del siglo XX, introducen con fuerza el papel de las tecnologías en la educación.

Los aportes de la Escuela Nueva, plantean el lugar de los laboratorios, los talleres, las aulas de expresión y aulas de ciencias sociales, la enseñanza se postula centrada en la actividad de las/os niñas/os. Se abre un nuevo proyecto educativo, cambia la función de las/os maestras/os y los ambientes de enseñanza. Sus propósitos se definen a partir de la crítica a la Escuela Tradicional.

En este contexto, el papel de las tecnologías en el aula fue puesta de manera notable en el debate pedagógico por parte del maestro Julio Castro, en la década del 40, con su obra titulada "El banco fijo y la mesa colectiva".

Castro señala, mucho antes que Foucault (1976), que la disposición de los cuerpos en el espacio incorporaba concepciones acerca de la tarea de educar y conducía al desarrollo de todo un sistema de tecnologías en las que esas concepciones se materializaban (Moreira, 2012).

---

[3] La Escuela Nueva fue un movimiento de renovación pedagógica, en el marco de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales de los siglos XVIII y XIX (revolución industrial, Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, entro otros). Se la define como promotora de una educación en libertad para la libertad. Sus palabras clave son interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, expresión, autonomía, colectividad. (Marucco, 2019)

[4] **John Dewey** (1859-1952), pedagogo, filósofo y psicólogo de principios del siglo XX. Entre sus obras se encuentran Democracia y Educación (1916), Experiencia y Educación (1938) y Escuela y Sociedad (1899). Es reconocido como el "padre de la educación renovada". Sostiene que la experiencia y el pensamiento son, en cierta medida, la misma cosa, aunque la experiencia implica cierto grado de reflexividad. Para este pedagogo, las/os docentes deben estimular, guiar y desarrollar las habilidades del alumnado. No solo deben tener conocimientos sobre las diferentes asignaturas, sino que deben conocer cómo funciona el desarrollo de las/os estudiantes para adaptar los métodos de enseñanza a ellos. (Buzzetti et al; 2007).

[5] **Pedro Figari** (1861-1938) en 1910 presenta un proyecto para la Dirección de la Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAO) y dos años más tarde publica el tratado de filosofía y estética Arte, Estética, Ideal. La educación integral es el núcleo ideológico, pedagógico y filosófico de Figari. Entiende que la formación intelectual debe ser acompañada de la formación manual. Intenta desterrar de la escuela la dimensión represiva, propone una nueva relación pedagógica alejada del autoritarismo de la escuela tradicional. (Buzzetti et al; 2007).

[6] **Carlos Vaz Ferreira** (1872-1958) se desempeña de 1900 a 1915 como vocal en la Dirección de Instrucción Pública, organismo encargado de administrar la educación primaria pública en el Uruguay. Plantea dos ideas directrices en educación, que considera además, complementarias, la graduación o escalonamiento y la penetrabilidad. La primera refiere a la adaptación de lo que se enseña a psicología de las/os niñas/os que son quienes reciben la enseñanza; y, la otra, la de presentar, a las/os niñas/os, mediante la enseñanza, desafíos superiores a su psicología, para que el conocimiento "penetre". (Buzzetti et al; 2007).

> Al niño 'en silencio escuchando al profesor', tal como lo preceptuaba la pedagogía tradicional, correspondió un banco que no sólo inclinara a tal actitud, sino que, en cierto modo, la impusiera. De ahí que la forma, las dimensiones, las medidas correlativas, etc., fueran tan importantes. (Castro, 2007, en Moreira, 2012, pág.5)

La perspectiva de Julio Castro pone énfasis en la necesidad de pensar los supuestos pedagógicos sobre los que se estructura la educación a través de un análisis pormenorizado de los instrumentos que emplea para conseguir sus fines (Moreira, 2012).

> Desarrolla algunos años después, en el mismo sentido que Vygotski el problema de las relaciones entre prácticas educativas y tecnologías disponibles (pero haciendo énfasis en la dimensión material de la mediación) y comparte con Pea (2001) la preocupación por el diseño de los objetos a través de los que la tarea educativa se lleva a cabo. A pesar de la enorme importancia teórica de las conceptualizaciones de Julio Castro, resulta difícil estimar cuánto de su perspectiva se retoma actualmente en las prácticas escolares, en la medida en que en la mayor parte de los escenarios en los que hemos trabajado el mobiliario escolar sigue estando integrado por bancos Varela organizados en filas y orientados hacia el docente. Cuánto de esto responde a una orientación explícita y cuánto es obra de la tradición es algo que no estamos en condiciones de determinar. Pero lo que resulta indudable es la necesidad de analizar las propiedades de los mediadores que participan en la escena educativa. (Moreira, 2012, pág, 6)

Antes de que se iniciara su uso en las escuelas, las/os docentes se mostraron inquietas/os, preocupadas/os e hicieron grandes inversiones en equipamiento para ello. El material que llegaba a las escuelas no era el cine ficción que se proyectaba en las salas comerciales, fundamentalmente, por motivos morales.

> La filmografía que se autorizaba a proyectar era material generalmente preparado especialmente para uso educativo, que solía consistir en “vistas” de naturaleza, regiones geográficas, procesos productivos, paisajes lejanos, fauna y flora exótica, etc. En la década del ’50 los adelantos tecnológicos, por un lado, y la reestructuración de las sociedades occidentales luego de la 2da Guerra Mundial por el otro, modifican sustancialmente el contexto de producción, circulación y consumo de imágenes en movimiento. (Serra, 2017, pág.17).

Ante el surgimiento y progreso del cine en la sociedad, emergen los primeros debates pedagógicos relativos a lo que su invención significaba para la educación en general y la escuela en particular. En aquél entonces se identifican ciertas incertidumbres con respecto al futuro del libro, la necesidad del trabajo docente, las formas escolares consolidadas e incluso de la cultura letrada, frente a las potencialidades educativas de las imágenes en movimiento, aun carentes de registro sonoro.

Dichas interrogantes surgen de manera recurrente a lo largo de la historia, con frecuencia bajo la forma de amenazas, ante la sucesiva aparición de cada nueva tecnología mediática -la línea va desde el cine, pasando por la televisión, las plataformas digitales, los videojuegos, y la inteligencia artificial en la actualidad. Se constituyen en verdaderos dilemas dado que suelen

proponer modos distintos de acceso al conocimiento y pueden disputar a la escuela sus formas instituidas de transmisión cultural (Benasayag, 2020).

Las posibilidades del cine en la educación son múltiples pero habitualmente se utiliza como recurso didáctico. Un recurso es un instrumento que se utiliza para hacer algo, para alcanzar un fin. De este modo, cuando se proyecta una película en un centro educativo, en rara ocasión se observa la misma como un fin en sí mismo, generalmente se la emplea como un medio para lograr otros fines.

Una de las investigaciones en este sentido es desarrollado por Pac y García (2013), analizando al cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Presentan un proyecto docente de carácter multidisciplinar y de participación voluntaria por parte de las/os estudiantes, en el que se utiliza el cine como recurso facilitador del aprendizaje y de la retención de conocimientos en la educación superior. Los resultados obtenidos demuestran que el visionado de las películas permite a las/os estudiantes involucradas/os, una mejora de los conocimientos en los ítems seleccionados para el estudio.

En Argentina, la pedagoga María Silvia Serra (2017) realiza un esfuerzo analítico agrupando las discusiones respecto a las relaciones entre cine y educación surgidas a lo largo de la historia en dos categorías. Por un lado, los debates acerca del material fílmico apropiado para proyectarse dentro de la escuela y sobre los modos como deben ser desarrolladas las actividades a fin de que resulten didácticamente efectivas y, a la vez, se ajusten a objetivos pedagógicos. Por otro lado, las polémicas respecto a los peligros morales que representa para las/os estudiantes el consumo de películas fuera de la escuela. La investigadora argentina señala,

> que la relación entre cine y escuela necesita ser atendida en términos de una articulación cambiante, conflictiva, progresiva y compleja, dado que confluyen en ellas la forma de la transmisión escolar y sus modalidades históricas (que incluyen debates que van desde la imagen y la tecnología a la cultura de los sujetos que aprenden), cambiantes articulaciones entre escuela y sociedad (legitimaciones, demandas sociales, imaginarios, etc.), e importantes mutaciones en el modo en que cultura y tecnología se entrelazan. La presencia del cine en la escuela a través del tiempo puede prefigurarse como una huella indicial de una gramática en movimiento. Pero también puede ser vista como el punto de condensación de los modos en que la escuela procesa la transmisión de la cultura en un tiempo y espacio cambiante. Las inclusiones/exclusiones del cine en el escenario escolar constituyen una superficie de inscripción donde se anudan los avatares de la relación entre escuela y cultura, que no sólo tiene que ver con el contenido de lo que la escuela legitima en su interior ("cierta" cultura y no otra) sino también con la forma que la escuela se da para sí, y lo que en esa forma se permite ajustar, ampliar o reformular a través del tiempo. De algún modo, la entrada del cine es apertura hacia una dimensión técnica, a otros registros estéticos, al uso de la imagen en movimiento, a relatos con otras estructuras narrativas, al arte, a la legitimación de otras voces (Serra, 2017, pág.31).

No hay duda de la capacidad y larga data que tienen las películas como recurso didáctico. Esto se puso de evidencia en el análisis que realiza Serra (2017) acerca de las concepciones del cine que poblaron el discurso pedagógico argentino durante 100 años, identificando las continuidades, combinaciones y resignificaciones a través del tiempo en las prácticas escolares.

Durante el mismo estudio, se constata que es más reciente en el tiempo la incorporación del cine en el aula en clave de pensamiento crítico,

> Con la televisión en el centro de las críticas (Mundo y Nakache, 2003), a partir de la década del '80 los vínculos entre escuela y cine se extienden en dos direcciones. Por un lado, Serra y Dussel coinciden en que "la 'pedagogía crítica del cine', que surgió en los años '60 (…), heredera de la crítica frankfurtiana a las industrias culturales", renueva sus esfuerzos de formar un "sujeto crítico" (Dussel, 2014:91). Es posible rastrear la influencia de este discurso sobre el cine hasta la actualidad: a programas de alfabetización mediática y educación crítica de espectadores pero, también, a las prácticas de algunos docentes de materias vinculadas a la Comunicación, formados disciplinariamente desde esa perspectiva teórica. Por otro lado, Paladino caracteriza aquella década como un momento determinante para la incorporación escolar del cine, destacando el contundente impacto del VHS en tanto desarrollo tecnológico. El abaratamiento de los costos de los equipos de reproducción, junto a la ampliación y simplificación de los modos de acceso (compra, alquiler y también copiado) a una creciente oferta de títulos ahora disponibles en el mercado nacional produjeron un incremento significativo de la visualización de películas en el espacio escolar (Benasayag, 2020, pág. 38).

En la trama de relaciones entre escuela y el cine, Serra (2017) identifica el surgimiento de una nueva concepción pedagógica a fines de la década del 90, la idea del cine como producto artístico cultural que permite entender la compleja realidad. Esto es, el reconocimiento de que las películas de ficción poseen una dimensión formativa en sí mismas "porque interviene en la comprensión del mundo, produce placer estético o impacta emocionalmente en los espectadores" (Benasayag, 2020, pág. 39).

Según la autora, la novedad de esta posición radica en "el tipo de operaciones pedagógicas que se prescriben para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo" (Serra, 2011 en Benasayag, 2020, pág. 39).

> Con esta intención, prescribe entonces la ejecución de un proceso reflexivo intencional sobre las películas que puede originarse en: (1) la interpretación crítica que realizan los estudiantes; (2) el acompañamiento del docente como guía de lectura; (3) la enseñanza del lenguaje cinematográfico; (4) la selección de películas en función de su contenido, ya sea en relación con temas curriculares o criterios de formación orientados a la transmisión de valores; (5) el aprovechamiento de los rasgos del cine que exceden los propios de la gramática de la escolaridad, como su impacto visual o su cualidad emotiva; y, por último, (6) las estrategias didácticas que comprenden el conjunto de operaciones escolares con las imágenes (Serra, 2011). (Benasayag, 2020, pág. 40).

Si bien existe una extensa bibliografía respecto al uso del cine como recurso didáctico centrada en las etapas de educación obligatoria, es decir, primaria y secundaria. Son escasas las investigaciones relacionadas con el uso del cine en la etapa universitaria, y más aún en las Ciencias de la Educación. Una de ellas es la realizada por Rojano (2015) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, analizando los usos que hacen del cine en la Facultad donde se forman a las/os futuros docentes.

En nuestro país, en formación docente, específicamente en el campo de las Ciencias de la Educación, Fernanda Sosa, María Eugenia Parodi y Cecilia Sánchez, en el año 2017, presentan los resultados obtenidos en una indagación de corte cualitativo, que muestran que la enseñanza utilizando el cine como recurso didáctico generó diferentes niveles de reflexión en las/os estudiantes durante las clases de Pedagogía.

> El cine posibilitó la ruptura con la enseñanza libresca y con la educación basada solamente en la racionalidad; habilitó el reencuentro con los textos pedagógicos; generó interés y circulación de múltiples saberes; potenció la participación y autonomía de los estudiantes y posibilitó el encuentro con lo otro. Desde el punto de vista de la didáctica se reflexiona sobre las maneras de organizar el currículum y las dinámicas de clase. (Sosa, Parodi y Sánchez, 2020, pág.7).

En cuanto a las relaciones específicas entre el cine y la formación docente, resulta de interés también, la investigación realizada en España por Loscertales y otros (1996) en la que se sostiene que la narrativa fílmica puede servir como modelo de identidad profesional y como instrumento de intervención psicoeducativa en los procesos de formación de docentes. Esto es, utilizándola como herramienta para enfrentar a las/os docentes a las situaciones propias de la profesión.

> Son numerosos los estudios académicos que han explorado el tratamiento de los temas educativos en multitud de películas y series contemporáneas. Entre ellos, Roy Fisher (2008), quien, desde la perspectiva de la sociología educativa, examina cómo el desempeño del docente, el curriculum y el comportamiento del alumno ha sido abordado en la ficción, tanto en el cine como en la televisión e, incluso, en algunas letras de canciones, especialmente en las norteamericanas. Sus investigaciones se orientan explícitamente a proporcionar un marco de trabajo en el que los educadores puedan relacionar estas representaciones populares a sus propios valores y labor profesional; incluso a demostrar cómo tales trabajos se interconectan con el discurso político y profesional sobre la educación (Martínez, 2018, pág. 21)

Finalmente, otro estudio considerado relevante en el marco de esta investigación, es la análisis cualitativo realizado por Martínez (2018) en la Universidad de La Laguna, España. En él se analizan qué imágenes de docentes y estilos educativos ha ofrecido el cine a lo largo de su historia, evidenciando como resultados, determinados arquetipos que se repiten una y otra vez, que normalmente coinciden con períodos históricos determinados (y sus posteriores

revivals), teniendo en cuenta que las/os docentes son contemplados desde una perspectiva fundamentalmente cinematográfica, no sectorial ni corporativa.

Problema de investigación

Si bien como se dijo anteriormente, en el marco de la Cuarta Revolución Industrial ya no existen dudas acerca de la importancia del uso del cine como recurso didáctico en el aula, y de hecho, en la formación docente del país, desde el año 2009, el programa Cineduca trabaja en este tema, se entiende que, tal como señala Rojano (2015), las palabras de Santos Guerra (2013) tiene aún plena vigencia en las prácticas docentes:

> El cine es un modo de expresión de enorme potencia. Recibimos un porcentaje altísimo de información a través de las imágenes. En el año 1984 publiqué el libro "Imagen y educación" en el que expliqué la importancia que tiene el cine como lenguaje a través del cual se hace posible recibir y transmitir mensajes y la necesidad de plantear una formación rigurosa, sistemática y sugerente para entender y disfrutar esos mensajes. Para poder asimilar ese enorme caudal de información –decía entonces- apenas si existe formación sistemática. Cuando lo reviso ahora, después de tantos años, veo que muchos de los planteamientos que allí hacía siguen teniendo plena vigencia (Santos Guerra, 13 abril de 2013, mensaje de blog).

Dado que no se han encontrado investigaciones previas sobre este tema en el CFE, se considera imprescindible conocer cómo se utiliza el cine en la formación de las/os futuras/os docentes del país en la actualidad, a fin de contar con insumos en la toma de decisiones para mejorar las propuestas de formación al respecto.

Se considera que si las/os estudiantes de formación docente tienen que enseñar los códigos de expresión del discurso audiovisual en su futura labor educadora, antes, inevitablemente los tienen que aprender. La formación docente se sostiene sobre tres pilares de saberes fundamentales: los saberes específicos de la disciplinas que enseñará, los saberes de las ciencias de la educación y los saberes didácticos.

En el marco de estos tres pilares, se decide focalizar el estudio en el uso del cine en las aulas de Ciencias de la Educación. Se acota el problema al contexto del IFD de Artigas, dada la responsabilidad que comparte la investigadora con el colectivo docente que conforma dicho instituto en la garantización de la calidad de la propuesta de formación que se ofrece a las/os futuras/os docentes.

El IFD de Artigas funciona en el departamento más al norte de Uruguay, fronterizo con Brasil, desde el año 1946. Se denomina "María Orticochea", destacada docente artiguense[7], a partir de un decreto del Poder Ejecutivo del año 1969. En la actualidad cuenta con aproximadamente 145 estudiantes y 25 docentes.

El Instituto cuenta con un docente que se desempeña en el rol de coordinador audiovisual de CINEDUCA. Desde su rol, habilita y promueve la formación en el uso del cine en las prácticas áulicas, no tanto como herramienta o recurso didáctico, sino como discurso, favoreciendo la realización de proyectos que fomenten la alfabetización audiovisual a través del cine y los nuevos medios.

A partir de los registros de la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual en el IFD, se puede afirmar que las/os docentes de Ciencia de la Educación son quienes han priorizado el uso de películas como mediadoras en la formación de las/os estudiantes.

La investigación forma parte del rol de las/os formadores/as de docentes. Es un proceso indispensable en la transformación de las prácticas docentes. Valbuena et al. (2018) afirma que se configura un "proceso cíclico entre investigar-enseñar-aprender en el ámbito educativo", como instancia esencial para evitar "estancamientos" en las prácticas educativas. En esta misma línea, Gatti (citada por Píriz et. al, 2022) expresa que "La profesionalidad docente se conecta directamente con la producción de conocimientos sobre educación" (pág. 70). Se puede afirmar que esta investigación se enmarca en la responsabilidad que supone el ejercicio profesional del rol docente en la formación de las/os futuras/os docentes.

Justificación

La sociedad del conocimiento ha traído consigo un fuerte desarrollo audiovisual. Las/os estudiantes están sometidos a permanentes estímulos audiovisuales desde su niñez, reciben información constante a través de los medios masivos de comunicación y obtienen de ellos, gran parte de sus conocimientos. El cine forma parte de su vida y de su aprendizaje vital.

[7] http://ifdartigas.cfe.edu.uy/index.php/2016-04-14-14-25-43/historia-del-instituto

La formación docente es central al momento de pensar en las diversas posibilidades de abordaje del cine en la educación que impulsen la formación de sujetos críticos, trascendiendo el rol de espectadoras/es y/o consumidores pasivas/os. Se requiere que estos abordajes estén presentes durante el trayecto de formación de las/os docentes a fin de ser vivenciados, comprendidos y apropiados por quienes se desempeñen en el futuro como profesionales de la educación.

Si bien existe una amplia bibliografía centrada en el cine como recurso didáctico en diferentes niveles educativos, como se dijo anteriormente, son escasas las investigaciones relativas a la formación docente, y casi inexistentes las que refieren al cine como discurso. En este sentido cobra relevancia el presente trabajo que se plantea como horizonte estudiar el uso del cine en las aulas de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas, indagando acerca de ambas perspectivas de abordaje.

En definitiva, se entiende que lo expuesto en este trabajo resulta de interés tanto para la formación docente en general, como para el trabajo que se desarrolla desde la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual del CFE, en particular.

Factibilidad

La investigadora responsable es docente de CFE, desarrolla su actividad en el IFD de Artigas, y ha sido coordinadora de Cineduca en dicha institución. Lo anterior aporta a la factibilidad de la investigación puesto que garantiza el acceso al conocimiento y las/os informantes para el desarrollo del estudio.

Se considera que existe además, suficiente bibliografía, tanto en formato digital como en soporte físico, para leer, seleccionar, y realizar una amplia indagación y análisis del tema en cuestión.

Se cuenta asimismo con los tiempos y medios necesarios que aseguran las posibilidades de acción en el proceso de investigación.

Preguntas de investigación

De acuerdo al problema definido se plantean las siguientes preguntas orientadoras de la investigación:

¿Con qué propósitos utilizan el cine las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas? ¿Qué relevancia tiene en este campo del conocimiento en la formación docente?

¿Qué géneros cinematográficos son los más utilizados en las aulas de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas?

¿Cuáles son los criterios que utilizan las/os docentes para la selección de los films a utilizar en este ámbito educativo?

¿Se han desarrollado propuestas de interpretación y creación de discursos cinematográficos? ¿Cómo han sido dichas propuestas? ¿En qué han puesto énfasis? ¿Se han creado discursos propios? ¿Han apuntado a la creación de sujetos identitarios a nivel individual o colectivo? ¿El trabajo colaborativo tiene alguna incidencia en la creación de estos discursos audiovisuales?

Objetivo general

Estudiar el uso del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el Instituto de Formación Docente de Artigas, República Oriental del Uruguay.

Objetivos específicos

Explorar los propósitos que se plantean las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas al utilizar el cine en el aula.

Conocer los géneros cinematógráficos más utilizados y los criterios que emplean en la selección de los films al momento de usar el cine como recurso didáctico.

Indagar respecto al uso del cine como discurso artístico por parte de las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas.

CAPÍTULO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este capítulo se exponen los conceptos teóricos que sustentan el trabajo de investigación. Se expone fundamentalmente sobre el campo de los estudios de la comunicación en el que se inscribe este estudio y el enfoque de educación audiovisual, teoría que sustenta la formulación y abordaje del cine en el aula. Al respecto, se presentan las diferentes perspectivas del uso del cine en el aula que se consideran en el desarrollo metodológico de la investigación.

II.1. El cine: origen y evolución

"El cine es, como la fotografía y el fonógrafo, un procedimiento técnico que permite al hombre asir un aspecto del mundo: el dinamismo de la realidad visible" (Gubern, 1969, pág.7). Tiene su origen a fines del siglo XIX, producto de los avances experimentados décadas atrás por las técnicas fotográficas, los mecanismos de animación visual y la proyección de imágenes que contaba entonces con una larga tradición, remontándose a la cámara oscura de Leonardo Da Vinci (Rodríguez, 2020).

El nacimiento de este medio audiovisual se enmarca en el proceso iniciado por la Revolución francesa y la Revolución Industrial, que pusieron a la burguesía y a las máquinas en primer plano. Inventos similares al cinematógrafo se dieron en forma simultánea en varias partes del mundo, la invención de una máquina capaz de representar "lo vivo" era una de las aspiraciones del momento. En esa época se conjuga la demanda ideológica de "ver la vida tal como es" y la demanda económica de lograr una fuente de ingresos (Rodríguez, 2020).

Entre 1890 y 1895 se registran numerosas patentes de "tomas de vistas" animadas. Entre los pioneros se encuentran los alemanes Max y Emil Skladanowski, los estadounidenses Thomas Armat y Thomas Alva Edison, y los hermanos franceses, Lumière. Lo que distinguió el invento de estos últimos de los demás, fue el hecho de que en la mayoría de los aparatos el visionado de las imágenes solo se podía hacer de manera individual, en cambio, el patentado por los franceses, en 1894, permitía un visionado colectivo (Rodríguez, 2020).

En 1895, en París, más precisamente en el Boulevard de los Capuchinos, los hermanos Lumière proyectaron las primeras películas: Salida de los obreros de la fábrica en Lyon Monplaisir y La llegada del tren a la estación, causando admiración en el público. A través de estos filmes, el cine se ofrecía como posibilidad de registro documental, y también como entretenimiento (Rodríguez, 2020).

En Uruguay, también en la década del 20, aparecieron las primeras salas de cine en los barrios, y el estado formalizó su uso para la promoción del país mediante la creación del Centro Cinematográfico. El cine se convirtió en parte significativa del discurso letrado, tanto en la literatura como en el periodismo (Torello, 2018).

La influencia del cine ha sido tal que "ha conformado no sólo gustos y modas, sino que ha influido en los hechos sociales y políticos, en las ciencias y en las artes y hasta en las capas más hondas de las psiquis humana, tanto individual como colectiva" (Porter, González, y Casanovas, en Rojano, 2015, pág. 68).

En la posmodernidad, se constata la disminución de la relevancia cultural del cine, situación que se ha venido dando desde la masificación de la televisión a mediados del siglo XX. Más tarde, incidió la difusión del VHS, en la década de 1980, que habilitó la opción de decidir qué ver y cuándo a nivel doméstica. Luego, en la década del 90, impactó el uso el DVD en tanto soporte de almacenamiento digital. Más recientemente, el flujo audiovisual incesante y contundente que emana del ecosistema de plataformas de Internet incide irectamente en la disminución de la relevancia cultural del cine: "el streaming seriado pero a la vez continuo de Netflix, los profesionalizados canales de jóvenes youtubers cada vez más frecuentados y las efímeras stories registradas y editadas telefónicamente por amigos anónimos en Instagram" (Benasayag, 2020, pág.23).

Sin embargo, el cine de ficción parece haberse instituido como una "forma específica de discurso afectivo, de estructura temporal y de organización narrativa", independientemente del soporte tecnológico que la contenga, quedando así sujeto "al recuerdo de una experiencia y a una idea cultural" (Hagener en Benasayag, 2020, pág.22). Esta afirmación, señala Benasayag (2020),

> evoca el pensamiento de Francesco Casetti que, en The Lumière Galaxy (2015), se pregunta qué es hoy y dónde está el cine, en el momento en que parece estar perdiendo sus componentes esenciales. Encuentra una sugerente respuesta en la descripción de lo que entiende por experiencia cinematográfica, reflexión que contribuye notablemente al trabajo de repensar la actualidad de las prácticas cinéfilas

II.2. Campo de los estudios de la comunicación

El uso del cine en el aula es un hecho educativo enmarcado en las complejas relaciones que se establecen entre comunicación y sociedad. Lévi-Strauss (1987) señala que una sociedad consiste en grupos e individuos comunicándose entre sí. Como fenómeno social, se caracteriza

por ser dinámico, cambiante y multidimensional. La complejidad de su problematicidad no puede ser abordada por una única disciplina, requiere indudablemente de miradas interdisciplinarias.

Los orígenes de las teorías de la comunicación se ubican a fines del siglo XIX y comienzos del XX, en un momento histórico en el que los medios de comunicación se desarrollan y reconfiguran tanto desde el punto de vista técnico como en sus contenidos, transformando la vida cotidiana de individuos y sociedades (Rius, 2020).

El siglo XX, con la configuración de lo que se conoce como sociedad de masas, trajo consigo un cambio en el paradigma de la convivencia, las relaciones entre los individuos que se daban siempre bajo la forma de interacción cara a cara, comenzaron a desarrollarse mediadas por soportes materiales y artefactos creados por los propios seres humanos. Los lazos afectivos se debilitan, las relaciones sociales tienden a ser cada vez más impersonales (Rius, 2020a).

En este escenario se desarrollan el periódico y el telégrafo que posibilitan a las agencias de noticias que recién inician, informar a distancia. Los avances en el ferrocarril y la multiplicación de las vías férreas, así como el perfeccionamiento de los materiales y técnicas de impresión, impulsa la distribución masiva de los periódicos, en múltiples destinos, ampliando enormemente las poblaciones lectoras (Rius, 2020a).

Tal como se mencionó en el apartado anterior, el cine nace a fines del siglo XIX. En el comienzo de la segunda década del siglo XX, la radio se instala como el primer medio eléctrico caracterizado por la inmediatez de sus transmisiones y la simultaneidad de sus audiencias. El cine incorpora banda sonora a fines de la década del 20, y en esa misma década, comienzan a verse las primeras películas a color. Paralelamente, en los años de la primera posguerra se desarrolla la industria discográfica.

También en la década del 20, se encuentra la primera publicación del campo de los estudios de la comunicación, el libro de Harold Lasswell (1902 - 1978) titulado Propaganda Techniques in the World War (1927) que utiliza la experiencia de la primera guerra mundial (Matterlat y Matterlat, 1997, pág.28). En ese momento, las técnicas de comunicación, desde el telégrafo, el teléfono y al cine, pasando por la radiocomunicación, y los medios de difusión, aparecen como instrumentos para la gestión gubernamental de las opiniones, tanto de la poblaciones aliadas como de las enemigas. La propaganda se concibe como un medio para suscitar la adhesión de

masas. Se concibe a la audiencia como un grupo amorfo que obedece ciegamente desde un marco explicativo mecanicista de estímulo-respuesta, en una época de auge de las teorías conductistas (Matterlat y Matterlat, 1997, pág.28).

El nacimiento de los medios de comunicación de masas en el siglo XX, dan lugar al final de la modernidad y surgimiento de una sociedad posmoderna.

> Lo que intento sostener es: a) que en el nacimiento de una sociedad posmoderna los mass media desempeñan un papel determinante; b) que éstos caracterizan tal sociedad no como una sociedad más «transparente», más consciente de sí misma, más «iluminada», sino como una sociedad más compleja, caótica incluso; y finalmente c) que precisamente en este «caos» relativo residen nuestras esperanzas de emancipación (Vattimo, 2000, pág. 78).

La radio, la televisión y los periódicos se convierten en componentes de una explosión y multiplicación generalizada de visiones del mundo. Vattimo (2000) plantea que se desmiente el ideal de una sociedad transparente, percibe a la realidad como la construcción de factores que inciden sobre la realidad misma a partir del efecto mass media y cuestiona,

> ¿Cómo y dónde podríamos acceder a una tal realidad en sí? Realidad, para nosotros, es más bien el resultado del entrecruzarse, del contaminarse (en el sentido latino) de las múltiples imágenes, interpretaciones y reconstrucciones que compiten entre sí, o que, de cualquier manera, sin coordinación central alguna, distribuyen los media (Vattimo, 2000, pág.81).

La posmodernidad está acompañada de un nuevo paradigma económico-social denominado sociedad posindustrial (basada en el conocimiento). En referencia a las característica de la sociedad en este contexto, Daniel Bell (1976), sociólogo norteamericano, introduce la expresión de "sociedad de la información".

> Habitualmente se marca la diferencia entre "sociedad de la información" y "sociedad del conocimiento". La primera tiene que ver con las innovaciones tecnológicas que han hecho posible obtener y almacenar cantidades crecientes de información así como ponerlas en circulación de forma eficiente; la segunda, apoyada necesariamente en la primera, apunta a la gestión metódica y crítica de esa información para la elaboración de modelos de conocimiento aplicables a la economía y otros sectores de la sociedad con la finalidad de impulsar el desarrollo. Ambas nociones, como señala Manuel Castells (2008), están ligadas por la peculiaridad circular de que la información y el conocimiento representan el principal insumo para la producción de nueva información y nuevos conocimientos. (Rius, 2020c, pág.1)

El filósofo italiano Gianni Vattimo, observa en la dispersión mediática de la posmodernidad,

> la oportunidad para hacerse oír que tienen a su alcance aquellas voces que durante mucho tiempo fueron acalladas por un limitado número de medios hegemónicos. Partiendo de una de las tesis de Walter Benjamin (1892-1940), según la cual la historia siempre ha sido una representación del pasado a cargo de grupos y clases dominantes, Vattimo atribuye a los massmedia un poder disolvente en relación con ese curso unitario de acontecimientos históricos. El autor reafirma el papel crucial de los medios en el tránsito hacia una sociedad posmoderna a la que presenta como

> una multitud de puntos de vista mediáticamente canalizados, pluralidad ésta donde precisamente radica, según él, la esperanza de hallar una salida emancipatoria (Rius, 2020c, pág.3-4)

Conforme pasan los años, y las tecnologías de la comunicación se vuelven más versátiles, las/os espectadoras/es ganan grados de libertad en cuanto a la elección de propuestas y contenidos mediáticos. Antes estaban sujetos a unos pocos canales o estaciones de radio, actualmente, cuentan con una multiplicidad de dispositivos y una inabarcable lista de opciones que transmiten mensajes 24 horas al día.

En este contexto, ya no están en condiciones de digerir todo el bufet de información que tienen a su alcance, además de estar enmarcado en la era del zapping. Lo que desde un punto de vista, es una combinación de comodidad y autonomía que posibilita la libertad de elección, pero desde otro ángulo, es una invitación más, a una nueva clase fragmentación y dispersión y pérdida de profundidad (Rius, 2020c).

Finalmente, cabe señalar que, primero las salas de cine, luego la televisión, más tarde los videoclubes y ahora las plataformas de streamming atestiguan que ha habido una acentuación a través del tiempo de los efectos notorios de los medios de comunicación en la sociedad, en todas sus dimensiones (Rius, 2020c).

Dentro del campo de los estudios de la comunicación, se encuentran varios aportes respecto a las funciones sociales de los medios que plantean cuestiones relativas al cómo y el por qué se asignan a los medios unos determinados papeles sociales y no otros. Al respecto, Bretones (2008) señala que en estos trabajos emergen, algunas veces de manera latente, y otras de manera explícita, ciertas líneas constantes de los sentidos asignados a las funciones sociales de los medios de comunicación de masas.

Una línea de interpretación describe a los medios como instrumento de poder político o instrumento comercial. Desde esta línea, los medios desempeñan la función de manipulación de la conducta de los individuos. Comienza a utilizarse el término "sociología de los medios de comunicación masas" para referirse a una disciplina dentro del campo de la sociología, que estudia los medios o la comunicación de masas.

La segunda línea de interpretación establece una relación de acomodación entre los mensajes de los medios y los deseos, necesidades e intereses de los individuos de una sociedad, como motivaciones que orientan sus conductas. Se reconoce una función movilizadora de los

medios. Se entiende que los medios son utilizados como instrumentos movilizadores, catalizadores de las conductas humanas.

La tercera línea de interpretación plantea la función de los medios de comunicación en términos de control social. Incluye un doble significado. Por un lado, el control social es interpretado como resultado del ejercicio de poder de una élite de la que forman parte los propios medios como eslabón final. Y por otro, se define el control social desde el punto de vista de un proceso social específico producto del conflicto social inherente a cualquier organización social estratificada en la que se aglutinan diversos intereses y acciones colectivos.

La cuarta línea de interpretación de la función social de los medios, se circunscribe al papel reproductivo que éstos desempeñan. Se entiende que los medios de comunicación operan como agentes de socialización, con una función de reproducción cultural.

II.2.1. Modelo hipodérmico.

El modelo de la aguja hipodérmica es la primera tentativa de explicar la acción de los mensajes de los medios de comunicación sobre las conciencias y comportamientos de las audiencias. También se la conoce como teoría de la bala mágica en alusión a la supuesta potencia de los efectos sobre los receptores, considerados pasivos, inermes e incapaces de contrarrestarlos (Rius, 2020a). Se conciben a los mensajes de los medios como si fueran inoculados directamente por agujas hipodérmicas invisibles en una sociedad de masas amorfa y pasiva.

Este modelo resulta producto de la constatación de los impactos del uso de la propaganda bélica por parte de los bandos en la Primera Guerra Mundial, en una época de auge de las teorías conductistas, influido por marcos teórico-metodológicos provenientes de las ciencias naturales.

Más que una teoría, el modelo hipodérmico se trata de una hipótesis sobre el funcionamiento de la prensa, la radio y el cine y sus presuntos efectos, extendida en círculos académicos e intelectuales que veían con profunda desconfianza a los medios (Bretones, 2008).

Si bien esta hipótesis surge a inicios del siglo XX, su influencia llega hasta nuestros días, se observa con claridad ante la creencia del poder absoluto y omnipresente de los medios que aparece con frecuencia en el ámbito de la enseñanza o la política, por ejemplo (Rius, 2020a).

II.2.2. Teoría del flujo en dos pasos.

En la década del 60 y 70, se intenta superar la concepción de una audiencia pasiva planteada por el modelo hipodérmico. Se pone atención en la forma en que los individuos seleccionan la información, las motivaciones que tienen para hacerlo y el lugar que asignan en su vida cotidiana a esa experiencia mediática.

Dentro de estos aportes, se encuentran los desarrollados por un conjunto de investigadoras/es durante los años 40 y 50, la teoría del flujo, según ella, la comunicación mediática no impacta en sujetos aislados sino en individuos enmarcados en una trama social interpersonal.

> Estos investigadores proponen interpretar los efectos de los mensajes de los medios en términos mínimos porque descubren, en sus investigaciones, que el mensaje de los medios es filtrado por los grupos sociales en los que se insertan los individuos; para éstos, los grupos respectivos elaboran las interpretaciones posibles sobre los mensajes; y descubren, también, que lo que llega al grupo no es el mensaje de los medios, directamente, sino el mensaje interpretado por un líder de opinión (Bretones, 2008, pág.26).

En esa trama, los líderes de opinión, cumplen la función de verdaderos filtros, mantienen relaciones cara a cara con los demás miembros de los grupos, ofreciendo versiones alternativas de los mensajes emitidos por los medios. Planteando esta teoría del flujo en dos pasos en forma esquemática, la comunicación de los medios da un primer paso al grupo, y de ahí, gracias a las mediaciones de los líderes de opinión, da un segundo paso al resto, reformulada o resignificada (Rius, 2020a).

De este modo, los medios de comunicación ya no se consideran omnipotentes dados los filtros que se aplican a partir de los líderes de opinión y la amortiguación que sufre el impacto de los mensajes en el seno grupal, además, de la nula eficacia que se observa, en especial, cuando se pretenden introducir cambios sustantivos en las comunidades donde existen fuertes y afianzados valores y creencias (Rius, 2020a).

II.2.3. Teoría de los usos y gratificaciones.

La teoría de los usos y gratificaciones resulta de un conjunto de investigaciones que atienden al tipo de gratificaciones que recibe el público con los mensajes emitidos por los medios de comunicación. Afirma, entre otras cosas,

> que determinados mensajes de los medios van a producir efectos diferenciados si se dirigen y son recibidos por hombres o por mujeres, por jóvenes, por grupos ideológicos determinados, etc. Y a partir de este momento se considerará la variable por la que los medios también pueden moldear la gratificación esperada, aunque no el uso. Se afirmará, pues, que los medios no son inocuos, aunque no tengan la capacidad de producir efectos homogéneos en la población (Bretones, 2008, pág.33)

Se atiende menos a lo que los medios hacen en la gente y más a lo que la gente hace con los medios. Se considera que los sujetos adaptan los medios a sus circunstancias y necesidades, procurando satisfacerlas. Y aunque los medios de comunicación no son la única fuente de satisfacción a la que pueden recurrir, sin duda se son una de las más eficientes y atractivas. Así por ejemplo, para enterarse de los últimos acontecimientos alguien escoge un medio cuyo rasgo decisivo sea la inmediatez, como la radio; mientras que para distraerse, elige ir al cine (Bretones, 2008).

II.2.4. Teoría critica.

La primera versión de la teoría crítica se registra desde 1923 en adelante, se destacan los aportes de Horkheimer (1895-1973), Marcuse (1898-1979) y Adorno (1903-1969), entre otros. Bretones (2008) afirma que la teoría crítica puede entenderse como un alegato en favor de la función manipulativa de los medios.

> Es una escuela con raíces en la teoría marxista pero que, de forma distintiva y bajo la influencia de Freud, destaca el papel hegemónico y autonómico de la infraestructura cultural o ideológica, antes que -o en paralelo a- el papel de la infraestructura económica, que impone las condiciones de vida de la sociedad industrial y su reproducción. Para la teoría crítica la superestructura cultural e ideológica desarrollada en forma de una "industria cultural" -en la que se incluyen a los medios con un papel relevante en la producción y distribución de símbolos- cumple la función de manipular a la sociedad -consumidora de esta industria- dirigiendo y disciplinando sus necesidades, dirigiendo y disciplinando su consumo cultural. El objetivo final de esta manipulación y de este consumo dirigido de signos es el embrutecimiento de la masa hasta el punto de anular cualquier forma de energía que pueda significar un enfrentamiento con el poder establecido. (Bretones, 2008, pág. 13-14).

En el mismo sentido, Adorno y Horkheimer (en Rius, 2020a) afirman que la escena de la sociedad contemporánea representa el triunfo de la razón instrumental o racionalidad técnica. Desde esta forma de racionalidad, el intelecto se orienta hacia la la resolución de problemas de índole práctica, se pretende hallar los medios óptimos para alcanzar una meta dada.

> Horkheimer y Adorno (1969) observaron que la llamada cultura de masas lejos de ser una auténtica manifestación popular surgida espontáneamente, por así decirlo, desde abajo hacia arriba, seguía más bien la dirección contraria. Por eso, a la difundida denominación de "cultura de masas" prefirieron la expresión "industrias culturales", enfatizando el carácter artificioso, falsificado e industrial de unos contenidos culturales verticalmente impuestos. Las películas, las revistas de cómic, los discos, los entretenimientos masivos, se producían ahora, bajo pretexto de democratización, siguiendo los mismos criterios industriales con que Henry Ford fabricaba sus

> automóviles, la serialización y la estandarización, con el fin de abaratar costos y ser competitivo en un mercado implacable.
>
> La gran aflicción de los autores provenía de comprobar una degradación constante y generalizada, a manos de unos medios masivos despreocupados que aplicaban la racionalidad técnica movidos por el afán de lucro, perdiendo de vista los valores tradicionales de la alta cultura en la que estos pensadores se habían educado (...) El resultado sería un sujeto contemporáneo alienado por el consumo de bienes simbólicos con el único propósito de obtener un superficial esparcimiento y aliviar las tensiones de la ajetreada vida urbana pero sin ningún espíritu de trascendencia ni ideales elevados (Rius, 2020a, pág.8).

II.2.5. El medio es el mensaje.

El teórico canadiense, Marshall McLuhan (1911 - 1980) introduce en el campo de los estudios de comunicación una perspectiva radicalmente distinta. La máxima que resume sus planteos se popularizó a partir de los años 60: "el medio es el mensaje" (Rius, 2020b, pág.3).

El autor señala que las concepciones habituales de los estudios de la comunicación ignoran que todos los medios de comunicación son tecnologías. Una tecnología es un instrumento, una herramienta, un medio. De este modo, un medio de comunicación es un contenedor a través del cual se transmite un mensaje. Lo importante entonces es el mensaje, y aún más fundamental, el usuario, puesto que es quien decide qué es lo que se trasmite, cuál es el contenido a comunicar (Otero, 1997).

Este pensador marca los años 60 y comienzos del 70, sostiene que las diferentes sociedades a lo largo de la historia han sido modeladas por los medios que han desarrollado. Entre ellos, el alfabeto fonético, la escritura, la imprenta y las tecnologías eléctricas tienen un rol sumamente importante. Sus planteos llegaron a alcanzar el formato de una completa visión de la historia y de las sociedades humanas en función de los impactos tecnológicos de los medios de comunicación (Otero, 1997).

Tal como se aprecia, la concepción macluhiana de los efectos es función de una concepción de los medios como tecnologías.

> En su entusiasmo tecnológico, McLuhan percibe a los medios como extensiones del hombre. Una espada o un arado pueden ser concebidos como extensiones de su brazo, el automóvil de sus pies, el teléfono de su voz o de su oído al igual que la radio, los medios de comunicación como el cine y la televisión, del ojo pero también de la voz y el oído. Si la conexión entre el ser humano y sus prótesis finalmente es tan estrecha al punto que se integran en una sola entidad y unas pueden ser entendidas como verdaderas extensiones corporales es comprensible que las innovaciones o transformaciones que sufran esas tecnologías repercutan en quienes van tan unidos a ellas. He ahí la incidencia decisiva que, según el autor, poseen en la vida humana (Rius, 2020b, pág.3)

Más allá de su concepción de tecnología mediática, McLuhan era conciente de que ningún medio puede ser abordado como si se vinculara en forma aislada con el ser humano. Según su perspectiva, que denomina ecología de medios, “cada medio opera sobre los demás y los individuos se ven inmersos en un ambiente mediático, expuestos a múltiples influencias”(Rius, 2020b, pág.2).

II.2.6. Apocalípticos e integrados.

Apocalípticos e integrados es el título del libro icónico, escrito en 1964, por el semiólogo Umberto Eco. En esta obra, reúne una serie de ensayos sobre la cultura de masas, analiza la lectura de cómics, el mito de Superman, el papel de los medios audiovisuales como instrumento de información, el influjo de la televisión, entre otros temas relevantes en esa época de auge de los medios masivos de comunicación.

Agrupa a los autores que se han pronunciado sobre la cultura de masas en dos posturas dicotómicas: la de los apocalípticos, que ven en ella el signo de una caída irrecuperable de la cultura, y la de los integrados, que creen desde un posicionamiento optimista, que se está viviendo una magnífica generalización del marco cultural.

> Reseñadas las dos posiciones, Eco (2011) concluye que estamos ante un problema mal planteado. El error de los apologistas consistiría en considerar a los medios como intrínsecamente buenos al multiplicar los bienes simbólicos en un libre mercado, razón por la cual deberían no deberían ser blanco de críticas. El error de los apocalípticos está en considerar a los medios como esencialmente malos por el sólo hecho de ofrecer contenidos industrialmente producidos, para una sociedad que podría experimentar formas alternativas de cultura que prescindieran de la industria. (Rius, 2020b, pág.4).

Según Eco (2011), ambas posturas presentan el mismo problema puesto que se basan en la siguiente dicotomía: ¿Son buenos o malos los medios? El semiólogo, plantea que la cuestión no supone arremeter contra los medios masivos ya instalados fuertemente en las sociedades, sino explorar vías alternativas para una cultura mediática. Pero tampoco supone considerar que la cultura de masas es cien por ciento buena, abandonándose a un laissez-faire.

II.2.7. Estudios culturales.

Los estudios culturales es un movimiento que se registra en los estudios en comunicación a mediados de los años 50 y se consolida durante la década del 60. Su interés principal se centra, sobre todo,

> en analizar una forma específica de proceso social, correspondiente a la atribución de sentido de la realidad, al desarrollo de una cultura, de prácticas sociales compartidas de un área común de significados. (...) En el concepto de cultura caben tanto los significados y los valores que surgen y se difunden entre las clase y los grupos sociales, como las prácticas efectivamente realizadas a través de los valores y significados y en las que están contenidos (Bretones, 2008, pág.65).

En estos estudios, adquiere gran relevancia el concepto de hegemonía del filósofo marxista Antonio Gramsci, entendida como una forma de dominio cultural. Según el autor, estamos ante un dominio cultural cuyos instrumentos son los medios de comunicación. Para este pensador, la clase dominante, que detenta el poder económico, ejerce el control sobre las clases dominadas no por medio de recursos materiales o económicos, sino culturales. La clase dominante impone su visión del mundo en la sociedad, logra su naturalización, por lo cual se da por sentado que no existe otra forma de organización social.

En esta lógica, los medios de comunicación son agentes relevantes en la construcción de representaciones y sentidos relativos a hábitos, creencias, gustos, expresiones de grupos sociales, etc., activando su circulación.

> Se trata ante todo de poner bajo la lupa la cultura contemporánea entendiéndola no como una agregación de usos y costumbres sino como sistema organizado de valores y significados que cuentan con una profundidad histórica y que están en permanente diálogo con el contexto social. La cultura así entendida no es una práctica independiente situada junto a las demás prácticas sociales sino una dimensión significativa -socio semiótica podríamos acotar- inseparable de todas ellas (Rius, 2020b, pág.7).

Otro de los teóricos fundamentales para los Estudios Culturales, en el campo de los estudios de la comunicación, es Mijail Bajtín (1952). Concibe al lenguaje como intersubjetivo, dinámico, vivo, inserto en un contexto sociocultural e ideológicamente marcado por conflictos históricos (Rius, 2020b).

Se posiciona desde un pensamiento dialógico. Su discurso se caracteriza por una antropología de la alteridad, desde la cual se entiende que el yo está incompleto sin el otro. Concibe que esta dualidad es constitutiva en el ser humano, y que se ve reflejada tanto en el lenguaje como de manera más general, en la cultura, ambas para Bajtín de naturaleza profundamente dialógica (Rius, 2020b).

> Los enunciados no son meros dispositivos verbales analizables solamente desde una perspectiva lingüística, gramatical o retórica. Se trata de verdaderas unidades de producción discursiva, con componentes social e ideológico y abiertos a un sentido que sólo emergerá gracias a la interacción dialógica con otros enunciados (Rius, 2020b, pág.6).

Desde estos aportes, en el capo de los estudios de la comunicación se reconocen dos corrientes de investigación. Por un lado, las que abordan el problema de los medios de

comunicación como modeladores de la identidad y agentes en la construcción de la realidad social en el largo plazo; y por otro, los estudios que centran su análisis en la recepción de los mensajes de los medios en los distintos grupos sociales, como cruce de dos prácticas diferentes (destinadores y destinatarios) (Rius, 2020b).

II.2.8. Estudios de Cultura Visual.

Los Estudios de Cultura Visual aparecen en la década del 80, son reflejo de los cambios de la posmodernidad. Su origen se une a la relevancia que cobran los medios y las representaciones visuales en las sociedades occidentales posmodernas, y su repercusión en las representaciones sociales, los valores, las identidades y las formas de subjetivización. Se conectan a los aportes de los Estudios Culturales y el pensamiento de los filósofos posestructuralistas, tales como Derrida (1930-2004).

> Derrida va a reaccionar contra la metafísica occidental impugnando una serie de oposiciones clásicas tales como esencia/existencia, espíritu/materia, naturaleza/cultura, habla/escritura, literal/metafórico, entre otras, como parejas construidas y asimétricas, donde el primer término ha sido asumido como superior o auténtico respecto del segundo. El método de lectura por medio del cual Derrida (2018) pretende poner al descubierto estas inconsistencias internas del discurso filosófico es la deconstrucción (Rius, 2020c, pág.2)

Este conjunto de estudios atienden a cómo las obras de arte han sido vistas, a la historia de la mirada, a los discursos que han generado, a lo que muestran las obras junto a lo que excluyen. Se concibe a los discursos como saberes, tecnologías y dispositivos que fijan formas de subjetividad. Se pasa de la pregunta qué significan las imágenes a qué es lo que quieren las imágenes (Hernández, 2010, pág. 3).

Los Estudios de Cultura Visual se caracterizan por una confluencia disciplinar, toman referentes del arte, la arquitectura, la historia, la mediatología, la semiótica, la psicología cultural, la antropología y los estudios culturales, de género, de medios, de cine, etc. (Hernández, 2010, pág.2).

En este campo, cobra relevancia el concepto de cultura visual. Más allá de las controversias o los matices que surgen respecto al concepto, en esta investigación se entiende que, tal como señala Duncum (2001), mencionado por Hernández (2010), es necesario considerar que la denominación cultura visual remite a dos conceptos.

> El término «visual» sugiere que nuestro interés se dirige a objetos que son sustancialmente artefactos visuales. Los artefactos con frecuencia implican otros códigos que no son estrictamente visuales y otros modos sensoriales de aproximación además de la vista, pero nosotros estamos

> interesados en artefactos de los cuales podemos inferir significados que son sustancialmente visuales. Esto nos lleva a la segunda implicación, que se refiere al interés por las condiciones sociales en las que los artefactos han sido producidos, distribuidos y utilizados. Las imágenes son consideradas, por tanto, en su riqueza contextual, como parte de un discurso social que implica su influencia en la vida social. Los límites se establecen no por la extensión del campo (a todas luces inabarcable) sino por las estrategias de elección, los procedimientos de interpretación a la hora de dirigir la investigación en torno a ellos. (Hernández, 2010, pág.8)

Considerando que estamos inmersas/os en un mundo donde la mayor parte de lo que se quiere comunicar se hace a través de la imagen, una cultura que despierta todos los sentidos humanos en el afán de hacer llegar su punto de vista, su información, su provocación. Desde estos sentidos, se coincide con Georges Didi-Huberman (2014) cuando sostiene que,

> Ciertamente, no existe una sola imagen que no implique, simultáneamente, miradas, gestos y pensamientos. Dependiendo de la situación, las miradas pueden ser ciegas o penetrantes; los gestos, brutales o delicados; los pensamientos, inadecuados o sublimes. Pero, sea como sea, no existe tal cosa para una imagen que se pura visón, absoluto pensamiento o simple manipulación. (...) Todas las imágenes del mundo son el resultado de una manipulación, de un esfuerzo voluntario en el que interviene la mano del hombre. (...) La cuestión es, más bien, cómo determinar, cada vez, en cada imagen, que es lo que la mano ha hecho exactamente, como lo ha hecho y para qué, con qué propósito tuvo lugar la manipulación. (...) Frente a cada imagen, lo que deberíamos preguntarnos es cómo (nos) mira, cómo (nos) piensa y cómo (nos) toca a la vez. (Didi-Huberman, 2014, pág. 13)

Este posicionamiento supone considerar "que los objetos que forman el universo visual adquieren sentido por la experiencia de quien los mira o los posee" (Hernández, 2010, pág.9). Por tanto, la comprensión de la cultura visual tiene que ver tanto con lo que cada quien es, como con lo que cada quien sabe (Kerry Freedman, 2003 en Hernández, 2010, pág.9).

> La cultura visual no se refiere sólo a una serie de objetos, sino a un campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y feministas y la Historia cultural del arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Este campo suele pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas 'visualidad'; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte

A partir de esos enfoques, la cultura visual aborda y discute la imagen considerándola no sólo en términos de su valor estético sino también buscando comprender su papel social en la vida de la cultura.

El objeto de la cultura visual es el estudio de la visualidad humana. De acuerdo con Larry Silver (2000), "la visualidad es a la visión lo que la sexualidad es al sexo" (Hernández, 2005, pág.18). Esto significa que la visualidad implica el cuerpo y la psique, se construye de manera singular en determinados marcos sociales, históricos y culturales, es activa y productiva,

"presenta un discurso y particulariza los hábitos culturales del arte de ver" (Hernández, 2005, pág.19).

> Para transitar por este campo, para construir interpretaciones sobre las manifestaciones de la cultura visual, no podemos quedarnos con la historia del arte o la estética, ni tampoco con la semiótica. Necesitamos del feminismo, la teoría crítica, los estudios culturales, el psicoanálisis, la lingüística, la teoría literaria, la fenomenología, la antropología, los estudios de medios. De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutren los Estudios de la Cultura Visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social de la mirada.
>
> Así el objeto de la cultura visual sería el estudio de la visualidad humana, en toda su extensión, y sin hacer separación entre manifestaciones científicas o artísticas, populares o de alta cultura (Hernández, 2010, pág.10).

Cuando miramos y producimos las manifestaciones que forman parte de la cultura visual, no estamos sólo mirando al mundo, sino a las personas, sus representaciones y las consecuencias que tienen sobre sus posiciones sociales, de género, de clase, de etnia, de edad, etc. (Hernández, 2005).

Por último, en el marco de esta investigación referida al uso del cine en la educación, es importante recordar que atendiendo a los planteos del campo de la cultura visual, "una imagen puede considerarse como un lugar de resistencia y reacción para una audiencia específica" (Hernández, 2005, pág. 27).

II.3. Cine y educación audiovisual

La producción, utilización y circulación de mensajes audiovisuales que constituyen los imaginarios y referencias actuales de niños, niñas y adolescentes, conducen a la necesidad de construir nuevas formas de acción educativa.

En este contexto, los estudios de cultura visual y su perspectiva educacional (Mirzoeff, 2003; Hernández 2000, 2007; Freedman, 2006, Martins, 2009, entre otros) han aportado al abordaje de las imágenes y los discursos audiovisuales con que nos relacionamos cotidianamente. La Educación Audiovisual es un campo de conocimiento que se encuentra en pleno desarrollo; es relativamente reciente.

Al analizar la educación para los medios en el marco de la educación contemporánea, Augustowsky (2017) señala que esta no debe confundirse con la enseñanza a través de los medios es decir, el uso de medios para enseñar otras materias curriculares, como ciencia o historia.

Desde las perspectivas contemporáneas de Educación audiovisual, se epera que las/os educadoras/es para los medios problematicen y cuestionen el uso meramente instrumental de la tecnología en el aula.

Se entiende que las/os docentes, entre otras cosas, deberían concienciar a sus estudiantes acerca de "la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que está sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación del pensamiento creativo." (Efland, Freeman y Sthur, 2003, pág. 84)

Bergala (2007) señala que la cuestión del cine en la educación se vincula directamente con el arte en la educación. Para abordarlo, el autor se posiciona contra la lógica de encerramiento de lo disciplinar, "lo disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término. El arte para seguir siendo arte tiene que seguir teniendo un germen de anarquía, escándalo y desorden" (Bergala, 2007, p. 33).

Más recientemente, en el campo de la Educación Audiovisual, Ferrés (2014) plantea que es necesario abordar todas las dimensiones a las que nos abre la cultura, sin reduccionismos ni exclusiones.

> Hoy no se puede ser verbalmente competente sin ser tecnológicamente competente, pero la competencia en comunicación verbal va mucho más allá que la capacidad de utilizar procesadores de textos y bases de datos, del mismo modo que la competencia matemática va más allá de la capacidad de utilizar hojas de cálculo (aunque comporte hoy esta habilidad). Asimismo, en el ámbito de la competencia en comunicación audiovisual, esta no puede entenderse sin la dimensión tecnológica, pero no se reduce a ella. La competencia en comunicación audiovisual exige también cubrir otras dimensiones no menos importantes: los códigos expresivos, la capacidad crítica, la recepción de las audiencias, la producción y la dimensión estética. La noción de "cerebro emocional" postula incluir las variables de índole afectiva y emocional de los sujetos en el abordaje de los medios en la educación. La compleja competencia en comunicación audiovisual hay que adquirirla de manera interdisciplinar, fundamentalmente en las áreas de expresión oral, medio natural y social, educación artística y ciudadanía (Augustowsky, 2017, pág. 141).

II.3.1. Las perspectivas de uso del cine en la educación.

En el marco de esta investigación, a partir de los aportes de González (2005), Mercader (2012), Rojano (2015), Serra (2012 y 2017) y Augustowsky (2017), se concibe el encuentro de la didáctica con el cine desde dos perspectivas, no necesariamente excluyentes: el cine en como recurso didáctico para abordar diferentes campos del conocimiento y el cine como discurso artístico.

La distinción entre ambas perspectivas es de gran utilidad en el presente estudio. Cabe aclarar que la elección de una u otra perspectiva por parte de las/os docentes, no siempre resulta ser deliberada o consciente.

II.3.1.1.Cine como recurso didáctico para abordar diferentes disciplinas.

El uso del cine en las aulas como recurso didáctico es el uso más frecuente y tradicional en la educación. En general, se emplea para ilustrar determinados contenidos o como forma de entretenimiento, es decir que se utiliza como instrumento en función de necesidades informativas o recreativas o ambas a la vez, sin explorar su estructura en cuanto medio de comunicación (Mercader, 2012).

Se entiende que un recurso didáctico, tal como afirma Gimeno Sacristán (2001), es el vínculo o puente entre las/os estudiantes y los contenidos para el logro de aprendizajes. Desde esta función, el cine es un instrumento para intervenir en la enseñanza, ofrece oportunidades de aprender algo a través de su observación o lectura. Su valor didáctico está en función del proceso de enseñanza intencional de contenidos de alguna disciplina.

II.3.1.2.Cine como discurso artístico.

El cine concebido como discurso artístico en el aula ofrece la oportunidad de trabajar desde la educación audiovisual en los marcos de la cultura visual.

Toda película desarrolla una línea discursiva sobre un tema o incluso sobre varios temas. Nadie puede negar que cada film presenta una visión, una representación, de un tema concreto. Ningún elemento, de los que aparecen en una película, está allí por casualidad. Una película es una construcción. Las imágenes, la música, los silencios, objetos, tomas, planos, diálogos, personajes, etc. son elementos seleccionados intencionalmente para presentar la versión que el/la cineasta ha querido ofrecer (Nieto, 2016). Realizar un filme supone asumir decisiones tanto a nivel artístico como productivo (Mercader, 2012) Entender el proceso de producción de un filme, es conocer al medio en su lenguaje.

El concepto de “pedagogía de la creación” es postulado por Alain Bergala (2007). Es un concepto que revolucionó la reflexión en torno al aprendizaje del arte cinematográfico frente a la concepción denominada alfabetización audiovisual, referida al aprendizaje de los conocimientos relativos al uso del lenguaje audiovisual.

El autor abogaba por una metodología más activa, en la que las/os espectadoras/es tendrían que remontarse al momento anterior a la inscripción de las imágenes y los sonidos, al momento de imaginar la película, instancia en la que están abiertas todas las posibilidades. Este cambio enfoque en la pedagogía, pone en juego la motivación, la emoción y el deseo de las/os espectadoras/es como motor de aprendizaje y la posibilidad de convertirse en un/a creador en potencia Augustowsky (2017).

> Una pedagogía de la creación comienza antes del pasaje al acto, esto es, desde la aproximación a las películas. Hay otra manera de mirar las películas, de hablar de ellas que es la que Jean Renoir exigía a sus espectadoras/es, para amar un cuadro, decía, hay que ser un pintor en potencia, para amar una película hay que ser un cineasta en potencia, hay que decirse pero yo habría hecho esto o lo otro. Hay que hacer las películas aunque sea sólo en la imaginación. En la misma dirección, y en contra del análisis de tradición científica universitario, Bergala propone lo que denomina análisis de creación, este se distingue del análisis clástico cuya finalidad es comprender, descifrar, leer la película. El análisis de creación prepararía o iniciaría para la práctica de la creación, es un análisis que tiene un carácter transitivo que lo diferencia del análisis clásico. El análisis es un paso, no un fin en sí mismo, es un pasaje a otra cosa (Bergala, 2007) (Augustowsky, 2017, pág.127).

De este modo, una pedagogía de la creación no se limita a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico separada o escindida del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran filmes como cuando se realizan; pero siempre una pedagogía de la creación es aquella que en la práctica pone en juego la idea del cine como arte (Bergala, 2007).

Como afirma Rancière (2011), la interpretación de los discursos cinematográficos requiere ir más allá de los planos y procedimientos, limitarse a ellos significaría olvidar que el cine es un arte “en la medida en que es un mundo, y que los planos y efectos que se desvanecen en el instante de la proyección deben ser prolongados, transformados por el recuerdo y la palabra (...) mucho más allá de la realidad material de sus proyecciones” (pág.14).

La interpretación de los films como discursos asume plenamente la tarea de develar, desocultar o desmitificar al cine como artefacto cultural que necesita ser indagado en su vínculo con lo real. En este sentido, la pedagogía requiere centrar sus esfuerzos en interpretar el sentido más íntimo u oculto del film, aquello que el cine diría más allá de lo que deja ver (Serra, 2012).

Bergala (2007) sostiene que hacer cine, debe consistir en sentirse como verdaderos cineastas en potencia, sentir que están en al acto mismo de crear, lo que implica la ruptura en los usos habituales de tiempos, espacios y materiales en el aula, así como otras formas de organización y desplazamientos de las/os estudiantes (Augustowsky, 2017).

> La dinámica colectiva de la creación audiovisual ofrece un territorio magnífico para abordar el trabajo grupal redistribuyendo los roles, desarmando estereotipos, asignando de manera no usual tareas y responsabilidades en el aula. Junto con las tareas grupales, es importante establecer momentos en los que cada alumno se vea confrontado individualmente con el riesgo, la emoción y el vértigo implicados en las acciones de creación. En la escuela, la producción audiovisual trabaja en sintonía con otras tareas destinadas a que los alumnos desarrollen su flexibilidad, se trata de un aprendizaje en el que los chicos someten a discusión sus ideas, debaten,argumentan, toman decisiones y actúan en consecuencia. Es un proceso creativo que se enriquece con la toma de consciencia y con la reflexión sobre todo lo realizado (Augustowsky, 2017, pág. 244-245)

El uso del cine como discurso artístico, en el marco de la educación audiovisual y la pedagogía de la creación, supone el trabajo colaborativo, la interacción entre estudiantes, la toma de decisiones estéticas, éticas, políticas, lingüisticas, tecnológicas. Ofrece la oportunidad de la negociación de sentidos, miradas, perspectivas. Abre la puerta para que las/os estudiantes, futuras/os docentes, se acerquen a la concepción del cine como arte y utilicen el lenguaje audiovisual para recrear su mundo, como forma de emancipación, de libertad (Cresci, 2022).

CAPÍTULO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone el enfoque de investigación seleccionado de acuerdo al tema estudiado, los usos del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas. Se exponen los argumentos que fundamentan las decisiones metodológicas atendiendo a la coherencia con los objetivos de investigación. Se explican además las técnicas de investigación seleccionadas y su desarrollo durante el trabajo de campo.

III.a Enfoque de investigación

Se decidió realizar una investigación cualitativa de alcance exploratorio puesto que no se encontraron investigaciones previas sobre el tema en estudio. Este tipo de investigaciones se aplica en el estudio de fenómenos no investigados previamente con el interés fundamental de realizar un primer acercamiento para la comprensión de sus características (Ramos, 2020).

> La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los

> investigadores cualitativos estudian la cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (Denzin y Lincoln, 2005, pág. 3)

No se planteó hipótesis previa sino que, a partir de preguntas abiertas y a la luz de las indagaciones, se construyeron interpretaciones y conclusiones sobre el fenómeno estudiado, los usos del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas. El fenómeno educativo es estudiado en su contexto natural, es decir, en el ámbito del instituto, y en función de los significados aportados por las/os propias/os docentes que conforman el colectivo docente de la institución.

Toda investigación requiere interpretaciones y, en realidad, el comportamiento humano requiere interpretaciones cada minuto. Pero la investigación interpretativa es una investigación que depende en gran medida de que los observadores definan y redefinan los significados de lo que ven y escuchan (Stake, 2011, pág. 46).

Se partió de una mirada holística de la institución. Se comprende que el objeto de estudio se enmarca en una cultura institucional, se concibe al IFD como un todo, una institución en la que funciona el Programa Cineduca desde el año 2009, en la que se orientan las prácticas docentes de acuerdo a las líneas de política educativa, a partir de las coordinaciones de centro que se desarrollan durante el año, de acuerdo a la orientación y supervisión de la dirección. Esta mirada integradora colaboró al momento de interpretar los aportes de las/os docentes sobre el objeto de estudio.

Se pretende conocer y dar a conocer lo que sucede con los usos del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas a partir de las voces de las/os propias/os docentes, recabando sus experiencias y opiniones. El rol de la investigadora durante el desarrollo de la estrategia metodológica fue fundamental, interpretando y dando sentido a los significados aportados por las/os docentes. Esta interpretación no es ajena a su contexto, a su historia y concepciones propias. Del mismo modo, quienes participaron de la investigación y quienes leen el informe del estudio elaboran sus propias interpretaciones del fenómeno.

La investigadora responsable de esta tesis forma parte del contexto investigable, conoce e interactúa con el objeto de estudio desde hace años, incluso formó parte del Programa Cineduca en años anteriores. En cuando a esta relación Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert (2005) señalan que “el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación” (pág. 40). En

cuanto al papel que juegan los valores en la investigación, desde el enfoque cualitativo los mismos autores afirman que “el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello” (pág. 40).

Al respecto, Uwe Flick (2015) plantea al hacer investigación cualitativa las/os mismas/os investigadoras/es son parte importante del proceso “bien desde el punto de vista de su propia experiencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio (pág. 13).

Finalmente, cabe agregar lo aportado por Sandín (2003) en cuanto a la investigación cualitativa en educación. Señala que “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (pág. 123). En este sentido, se pretende conocer en profundidad los usos del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas a fin de contar con insumos que permitan tomar decisiones informadas para mejorar las propuestas de formación en este tema.

III.b. Diseño metodológico

Como se mencionó anteriormente, se buscó conocer los usos del cine en el IFD de Artigas. Se decidió focalizar en las/os docentes de Ciencias de la Educación dada la relevancia de estas disciplinas en la formación docente. De acuerdo al contexto institucional y al recorrido del Programa Cineduca en el IFD, se cuenta con el conocimiento previo de que las/os docentes de Ciencias de la Educación utilizan con frecuencia este medio audiovisual en sus prácticas.

En primer lugar, se seleccionaron las técnicas de investigación que se consideraron más apropiadas y factibles de acuerdo al problema. Al respecto, se tuvo en cuenta lo planteado por Flick (2015), en cuanto a que uno de los rasgos comunes de las investigaciones cualitativas es que las/os investigadoras/es se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades. En consecuencia, se decide utilizar como técnica de investigación, la entrevista semiestructurada.

Se planificó la técnica tomando en cuenta los objetivos específicos planteados en la investigación, expuestos en la introducción. Se realizaron preguntas para explorar los propósitos que se plantean las/os docentes al usar el cine en las aulas de Ciencias de la Educación en formación docente, los géneros cinematográficos que utilizan, los criterios que consideran al seleccionar los films, y finalmente, se indagó acerca de las propuestas en las que utilizan el cine como discurso artístico.

Durante los primeros 20 días del mes de setiembre del año 2022, se realizaron todas las entrevistas en forma presencial, en el ámbito del IFD de Artigas. Se grabaron con autorizacíón de las personas entrevistadas. Posteriormente se transcribieron las grabaciones y se comenzó su análisis a la luz de los marcos teórico seleccionados como referentes en la investigación.

En el proceso de análisis se realizó la lectura de todas las transcripciones en forma global. Luego se procedió a una lectura analítica por párrafos, etiquetando y desagregando pasajes textuales vinculados a los objetivos y ejes temáticos. Se consideran dos grandes ejes temáticos: el uso del cine como recurso didáctico, y el uso del cine como discurso artístico.

Posteriormente, se desarrolló un análisis profundo y reflexivo de los pasajes seleccionados. Se trató de explorar, de adentrarse en el fenómeno estudiado mediante la escucha atenta durante las entrevistas, la reflexión y el análisis de los significados compartidos por las/os docentes entrevistadas/os, de sus particularidades, de manera situada, atendiendo al contexto del que forman parte, y a los marcos teóricos seleccionados en este estudio.

III.c. Técnicas de investigación

Tal como se dijo en el apartado anterior, se seleccionó como técnica de investigación, la entrevista semiestructurada. Esta técnica garantiza el uso eficiente del tiempo y ayuda a mantener la conversación enfocada sobre las área de interés, sin dejar de proporcionar al/la informante clave, el espacio y libertad suficiente para definir el contenido de la discusión (Bernard, 1988 en Tarrés 2008), aspectos considerados claves ante la implicancia institucional de la investigadora.

Se concibe a las entrevistas como encuentros “de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia o da la versión de los hechos, respondiendo a preguntas relacionadas con un problema específico” (Symonds en Nahoum”, 1961, pág.7). La

recolección de la información empírica durante el trabajo de campo se realiza en las aulas del propio IFD, contando con autorización de las autoridades de la institución para hacerlo.

Atendiendo a las características de esta técnica, se planificó el guión de las entrevistas con el propósito de conseguir, rescatar y registrar las experiencias de las personas informantes, en relación al uso del cine en el aula, temática que se aborda en la investigación. Se entiende que el guión no debe ser un protocolo estructurado, sino una lista de preguntas generales a cubrir con cada informante, contando con la libertad de reformular algunas o agregar otras, a partir de la interacción con cada entrevistada/o.

Tabla N.1: Ejes temáticos y posibles preguntas a plantear en las entrevistas a desarrollar durante el trabajo de campo.

Ejes temáticos	**Posibles preguntas**
Uso del cine en el aula	¿Usa el cine en sus prácticas pedagógicas didácticas en el IFD? ¿Cómo lleva al cine a la práctica? ¿Qué relevancia tienen los filmes para el campo en que se desempeña como docente? ¿Cree que el cine le permite desde su disciplina fomentar la formación de un sujeto visualmente crítico? ¿Cómo y por qué?
Géneros cinematográficos usados en el aula	¿Cuáles son sus preferencias en cuanto a géneros cinematográficos para llevar al aula? ¿Cuál es el género que más utiliza?
Criterios para la selección de films usados en el aula	¿Con qué criterios selecciona los filmes que utiliza en el aula?
Interpretación del cine como discurso	Cuando analiza una película ¿en qué pone énfasis? ¿considera la historia que se cuenta en el relato, el mensaje que puede dejar la película, trabaja con alguna escena que impacta en profundidad, toma en cuenta el escenario donde se desarrolló la escena, los planos que utilizan para comunicarla, los colores, la luz, sus intenciones?
Creación de cine en el aula: creación de discursos propios	¿Ha propuesto alguna vez que las/os estudiantes creen y produzcan cortometrajes, documentales, para usar ese

	lenguaje y poder llegar a otras/os? ¿Cómo lo ha hecho, con qué propósito?

Elaboración propia

III.c.1. Entrevistas semiestructuradas.

El trabajo de campo implicó un encuentro presencial con cada persona entrevistada. En el desarrollo de esta técnica de investigación se atendió lo planteado por Alonso (1994),

> La situación de interacción conversacional está siempre regulada por un marco (...) El mínimo marco pautado de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que nos interesan, pero no de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado. El objetivo es crear una relación dinámica en que, por su propia lógica comunicativa, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos, arbitrando un primer estímulo verbal de apertura que verosímilmente sea el comienzo de esa dinámica que prevemos. (Alonso 1994, en Valles 1999, pág.204)

Se formularon preguntas para hacer foco en los temas clave de la investigación, de acuerdo a los objetivos y problema definidos. De esta manera, se pretendió recolectar información vinculada con los siguientes ejes temáticos:

- propósitos que se plantean como docente al utilizar el cine en el aula
- géneros cinematográficos que usan con mayor frecuencia y los que en general no utilizan
- criterios que consideran al seleccionar los films
- detalles de las propuestas en las que que usaron el cine como discurso artístico

En el diseño y desarrollo de cada entrevista se siguieron las tres fases planteadas por Campoy y Gómez (2015): fase introductoria, fase de desarrollo y fase de cierre.

En la fase introductoria se inició el proceso mediante el consentimiento informado verbal, la investigadora expuso el tema, el problema y la intención de la investigación. Se buscó crear un ambiente de confianza que llevara a la colaboración y el compromiso con el estudio. Se aclaró la confidencialidad y privacidad de la entrevista, y se solicitó la autorización para grabar la conversación.

En la fase de desarrollo, se formularon las preguntas de acuerdo al guión elaborado. Se manejó el guión con flexibilidad, como lista de preguntas que cubren los temas generales. Se reformularon algunas de acuerdo a lo que surgió en cada encuentro, se introdujeron otras ara

aclarar determinados aspectos o solicitar más información. Durante cada encuentro se decidió cómo y cuándo enunciar las preguntas.

En la fase de cierre, se plantearon las preguntas más abiertas, impulsando a que cada persona entrevistada aportara lo que consideró más importante. Se cerró el encuentro agradeciendo el tiempo y disponibilidad de la persona informante para hacer posible la concreción del trabajo de campo en la investigación.

En el transcurso de cada entrevista, la conversación entre la investigadora y el/la docente entrevistada/o fue amena, de escucha activa y comprensiva, favoreciendo el proceso de interacción. Se logró crear un clima de familiaridad y confianza. Las/os docentes se manifestaron muy abiertas/os y dispuestas/os a ofrecer información sobre sus prácticas.

Durante todo el proceso se utilizó como instrumento de registro una grabadora. Una vez terminados las cuatro entrevistas, y con el fin de garantizar el anonimato y confidencialidad de las aportaciones realizadas, se decide codificarlas de la siguiente manera: E1, E,2, E3 y E4.

CAPÍTULO DE ANÁLISIS

En este capítulo se presenta el análisis de la información recabada con respecto al uso del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el Instituto de Formación Docente de Artigas, República Oriental del Uruguay.

De acuerdo a los objetivos específicos y las preguntas orientadoras de la investigación, se organiza este capítulo en tres subapartados. En el primero, se presenta el análisis de la información recabada durante las entrevistas acerca de los propósitos que se plantean las/os docentes al utilizar el cine en el aula. En el segundo apartado, se expone con respecto a los géneros cinematógráficos utilizados por las/os docentes entrevistados/as, así como los criterios que emplean en la selección de los films, al momento de utilizar el cine como recurso didáctico. Finalmente, en el tercer y último subapartado de este capítulo de análisis, se plantea lo indagado con respecto al uso del cine como discurso artístico por parte de las/os docentes participantes de esta investigación.

I. Propósitos que se plantean las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas al utilizar el cine en el aula.

Los propósitos que se plantean los/as docentes al momento de usar el cine en el aula son elementos fundamentales en la planeación didáctica (Gvirtz y Palamidessi, 1998), aluden a sus intenciones en la enseñanza y se vinculan directamente con el por qué utilizar este medio audiovisual en las actividades de aula, qué tipo de película seleccionan, para qué y cómo la utilizan, información considerada fundamental en esta investigación que pretende estudiar el uso del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el ámbito de la formación de las/os futuras/os docentes.

Un/ de las/os docentes entrevistadas/os afirma que usa "el cine en el aula desde el año 2008 que ingresé a formación docente como un recurso didáctico. Creo que es fundamental para analizar las situaciones de aula que es uno de los temas principales que abordamos en la asignatura" (E1). Señala que prefiere proponer el análisis de películas en vez de tomar ejemplos de la vida cotidiana. Agrega que es una estrategia que garantiza la perspectiva ética en la enseñanza de la disciplina, "utilizar el cine como recurso favorece también el análisis de las prácticas desde la ética, porque nosotros podemos analizar en profundidad, con mayor objetividad, cada actitud que se da dentro del aula que presenta la película" (E1). Al respecto, Conde e Iturrate (2003) señalan que "el cine ofrece al espectador un amplio abanico de experiencias a las que no podría acceder o accede de forma excepcional en la vida cotidiana" (pág. 169).

En el mismo sentido, otra de las/os docentes entrevistadas/os, plantea que el uso del cine le permite analizar situaciones poco accesibles por otras vías, además de propiciar aprendizajes más integrales y profundos de las temáticas.

> Se trabajó con la película "Estrellas en la tierra, todo niño es especial" (Aamir Khan, Amole Gupte, 2007). Si bien sabemos que hay diferentes dificultades de aprendizaje, nosotros tomamos una de ellas para profundizar que es la dislexia. Trajimos esa película a la clase para que observen a un niño disléxico, sus comportamientos, los obstáculos que encuentra, cuáles son los errores que se detectan con frecuencia (...) ver cómo es el comportamiento del entorno donde el niño se desarrolla (...) el entorno institucional, el contexto del aula, como actúa los profesores que tienen poco conocimiento sobre las diferentes dificultades (...) Entonces me parece que nos ayuda a entender más la realidad. Es muy difícil realizar una observación directa a un niño en la realidad. Entonces, la película permite no sólo aprender más sobre esa dificultad de manera objetiva, sino ver y analizar los sentimientos del niño (E4).

Las afirmaciones de los/as docentes de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas son consistentes con los resultados de las investigaciones desarrolladas por Pac y García (2013) en

la que utilizaron el cine como recurso facilitador del aprendizaje y de la retención de conocimientos en la educación superior, comprobando que el visionado de películas permite una evidente mejora de los conocimientos en las/os estudiantes.

Otro de los propósitos expuestos por las/os docentes entrevistados/as se vincula con el cine como recurso, al respecto señala que utiliza este medio audiovisual como recurso didáctico en el aula pues incide favorablemente en los vínculos pedagógicos con sus estudiantes, "me permite en mis prácticas pedagógicas establecer una relación más amplia, más cercana con mis estudiantes, porque el conocimiento lo presentamos de otra manera, más amena, más interesante, más efectiva" (E2). Manifiesta que el cine es un medio que le permite un trabajo más horizontal con las/os estudiantes.

Desde su punto de vista, el audiovisual no solo es un recurso motivador que impulsa la construcción del saber disciplinar, sino que además, es un medio que le permite ampliar y mejorar el campo de acción como docente, en el marco de la dimensión pedagógica didáctica de su rol en la formación docente. En este aspecto, Martínez Fariña (2017) señala,

> la utilidad del visionado de películas en el aula muestra sus mejores beneficios en lo que se refiere a la clarificación de los conceptos teóricos. Es algo así como "ponerle cara" a las lecciones, darles carta de naturaleza a una serie de constructos teóricos y definiciones que, a priori, poco o nada significan para el alumno. A la gente joven, en general, le convence menos una demostración lógica rigurosa que el hecho de ver que lo que se les dice es así, porque son capaces de referirlo a su propia experiencia. Es lo que señala García Amilburu (1997), en el sentido de que los alumnos asimilan mejor el conocimiento de tipo intuitivo e imaginativo que los razonamientos lógico-racionales (pág.5).

En cuanto a las relaciones específicas entre el uso del cine en el aula y la formación docente, una/o de las/os docentes entrevistadas/os plantea que le propone a las/os estudiantes crear audiovisuales

> para que de cierta forma activen sus vivencias, para que vivan en carne propia diferentes situaciones que se pueden da en el aula por ejemplo, o en el desarrollo de su vida profesional. Entonces, es una manera de trabajar desde la ficción, desde la lejanía subjetiva, situaciones que pueden ser eventualmente reales (E2)

En tal sentido, Martínez (2017) señala que "no se puede negar que el contacto con la ficción se convierte para el alumno en una suerte de ensayo para la vida" (pág.9). En la misma línea, pero específicamente en relación a la formación docente, Loscertales y otros (1996) sostienen que el cine es una herramiento valiosa de intervención psicoeducativa en los procesos de formación de docentes, la narrativas cinematográficas pueden utilizarse como modelo de

identidad profesional, como medio para enfrentar a las/os futuras/os docentes a las situaciones propias de la profesión.

Otro de los propósitos que se plantean las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas al utilizar el cine en aula desde la propuesta de creación de audiovisuales, se vinculan con sus intenciones de impulsar la formación de sujetos críticos,

> Quiero que los estudiantes sean visualmente críticos en general, pero para eso tienen que profundizar su mirada crítica cuando necesitamos producir audiovisual. Para desarrollar ese ser visualmente críticos, necesitan ponerse desde ambos puntos de vista, tienen que posicionarse dentro del cine y fuera del cine, hacer este intercambio, ese doble juego de roles, soy quien mira y consume, pero además de consumir, produzco (E1)

Al respecto, se puede afirmar que este propósito claramente se posiciona en la educación audiovisual desde un enfoque de pedagogía de la creación, al decir de Bergala (2007), "Lo que debería ser una aproximación al cine como arte: aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma" (pág. 39).

II. El cine como recurso didáctico en las aulas de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas

Todas/os las/os docentes entrevistadas/os reconocen el potencial didáctico del cine como recurso en la formación docente, más aún en el contexto actual de universalización del acceso a las nuevas tecnologías que ha permitido que la mayor parte de la población tenga un acceso sin límites al visionado de películas desde temprana edad. Esta situación de legitimidad didáctica del cine como recurso en las prácticas de enseñanza, es parte de la historia de los medios de comunicación en la educación. Más allá de las discusiones acerca de las perspectivas o enfoques desde los que se trabaje, es innegable su uso frecuente y extendido en la enseñanza.

En relación con este potencial didáctico, una/o de las/os docentes entrevistadas/os afirma que el cine

> sirve como estrategia y como motivación para que los estudiantes logren observar la realidad social, quizás por eso está muy relacionado con el área de las Ciencias de la Educación porque a través de los visionados podemos observar las diferentes realidades, y con la película lo que se busca es que ese estudiante logre realizar un análisis de la realidad social (...) en realidad lo que se busca es, el fin de hacer un visionado es que ese estudiante logré relacionar en los contenidos programáticos que estamos trabajando desde una cimentación teórica y que puedan observar esa realidad a través de esos contenidos (E3)

Enrique Martínez-Salanova, profesor, pedagogo, antropólogo y tecnólogo de la Educación, nacido en España, afirma estar convencido de que algunas asignaturas es imposible impartirlas sin hacer uso del cine,

> el cine es técnica, arte, magia, ritmo y expresión, aporta visiones diferentes sobre la problemática humana, es ficción y documento, pone a los espectadores en contacto con el mundo, el invisible, que puede aumentar, el cercano, que lo hace significativo, y el más lejano, al que trae ante los ojos del espectador (Cortina, 2010, pág. 84)

De las entrevistas se desprende que las/os docentes integran el cine como una estrategia más en el proceso didáctico que planifican e implementan en formación docente, no lo conciben como un añadido o elemento complementario, sino que aprovechan su potencial como "elemento de gran calado en la sociedad que puede resultar de suma utilidad en los procesos formativos" (Cortina, 2010, pág. 86).

Este valor que reconocen en el cine se conecta con lo expresado por Carracedo (en Rojano, 2017),

> El cine aglutina una serie de factores de extrema importancia en varios ámbitos: el cultural, el artístico, el social, el económico y, el que más nos interesa aquí, el educativo. El cine, la manifestación artística más importante del siglo XX, que forma parte del acervo cultural y artístico de los pueblos, en nuestra sociedad de la información, de la comunicación y de la imagen, es una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser: los cuatro pilares de la educación (Carracedo en Rojano, 2017, pág. 69)

En el marco de este estudio, de acuerdo a los objetivos específicos formulados, se indaga respecto a los géneros cinematógráficos más utilizados en las aulas de Ciencias de la Educación, así como los criterios que emplean las/os docentes en la selección de los films al momento de usar el cine como recurso didáctico.

En cuanto a los géneros cinematográficos que utilizan las/os docentes en las aulas, las/os entrevistadas/os coinciden en que el género utilizado más frecuentemente, es el documental: "Tomo películas basadas en hechos reales. Primero películas construidas por los uruguayos. Partimos de lo nuestro y después nos vamos a lo lejano. Uso todo menos ficción. Elijo películas educativas, que nos dejan una enseñanza desde el ámbito de la educación" (E1); "Trabajo con documentales, cine ficción (drama, comedia, suspenso). Lo que más he trabajado es con el drama, los cortos, que implican mensajes específicos" (E2): "Trabajé con documentales.

También he usado cortometrajes de ficción. Trabajé por ejemplo con el film "Cinta Blanca" (2009)[8] y la película "Mi vida en color rosa" (1999)[9]" (E3).

En este aspecto, Rodríguez y Pérez (2016) señalan que el documental siempre ha sido considerado como el género cinematográfico más didáctico, lo que se vincula directamente con el hecho de que consiste básicamente en retratar un pedazo de la realidad que nos rodea o puede resultarnos interesante.

De acuerdo a las entrevistas, las/os docentes seleccionan películas como Vitus (Pichai, 2006) producida en Suiza; Escritores de la Libertad (LaGravenese, 2007) producida en Estados Unidos; Magma (Vinour, 2010) producida en Francia; Los fantasmas de ghost (Zucker, 1990) producida en Estados Unidos; Como Estrellas en la tierra (Khan y Gupte, 2007) producida en India.

A partir del análisis de la información recabada, surge la proyección de ampliar las indagaciones para conocer en estudios posteriores, en profundidad, los fundamentos que sostienen la menor elección de filmes de ficción para el trabajo en aula. Emerge la hipótesis de que esta decisión se conecta con una concepción apocalíptica de los medios de comunicación, esto es, concepciones del cine como amenaza,

> Aun cuando la percepción del cine como amenaza institucional ha sido desplazada por los embates propios de los nuevos medios, incluso en ocasiones vuelven a irrumpir, tanto dentro como fuera de la escuela, viejas advertencias sobre sus nunca del todo exorcizados peligros morales. Al igual que antes, estos discursos y cada una de las políticas y prácticas que hoy contribuyen a organizar, coinciden en valorar o menospreciar alguna de las múltiples dimensiones de lo cinematográfico, habilitando o impidiendo así modos de pensar y hacer con el cine en la escuela (Benasayag, 2020, pág. 37).

En cuanto al predominio del género documental como recurso didáctico en el aula, Miralles (en Rojano, 2017, pág. 216) afirma que es preferible utilizar solamente películas de ficción, pues, si bien "existen muy buenos documentales, también es cierto que muchos de ellos

[8] Coproducción Alemania-Austria-Francia (FILMAFFINITY). Drama desarrollado en vísperas de la Primera Guerra Mundial. Niños y adolescentes del coro del colegio y de la iglesia dirigido por un maestro, en un pequeño pueblo protestante del norte de Alemania, conforman una historia que impulsa la reflexión sobre los orígenes del nazismo

[9] Comedia dramática dirigida por Alain Berliner que presenta la historia de Ludovic, una niña trans de 7 años. El filme retrata la intolerancia de la sociedad hacia Ludovic y su familia, transitando entre el drama y la comedia.

suponen clases magistrales, por lo que se estaría perdiendo todo el potente torrente emocional de las películas, y con ello la motivación y el aprendizaje que lleva aparejado" (pág. 216).

Estos aportes se vinculan con lo indagado en cuanto a los criterios que toman en cuenta las/os docentes al momento de seleccionar los filmes que utilizan en el aula. Se evidencia que el criterio de mayor relevancia, es la relación del mensaje del film con el contenido de enseñanza que deben abordar con las/os estudiantes.

> Busco la relación con el tema trabajado y sin duda va haber una reflexión sobre el mensaje, siempre hay un mensaje dentro de una película que puede estar explícito o tácito, podemos buscar mensajes que están ahí que podemos observarlo en forma expresa de lo que denota el propio visionado, como podemos buscar cosas que de repente no son tan visibles a simple vista pero que se puede llegar a realizar una lectura (E3)

> No importa que el filme no sea uruguayo. Lo que importa es que muestre narrativas que nos permiten analizar el tema que queremos abordar. Puede ser de un cualquier tipo de género, lo que a mí no me gusta es la ficción (E1)

Estos resultados se conectan con los aportes de Marshall McLuhan (1911 - 1980) en el campo de los estudios de comunicación, sintéticamente expresados en su conocida frase "el medio es el mensaje" (Rius, 2020b, pág.3). El cine desde esta función, es un medio, una tecnología, un instrumento o una herramienta. Es un contenedor a través del cual se transmite un mensaje que es lo que importa al momento de seleccionar el filme para abordarlo con las/os estudiantes.

Lo indagado en este estudio, constata, en el contexto del IFD de Artigas, en Uruguay, lo que observa Besanayag (2020) en sus investigaciones en Argentina,

> a pesar de que durante las primeras décadas del siglo XX la industria del cine de entretenimiento se expande en la sociedad argentina consolidando un público masivo, el discurso pedagógico deja fuera de la escuela a las películas de ficción. Esta exclusión tiene como fundamento la preservación de la centralidad de la institución escolar en los procesos de transmisión cultural propia de las sociedades modernas (Serra, 2011): el incuestionable privilegio de la cultura letrada, cuyas operaciones con el saber ciertamente dan sustento a determinadas prácticas escolares, conduce al discurso pedagógico a discriminar a los saberes legítimos de aquellos que no lo eran (...) la ficción cinematográfica fue incluida en el conjunto que comprende a estos últimos, los ilegítimos (pág. 33)

Una/o de las/os docentes entrevistados/as explicita que dentro de los criterios que toma en cuenta al momento de seleccionar un filme para utilizar en el aula con las/os futuras/os docentes, es el impacto emocional que puede generar en las/os estudiantes. Afirma que busca "que sea una película que conmueve, que llegue, que mueva multitudes (...) trato de de seleccionar de la película puntualmente lo que a mí me interesa" (E1).

En este sentido, Miralles (2010) indica entre sus criterios, la elección de películas que sean atractivas, relacionadas con el nivel educativo y edades de las/os estudiantes; "pese a que este hecho parezca trivial no debe olvidarse, ya que el aburrimiento y la falta de motivación son un enemigo del aprendizaje" (Rojano, 2017, pág.215) y, precisamente, la motivación es una de las grandes fortalezas del uso del cine en la educación. En relación con este uso del cine, se puede afirmar que se busca explotar la capacidad de seducción propia de los discursos audiovisuales para capturar la atención de las/os estudiantes, "atraer sus miradas, estimularlos emocionalmente, disparar su interés, invocar su concentración; motivarlos" (Benasayag, 2020, pág. 40).

III. El cine como discurso artístico en las aulas de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas.

A partir de los objetivos específicos de la investigación, se indaga respecto al uso del cine como discurso artístico en las aulas de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas. Todas/os las/os docentes entrevistadas/os desarrollan propuestas de aula en este sentido y mencionan la coordinación o el trabajo conjunto con CINEDUCA.

Del análisis de la información se deduce que la Unidad de Pedagogía Audiovisual CINEDUCA, cumple un papel muy importante en la Educación Audiovisual de docentes y estudiantes en la formación docente del departamento de Artigas. Al respecto, una/o de las/os docentes señala, "con CINEDUCA hemos participado en varias producciones de audiovisuales. En algunos participamos con discursos propios, y en otros, tuvimos la oportunidad de participar con discursos recreados por los estudiantes, por ejemplo en Huellas Docentes, en el 2019" (E1).

Cineduca desarrolla e impulsa proyectos de interpretación y creación audiovisual, desde un enfoque comunicativo. "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"(Cid, Ivo y Resende, 2022, pág. 24).

Todas/os las/os entrevistadas/os comparten detalles de los procesos didácticos que implican el cine como discurso artístico. La información aportada evidencia que sus prácticas se posicionan desde los Estudios de Cultura Visual, consideran que los filmes cinematográficos

adquieren sentido por la experiencia de quien los mira, por tanto sus significados tienen que ver tanto con lo que cada quien es, como con lo que cada quien sabe (Kerry Freedman, 2003). Al respecto, una/o de las/os docentes entrevistadas/os afirma,

> las películas también transmiten una visión y una forma de comunicación (...) cuando miro una película también la miro desde una determinada perspectiva, desde esta visión estoy viendo la realidad (...) no hay nada acabado, porque cada uno puede hacer cierta interpretación de acuerdo a la perspectiva que tiene y lo que más le llegó (E3)

De estas expresiones se desprende que en el análisis de los filmes, las/os docentes de Ciencias de la Educación ponen en juego el concepto de visualidad. Se entiende que "la mirada" es una construcción singular, constituida en determinados marcos sociales, históricos y culturales. Es un concepto primordial en la formación de sujetos críticos, altamente relevante en en la formación de las/os futuras/os docentes.

Al utilizar el cine en el aula, las/os docentes se posicionan desde un concepto de arte como "actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción (...) Esta noción corre el eje de la cuestión del arte desde las obras hacia los sujetos creadores y el hacer"(Augustowsky, 2017, pág.124). En este sentido, durante el análisis de los filmes, una/o de las/os entrevistadas/os señala lo siguiente,

> utilizamos las películas por ejemplo en el análisis de las prácticas, desde la ética, porque podemos analizar en profundidad cada actitud que se da dentro del aula (...) tomamos una escena y la analizamos en profundidad con total tranquilidad. Analizamos por ejemplo el rol docente o los actores institucionales que participan. (...) En el análisis siempre aparecen estudiantes que dicen "a mí me pasa eso", "esa palabra es para mí", "esa escena es para mí", Siempre surgen estudiantes que se identifican con lo que sucede en el filme. Como docente busco y aprovecho esa identificación para cumplir mi objetivo (E1)

En estas expresiones se pone el juego el potencial del cine como arte (Bergala, 2007), en este sentido, la apreciación de un filme se entiende como experiencia estética, una experiencia que "me" atraviesa desde lo subjetivo, "me" moviliza desde adentro,

> en el campo de la cultura visual el fragmento de una imagen conecta con una secuencia de una película, o con la esquina de una cartelera o el escaparate frente al que hemos pasado, para producir nuevas narrativas que se forman a la vez por la experiencia de nuestro trayecto y nuestro inconsciente" (Rogoff 1998, en Hernández, 2005, pág.27).

Las/os docentes destacan que en el análisis de un filme es posible hacer vivir a las/os estudiantes las escenas que significan de impacto a su realidad o a la realidad a estudiar desde el campo educativo, es posible ponerles en situación de personajes y acción, implicarles en la trama de la película.

Como señala el/la docente entrevistada/o, la mayoría de las veces las/os estudiantes, al mirar/crear una película se sienten identificadas/os o identifican situaciones conocidas dentro de su experiencia de vida. Cada estudiante dice "a mí eso me pasa", "esa palabra es para mí", "esa escena es para mí". De esta manera, el cine abre la posibilidad de hacer sentir al otro o hacerlo ver de que es posible tal o cuál situación, tal o cuál cambio de actitud, reconocer consecuencias que puede tener una actitud, deconstruir naturalizaciones, llegando a la reflexionar sobre esas prácticas, conductas o comportamiento, permitiendo proyectar transformaciones.

El cine, desde estos sentidos, es considerado un agente de experiencia estética y no solamente un material de estudio o análisis. El concepto de experiencia estética es postulado por el filósofo norteamericano John Dewey, relaciona el arte con el cuerpo, con la actividad y con la creación (Augustowsky, 2017). El enfoque de educación artística que propone Bergala (2007) deviene de esta noción de experiencia estética, "en la que la creación, el hacer adquiere un lugar central" (Augustowsky, 2017, pág.123). La experiencia estética va mucho más allá de leer, utilizar y analizar el lenguaje audiovisual, "no se confunde con la técnica que utiliza el artista, ni con las que utiliza el destinatario que disfruta de la obra de arte. Para Dewey, todo conocimiento auténtico depende de la autocreación del sujeto originada por su propia creatividad" (Augustowsky, 2017, pág.124).

Posicionarse desde el concepto de cine como discurso artístico, y el arte como experiencia estética, supone diseñar actividades, proyectos y propuestas en las que las/os estudiantes de formación docente se sientan realmente involucradas/os, que participen de manera activa y genuina en la construcción de sentidos propios, que "sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte" (Agirre en Augustowsky, 2017, pág.125).

En este marco, una/o de las/os docentes entrevistadas/os explica algunos de los procesos particulares vivenciados por las/os estudiantes durante la creación de audiovisuales con discursos propios,

> A veces los discursos tienen que ser interpretados como realidades que los alumnos observan y en algún momento visualizan realidades que están constatadas estadísticamente pero que no las han vivenciado o no se han dado cuenta de haberlo vivido. Por ejemplo pasa con la discrminación. Viste que la sociedad uruguaya no se ve, en general, como que discrimine por raza. La oportunidad de hacer el audiovisual les permitió darse cuenta de muchas cosas, fue muy chocante para los

> estudiantes. El alumno llegó al conocimiento mediante la producción cinematográfica, aunque inicialmente no se percibieron o no se auto percibieron como personas que discriminan (E3)

Tal como señala el/la docente entrevistada, el cine en su relación con los derechos humanos moviliza aspectos vinculados con la educación como proceso de producción de subjetividades (Cid, Ivo y Resende, 2022).

De acuerdo a la información indagada en las entrevistas, en las aulas de Ciencias de las Educación se constata el desarrollo de varios proyectos de creación de audiovisuales. Es propuesta valorada por las/os docentes en los procesos de formación docente, "ellos como futuros docentes tienen que ponerse de los dos lados, posicionarse dentro del cine y fuera del cine y hacer ese intercambio, hacer ese doble juego de roles, soy quien mira pero también quien produce" (E1).

En línea con los aportes de Bergala (2007, citado en Augustowsky, 2017), acerca de la pedagogía de la creación, se evidencia que las películas en las aulas de Ciencias de la Educación no se piensan como objeto sino como traza final de un proceso creativo. En relación con eso, una/o de las/os docentes entrevistadas/os indica "el estudiante observa que es posible hacer cine, que no es una cosa lejana, que no es cosa de otro mundo. Si bien el cine evoluciona a nivel mundial y en el mundo se despliegan procesos de alta tecnología, ellos pueden visualizar que el cine está dentro de cada uno" (E1).

El propósito principal de las/os docentes, en la creación de discursos cinematográficos por parte de las/os estudiantes, es impulsar el aprender en la experiencia y favorecer su concientización acerca de todo lo que supone la experiencia de creación cinematográfica en cuanto a toma de decisiones, intercambios, negociaciones, etc. De acuerdo al paradigma discursivo sobre el que se fundamentan las prácticas audiovisuales desarrolladas por CINEDUCA, se promulga el lenguaje audiovisual como un discurso,

> en el sentido de discurrir, poner e instaurar en imágenes y sonidos los pensamientos. Un discurso que atraviesa el acto de enseñar. 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 (Cid, Ivo y Resende, 2022, pág. 62)

Asumir el enfoque de pedagogía de la creación (Bergala, 2007), supone para las/os docentes de Ciencias de la Educación, considerar que las películas comienzan antes del pasaje al acto, esto es, desde la aproximación a las películas.

> Los cortometrajes que creamos y que crearon los colegas de CINEDUCA los usamos siempre como modelo cuando estamos por producir o para analizar el tema puntual que nos interesa. Son de gran utilidad porque así el estudiante observa que es posible hacer cine, que no es una cosa lejana, que no es cosa de otro mundo. Si bien el cine evoluciona a nivel mundial y en el mundo se despliegan procesos de alta tecnología, ellos pueden visualizar que el cine está dentro de cada uno (E1)

Desde estos marcos pedagógicos, las/os docentes de Ciencias de la Educación plantean otra forma de mirar las películas, ir más allá de la lectura o análisis clásico. Se propone hablar de las películas como inicio del proceso de creación, el análisis de un filme no es un fin en sí mismo, sino una instancia que hace al proceso de creación. Se busca que las/os estudiantes se construyan como cineastas en potencia, que crean realmente que pueden hacerlo. "Hay que hacer las películas aunque sea sólo en la imaginación (Augustowsky, 2017, pág.127).

Tal como propone Bergala (2007), en las propuestas que consideran al cine como discurso artístico, las/os docentes en formación docente abordan la creación cinematográfica comenzando por sus operaciones mentales antes que por sus operaciones técnicas. En este proceso didáctico, plantean instancias de análisis desarrollando propuestas de análisis de creación. Este tipo análisis se diferencia del análisis clásico cuya finalidad es comprender, descifrar o leer la película. Mediante el análisis de creación, las/os docentes preparan o dan inicio a la práctica de la creación. El análisis de este modo, es un paso, no un fin en sí mismo, es un pasaje a otra cosa, es el pasaje al acto (Augustowsky, 2017).

De acuerdo a la información recabada en las entrevistas, se desarrollan propuestas de creación de audiovisuales a partir de discursos propios o recreando discursos, los productos se comparten con otras/os estudiantes, con docentes del IFD, e incluso se difunden a través de diferentes medios digitales. "Actualmente estamos creando un audiovisual y va a ser el producto final, las/os estudiantes lo van a presentar a otros colegas y a nivel de todos los profesores del instituto porque también va a ser una actividad de extensión" (E4).

Si bien el propósito de los proyectos de creación de audiovisuales apuntan a la experiencia estética, es decir que el objetivo no es le película en sí, como producto, sino la experciencia insustituible de las/os estudiantes en el proceso de creación, se proponen como se decía anteriormente, instancias de difusión de los productos. Esta difusión, configura un momento más en el proceso de creación de las películas que tienen propósito comunicativo como discurso en sí mismo. "Se trata de formar sujetos pensantes de su propia práctica, no se trata de formar a los alumnos para convertirse en técnicos eficaces. Los alumnos deben ser respetados como sujetos del gesto de creación" (Augustowsky, 2017, pág. 131).

A partir de lo indagado, la creación de audiovisuales a partir de discursos propios, se plantea en coordinación con CINEDUCA, con el objetivo de generar experiencias estéticas, desde un enfoque comunicativo, trabajando el lenguaje audiovisual desde la posibilidad de creación de discursos propios, con en el afán de proyectarse para "ampliar el capital cultural e impulsar la participación por medio de discursos y experiencias contextualizadas (Cid, Resende, Migliorin y Ivo Barroso, 2022)" . Para ello coordinan acciones con Cineduca y realizan proyectos de creación audiovisual. "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 (Cid, Ivo y Resende, 2022).

El problema principal que asumen las/os docentes de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas al considerar el cine como arte, es generar actividades y propuestas que promuevan la producción de audiovisuales como experiencias que realmente signifiquen oportunidades personales y colectivas para intervenir en el mundo circundante y no sólo como productos a presentar como parte de una cursada, con fines decorativos o aparentemente expresivos. Asumen el trabajo con el cine no como añadido, lo abordan desde el enfoque de los Estudios de Cultura Visual, lo que supone no sólo tratar las repercusiones de las representaciones audiovisuales en la subjetividad de las/os estudiantes, sino además, proponer prácticas de resistencia en las que como sujetos sociales, las/os estudiantes de formación docentes se autoricen y hagan públicas sus voces en la comunidad.

> Hemos producido discursos propios desde el seminario de Derechos Humanos, donde los estudiantes también visualizan realidades y logran proyectarlas a través de un discurso cinematográfico, a través por ejemplo, de la propuesta de participar del concurso DECAFI (Derechos, Cámara, Ficción), Uno de los cortometrajes producidos con ese fin fue el titulado "Mi propio camino" (Marín, 2018)[10]. Nos interesó producir un discurso audiovisual sobre la falta de preocupación de la sociedad frente a casos en que la mujer es minimizada, simplemente por ser considerada más frágil. Aunque hoy día la mujer ha conquistado un espacio significativo en el ámbito educativo, laboral y social, aún prevalece el pensamiento sexista, la priorización de una persona sobre otra según el sexo. Lamentablemente la historia que contamos en pocas palabras es la realidad de muchas jóvenes (E3).

Los productos que se generan como resultados de los procesos productivos desarrollados por las/os estudiantes involucran una serie de decisiones estéticas, políticas, éticas, técnicas,

[10] Marín, Hilda (2018). Mi propio camino. Disponible en línea https://www.youtube.com/watch?v=1qAr8ap-LQQ&t=1s

creativas. Las decisiones suponen procesos de trabajo colectivo y colaborativo, lo que implica la conjugaciones de visualidades, la consideración de la alteridad, la mirada del otro, la negociación de sentidos y significados, aprendizajes todos fundamentales en los procesos de formación de futuras/os docentes: “la producción colaborativa, en conjunto, siempre es mucho más rica y permite un trabajo más completo que cuando es una producción individual”(E1).

En este aspecto, la profesora Villaplana (2015) afirma,

> El cine colaborativo o cine construido en red plantea que lo "colaborativo" introduce matices más micropolíticos e implica una actitud más activa que la que proporciona participar en algo ya organizado o establecido. El cine colaborativo recupera la noción de cultura como un conjunto de prácticas, lo que conlleva tener presente los objetos, los procesos y también los afectos o las emociones (Hall, 1997; Hills, 2005, citado en Villaplana 2015).

El trabajo en proyectos de creación de audiovisuales desde el enfoque de Educación audiovisual supone el cine colaborativo, atender a las inteligencias múltiples y la noción de comunidad de aprendizaje.

Todas las propuestas de creación de audiovisuales compartidas en las entrevistas, proponen la creación de filmes desarrollando procesos de cine colaborativo. Lo que supone la acción de colaborar entre estudiantes, no simplemente hacer algo con otras/os. No se trata de la suma de tareas de varios estudiantes reunidos en un grupo, sino de un proceso creativo de co-producción “en el que idealmente se incorporan y comparten permanentemente los cuestionamientos o desacuerdos sobre los procesos, metodologías e ideas de trabajo, con la intención de integrar y generar agenciamiento con las diferentes sensibilidades que se suman a los proyectos" (Hall, 1997; Hills, 2005, citado en Villaplana 2015).

La práctica artística de creación de filmes se entiende como una posibilidad de generar, de producir, relaciones entre las/os estudiantes como sujetos críticos. Es por esto que la posibilidad artística se centra en crear, con la película, con la obra, un abanico de posibilidades de relación entre las/os estudiantes y la realidad que comparten. Estas relaciones que se proponen desde un campo disciplinar, apunta a la transversalidad, no se limitan a la comprensión e interpretación de la película, sino al desarrollo de relaciones interpersonales a partir de la experiencia estética que se produce y que multiplican significados, subjetividades e identidades.

Tal como plantea Hernández (2005), desde la enseñanza, la cultura visual puede trazar puentes entre el conocimiento de la certeza que se les brinda a las/os estudiantes desde un

currículum compartimentalizado disciplinar y los saberes híbridos y transdisciplinares. Para ello, las/os docentes consideran que cuando se mira y/o produce una película no estamos sólo mirando un libro de imágenes en movimiento o una serie de mensajes, sino que, como manifestación que forma parte de la cultura visual, implica personas , y sus representaciones, y las consecuencias que tienen sobre sus posicionalidades sociales, de clase, etnia, etc. (Hernández, 2005).

Por esta razón, es importante considerar que las películas inspiran en la producción de narrativas propias, situar el contexto en que se desarrolla, vivir, reflexionar y crear otros contextos posibles y en diálogo con los paradigmas educativos actuales.

Trabajar con el cine como arte abre la posibilidad de pensar la situación en el aula de hoy, recrear con otras/os y entre todas/os, haciendo usos de otros lenguajes que permitan llegar a más, que permitan que los conceptos construidos en la formación de las/os futuras/os docentes se hagan visibles, que resuenen entre diferentes públicos, generen expectativas, otras preguntas y otras respuestas, y trasciendan a otros medios.

De las experiencias compartidas por las/os docentes de Ciencias de la Educación del IFD de Artigas se desprende que el uso del cine como discurso artístico, en el marco de la educación audiovisual y la pedagogía de la creación, impulsa a que las/os estudiantes se acerquen a la concepción del cine y utilicen “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” (Cresci, 2022, pág.59).

CONCLUSIONES

El desarrollo de este trabajo permite afirmar que en el IFD de Artigas, las/os docentes de Ciencias de la Educación utilizan el cine en sus prácticas de enseñanza con propósitos claros. No lo utilizan como un agregado o añadidura, sino como un elemento con potencial didáctico legítimo en los procesos de formación de las/os estudiantes de formación docentes.

Cuando utilizan el cine como recurso didáctico, las/os docentes fundamentan su decisión afirmando que lo consideran esencial para analizar prácticas educativas desde la ética, o

situaciones reales poco accesibles por otros medios, que es un recurso con gran potencial motivador, que genera procesos de movilización subjetiva e identificación que profundiza los aprendizajes. Se busca que las/os estudiantes realicen un análisis creativo y vayan más allá de contar solamente lo que ve en la película.

Las/os docentes otorgan un gran valor pedagógico didáctico al cine como recurso, ya que van más allá del relato literario, llegando a realizar abordajes curriculares necesarios para la comprensión de lo que se quiere enseñar y lo que se espera que aprendan las/os futuras/os docentes. Consideran que el uso del cine les permite afianzar, por un lado las prácticas como docente, y por otro, la formación de las/os estudiantes en temas específicos.

Respecto a este potencial del cine para consolidar contenidos y reflejar en aprendizajes perdurables en las/os estudiantes, señala García Amilburu (2005)

que el exponencial de los relatos cinematográficas en el proceso de configuración de la subjetividad humana reside en que influye en la psique a un nivel sensorial, imaginativo e intelectual al mismo tiempo. Es así que los mensajes cinematográficos se fijan en la memoria y son capaces de exhortar la conciencia mucho tiempo después de que las explicaciones sistemáticas hayan sido disipadas por el que hacer de la vida cotidiana; porque lo que provoca la película está relacionado simultáneamente, a unas sensaciones –visuales y auditivas–, a un contenido imaginativo y a unas reacciones afectivas concretas. Esa trama o argumento asociado al tema a aprender se percibe de forma más intensa por lo que la posiblidad de aplicarlo a otras situaciones o contextos se da con mayor facilidad (García Amilburu en Augustowsky, 2017, pág. 143).

A partir de lo indagado, se puede señalar que el cine es elegido por las/os docentes como elemento en sus prácticas de enseñanza pues tiene capacidad de generar un fuerte impacto emocional e intelectual en las/os estudiantes; trasmite contenidos con un lenguaje propio que produce movilizaciones profundas, aspecto muy difícil de lograr de otra manera; permite entrar en contacto con discursos, expresados de forma distinta a las formas habitualmente utilizadas en el aula, pero que se refieren directa o indirectamente a aspectos desarrollados en las diversas disciplinas del campo de las Ciencias de la Educación; contribuye a ampliar la cultura visual de las/os estudiantes; compromete a las/os estudiantes en sus procesos de aprendizaje; conecta ideas y emociones, favoreciendo la integralidad de la enseñanza y de los aprendizajes; captura

y mantiene el interés; ofrece la oportunidad de crear discursos propios, haciendo escuchar la voz de las/os protagonistas de la formacion docente.

Tanto al momento de su uso como recurso didáctico para el abordaje de contenidos disciplinares como cuando lo consideran como discursto artístico, las/os docentes trabajan desde el enfoque de Educación audiovisual promovido por CINEDUCA.

La Unidad de Pedagogía Audiovisual se posiciona con claridad en el IFD, logrando impulsar la formación de las/os docentes como educadors/es visuales, en el entendido de que son formadoras/es de ciudadanía y los audiovisuales le otorgan herramientas para la promoción de la participación y el uso de metodologías activas de enseñanza, incluyendo saberes que superan dicotomías pedagógicas-disciplinares.

Cuando se utiliza el cine como recurso didáctico en las aulas de Ciencias de la Educación, tal como se aprecia a partir de los propósitos compartidos por las/os docentes entrevistadas/os, se emplea como puente entre las/os estudiantes y los contenidos para el logro de mejores aprendizajes en relación a los tres pilares de saberes fundamentales en la formación docente: los saberes específicos de la disciplinas, los saberes de las ciencias de la educación y los saberes didácticos.

Los géneros cinematográficos más frecuentemente utilizados por las/os docentes de Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo indagado en este estudio, son los documentales, y los que se utilizan, en menor medida, son los filmes de ficción. Las/os docentes destacan que los documentales transmiten con más claridad el mensaje que desean conectar con lo que están trabajando en el aula. Al respecto, se entiende que estas decisiones se conectan con miradas apocalípticas del cine y enfoque compartimentados del conocimiento, que responden a paradigmas didácticos pedagógicos que se alejan de los estudios de la cultura visual y la pedagogía de la creación. En este sentido, se entiende que se necesita reflexionar como colectivo docente, a fin de generar mejoras en las propuestas en cuanto a la selección de géneros cinematográficos a utilizar y lograr un mayor aprovechamiento del cine como arte.

Con respecto a los criterios que se utilizan al momento de seleccionar los filmes para trabajar en las aulas de Ciencias de la Educación, se observa que el énfasis está en lo pedagógico didáctico. Seleccionan el film de acuerdo a su sinopsis, identificando la relación con lo educativo, con los temas curriculares a abordar. Consideran el contenido denotativo, es decir

el argumento que presenta el film, o lo connotativo, esto es, el contenido subjetivo relacionado a la manera en que se cuenta la historia. Aparece también el criterio formativo, es decir, las posibilidades que brinda la película para la reflexión por parte de las/os estudiantes, considerando que las/os estudiantes se construyen como sujetos críticos, reflexivos, que comprenden la realidad, desde su lugar como sujeto subjetivo, pero también como constructores de subjetividades.

No aparece mencionado como criterio de selección de los filmes, los intereses de las/os estudiantes, lo que se considera una debilidad y una inconsistencia con respecto a los enfoques desde los cuales se impulsa el uso del cine en el aula.

Tampoco se plantea el criterio de calidad de la película, al respecto tanto Bergala (2007) como Bravo Miralles (2010) afirman que se necesita considerar "una calidad cinematográfica mínima e imprescindible, aunque en nuestro interés predominen los aspectos didácticos y educativo" (Rojano, 2015, pág. 217).

Luego de todo lo invetsigado, se puede afirmar que las/os docentes de Ciencias de la Educación habilitan un primer contacto de sus estudiantes con los filmes como recursos didácticos, tanto para analizar las situaciones de aula, casos de aprendizajes singulares, despertar emociones, abordar los derechos humanos, generar experiencias estéticas, problematizar modelos de enseñanza y de aprendizaje.

Más allá, de estos aspectos mencionados, se considera que las propuestas que desarrollan las/os docentes de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas al utilizar el cine en el aula, tanto de análisis como de creación, se basan en principios de la pedagogía de la creación (Bergala, 2007), el arte como experiencia estética, y desde los marco de la cultura visual.

A partir de lo explorado, se entiende que las/os docentes consideran en sus prácticas, que la percepción que tenemos de una película viene determinada por tres tipos de factores:

> la percepción que, como espectadores, tenemos de la historia; la influencia de los elementos estrictamente cinematográficos; y los condicionantes personales de cada uno de nosotros. Los tres son indisociables y son los que permiten que seamos capaces de interiorizar y asimilar las imágenes y, a través de ello, emocionarnos y aprender gracias al cine (Jarne, 2005, en Rojano, 2015, pág.104).

Ahora bien, de la información recabada y analizada, se desprende que, incluso, cuando utilizan el cine como recurso didáctico, las/os docentes saben que no se trata de poner una

película en clase y esperar que las/os estudiantes extraigan de ella, por sí mismas/os, el conocimiento complementario relativo a la disciplina que enseñan. Como se expuso, las/os docentes buscan que las/os estudiantes de formación docente sean capaces de reflexionar, de que las películas les movilicen, de que se conecten con sus subjetividades, de que un detalle concreto de una película pueda inducirles a pensar sobre un determinado aspecto que están estudiando y extraigan sus propias conclusiones personales.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto a lo largo de esta investigación, cabe preguntarse: ¿qué relevancia tienen las películas en la creación de discursos cinematográficos propios?, ¿la selección de películas realizada por el/la docente incide en la producción de narrativas por parte de las/os estudiantes?, ¿la creación de filmes habilita a una experiencia de encuentro con la alteridad?, ¿la colaboración tiene alguna incidencia en la producción de discursos audiovisuales?

Tomando estas preguntas, la información indagada en este estudio, permite señalar que el análisis creativo de películas inspira para producir discursos propios. El análisis creativo, es decir ese ir más allá de los elementos del lenguaje audiovisual, permite poner a las/os estudiantes en situación de cinesta y/o personaje. Toman parte de la película, hacen un recorte, reflexionan, intercambian ideas acerca de las decisiones que tomarían, sobre la elaboración del audiovisual, sobre la situación que presenta, discuten con otras/os estudiantes y el/la docente, en un encuentro con la alteridad en el acto de ver/crear. Visualizan realidades, profundizan su mirada crítica y logran proyectarlas a través de un discurso cinematográfico.

Se entiende que en la formación de futuras/os docentes, en el marco de esta Cuarta Revolución Industrial, es primordial buscar que las/os estudiantes se posicionen dentro del cine y fuera del cine, hacer ese doble juego de roles, mirar y consumir, pero además consumir y producir. Más aún, favorecer la creación de producciones colaborativas, varias miradas potencian la interpretación y promueven la producción de narrativas propias.

En este sentido, se destacan dos cortometrajes, disponibles en línea, creados en el IFD de Artigas, desde las aulas de Ciencias de la Educación, en coordinación con CINEDUCA. El cortometraje producido a través de narrativas de discursos propios, en la asignatura pedagogía, titulado “Huellas Docentes” (Agüero, 2019), cuya intención es hace sentir a las/os estudiantes y docentes el cine como arte en la construcción del perfil docente a partir de la historia escolar de cada una/o.

Y el cortometraje, producido en el seminario de Derechos Humanos, a través del concurso DECAFI, titulado “Mi propio camino” (Marín, 2018). Las/os estudiantes crearon su propio discurso narrativo, usando el lenguaje audiovisual para hacer conocer a otras/os estudiantes, y otros públicos, las vivencias de las juventudes en el norte del país.

Finalmente, de acuerdo a los resultados de este estudio, en las aulas de Ciencias de la Educación, en el IFD de Artigas, se puede afirmar que el cine se utiliza tanto, en lo que podría denominars, como su uso más tradicional, con el objetivo de fijar o clarificar contenidos de diferentes asignaturas. Hasta, en su uso más actualizado, desde los marcos de la Educación Audiovisual, como estrategia inestimable para ampliar las experiencias de aprendizaje de las/os estudiantes en clave de pedagogía de la creación (Bergala, 2007).

De este modo, se puede concluir que el uso del cine en las aulas de Ciencias de la Educación en el IFD de Artigas impulsa la formación de sujetos críticos, trascendiendo el rol de espectadoras/es y/o consumidores pasivas/os, formación imprescindible para quienes se desempeñen en el futuro como profesionales de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augustowsky, Gabriela. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. Estudio de Experiencias y Discursos en Contexto.* Madrid: Facultad de Bellas Artes.

Barrantes, Rodrigo. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto.* San José, Costa Rica: EUNED.

Bazin, André (2008). *¿Qué es el cine?* Madrid: RIALP

Bénard, Silvia. (2019). *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma De Aguascalientes.

Benasayag, Ariel (2020). *El cine de ficción en la escuela argentina: un estudio de casos sobre las prácticas cinéfilas de docentes de nivel medio dentro y fuera del aula*. Argentina: FLACSO.

Bergala, Alain. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes.

Bermúdez, Nilda. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13),101-123. Redalyc Web. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719006

Bisquerra, Rafael (Coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: LA MURALLA.

Bolívar, Antonio (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad.* Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Bretones, María (2008). *Funciones y efectos de los medios de comunicación de masas: modelos de análisis.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cabero Almenara, Julio. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunica*r, 21, 23-30. *Revista Científica de Comunicación y Educación.* Barcelona.

Catelotti, Karen y Rosa, Nicolás (2014). Cine y video en el aula. Cine e Historia en las aulas: una aproximación a la incorporación y significación del recurso en las escuelas de concepción

del Uruguay. Clío & Asociados (19), 454-479. En *Memoria Académica*. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8106/pr.8106.pdf

Cid, Viviane; Ivo Barroso, Elianne y Resende, Douglas (2022). *Formas de hacer y experimentar. Cine y educación*. Río Janeiro: Áspide Editora.

Conde, Elena e Iturrate, Luis Fernando (2003). Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte. R*evista científica iberamericana de comunicación y educación.* No 20. págs. 168-172

Corona, Javier y Cortes, Rodolfo (2009). *Complejidad y pensamiento crítico*. México: Universidad de Guanajuato.

Cortina, Selva (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. España: Madrid. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4487/30079_cortina_selva_mar.pdf?sequence=1

Cresci, Cecilia (2022) Cineduca e Inventar com a diferença: Vínculos y prácticas de educación audiovisual. En Cid, Viviane; Ivo Barroso, Elianne y Resende, Douglas (2022). *Formas de hacer y experimentar. Cine y educación*. Río Janeiro: Áspide Editora.

Dalle, Pablo; Boniolo, Paula; Sautu, Ruth; Elbert, Rodolfo (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf

Davini, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

De Sousa, Vanda (2016). What do learners need to know about cinema? film as a learning tool in adult education. *Studies in Adult Education and Learning*, 22(3), 21-32. Disponible en https://doi.org/10.4312/as.22.3.21-32

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2005). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Díaz, Luis (2015). El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la historia (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Disponible en https://www.academia.edu/31115459/El_cine_como_recurso_did%C3%A1ctico_en_la_ense %C3 %B1anza_de_la_historia

Didi-Huberman, (2014). *Antropologia, imagens e arte. Um percurso reflexivo a partir de Georges Didi-Huberman.* Disponible en: https://journals.openedition.org/cadernosaa/391

Dussel, Inés (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *Biblioteca Nacional de Maestros Web.* Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf

Efland, Arthur; Freedman, Kerry y Stuhr, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. España: Editorial Paidós.

Ferrés, Joan (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Comunicar N. 29, v. XV, 100 - 107. *Revista Científica de Comunicación y Educación.* Barcelona. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/40423565_La_competencia_en_comunicacion_audiovisual_dimensiones_e_indicadores_Competence_in_media_studies_its_dimensions_and_indicators

Flick, Uwe (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. España: Morata.

García Amilburu, M. (2013). Cine y educación. La integridad del docente en 'Emperor's Club'. *Revista Eidetania*, 38: 27-40.

Gimeno Sacristan, José (2001). E*ducar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía.* Madrid: Morata

Giroux, Henry (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona. Paidós.

Gispert Pellicer (2011). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Torrosa.

González, Pierre Angelo (2005). Cine y Pedagogía. En: *Revista de Educación y Pensamiento.* Diciembre, pág. 44-58. Vol. 8, no. 10. Disponible en

https://red.uao.edu.co/server/api/core/bitstreams/6c540ead-79b5-4cbd-a06f-99268bacee36/content

Gubern, Román (1969). *Historia del cine*. España: Titivilus

Guy, Debord (1967). *La sociedad del espectáculo*. Disponible en http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2018/03/GUY-DEBORD-La-sociedad-del-espect%C3%A1culo.pdf 0

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Bs.As.: Editorial AIQUE.

Hernández, Fernando (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Educação & Realidade*, 30 (2),9-34. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042017

Hernández, Fernando (2010). Estudio de la Cultura Visual. La construcción permanente de un campo no disciplinar. *Revista La Puerta N° 2*. Barcelona: Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona

Kuzma, Patricia (2016). Laboratorio de Investigación Didáctica y Desarrollo Profesional. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(2), 69-75

Loscertales, Felicidad; Guil, Ana; Nuñez. Trinidad y Martínez, Felicidad (1996). Los estereotipos en el cine: La imagen social del rol docente. En Marín, Manuel y Medina, Francisco (comp.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa.* Sevilla: Eudema. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8579847

Martínez, Ana (2018). El cine como recurso para la formación de docentes. representación de los profesores y los estilos educativos en la gran pantalla. España: Universidad De La Laguna.

Marucco, Marta (2019). *La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet.* Buenos Aires: Ediciones INCLUIR.

Matterlat, Armand y Matterlat, Michéle (1997). *Historia de las teorías de la comunicación.* Madrid. Paidós.

Mercader Martínez, Yolanda (2012). El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitario*s, (63),47-52. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34023237007

Mialaret, Gastón (2007). P*alabras impertinentes sobre la educación actual*. España: La Muralla S.A.

Moreira Tricot, Karen (2012). El aula y las "nuevas" tecnologías: análisis de dos transformaciones tecnológicas en la escuela uruguaya. Ponencia en 1. edu - Apropiación y desarrollo: modelos 1 a 1. Montevideo, 7 y 8 de mayo de 2012. Flor de Ceibo, Antel, Centros MEC y Plan Ceiba. Disponible en http://www.flordeceibo.edu.uy/node/27

Murillo, Javier. (2007). La entrevista. Metodología de Investigación Avanzada. Studocu web. Disponible en https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-salta/psicologia-del-desarrollo/torrecilla-la-entrevista/56653345

Nieto Nava, Nicolás (2016). El cine ¿como recurso o como discurso? Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. 2016-11-25. *Ciencias Sociales y Económicas.* Disponible en https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4297/15.pdf

Otero Bello, Edison (1997). *Teorías de la comunicación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Pac, David y García, Nieves (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. *Revista Internacional De Organizaciones*, (10), 181–197.

Pérez Rodríguez, Amor y Sandoval, Yamile (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124),26-33. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16057406007

Píriz, Nazira; Cabrera, Claudia; Cabrera, Delma; Umpiérrez, Silvia (2022). Desafíos para investigar en la formación docente en Uruguay. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(2)

Ramos, Carlos. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica.* 9. 1.

Rancière, Jacques (2011). *Las distancias del cine.* Buenos Aires: Manantial.

Reia-Baptista, Vitor (2012). La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar,* 39, 81-90.

Rius, Fernando (2020). *Libro de clase 1. Seminario: Comunicación y Sociedad. Maestría en Educación Audiovisual.* FLACSO Uruguay.

..... (2020b). *Libro de clase 2. Seminario: Comunicación y Sociedad. Maestría en Educación Audiovisual.* FLACSO Uruguay.

.....(2020c). *Libro de clase 3. Seminario: Comunicación y Sociedad. Maestría en Educación Audiovisual.* FLACSO Uruguay.

Rivoir, Ana y Morales, María Julia. (2022). Educación en contexto de pandemia: retos y dilemas de la intensificación del uso de tecnologías digitales. *Revista de Ciencias Sociales,* 35(51), 7-11. Epub.

Rodríguez Gutiérrez, Catalina (2019). El cine como herramienta pedagógica: comprensión del fortalecimiento del espacio de Cine en el colegio Qualia (Proyecto de grado). Maestría en Educación. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes

Rodríguez, Alejandra (2020). *Libro de clase 1. Seminario: Historia del Cine. Maestría en Educación Audiovisual.* Uruguay: Flacso-Uruguay

Rodríguez, Ignacio y Pérez García, Álvaro. (2016). El cine documental como recurso didáctico. Conferencia en 1 Congreso Internacional de Cine e Imagen Científica. Ronda (Málaga) 30 noviembre - 2 diciembre 2016. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/330262264_El_cine_documental_como_recurso_didactico

Rojano, Raúl (2015). Tesis Doctoral Cine y Educación. El uso didáctico del cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Disponible en https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10442

Santos Guerra, Miguel Angel (13 de abril de 2013). Islotes de palabras . Blog disponible en http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2013/04/13/islotes-de-palabras/

Serra, María Silva (2009). Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación. Propuesta Educativa, (31),127-128. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041703015

Serra, María Silvia (2017). Usos del cine en el escenario pedagógico. Disponible en https://es.scribd.com/document/344273056/Usos-Del-Cine-en-El-Escenario-Pedagogico-Por-Maria-Silvia-Serra Cargado por Silvia Gabriel en Apr 06, 2017.

Stake, Robert (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.* Porto Alegre: PENSO.

Tarrés, María (coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México: FLACSO.

Torello, Georgina (2018). *La conquista del espacio. Cine silente uruguayo (1915- 1932).* Montevideo: YAUGURÚ

UNESCO (1982). Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. Issuu web. Disponible en https://issuu.com/nataliafranciscasanchezmorales/docs/unesco._declaraci__n_de_grunwald#google_vignette

Valbuena Duarte, S., Conde Carmona, R., y Ortiz, J. (2018). Perfil de formadores que administran módulos de investigación y práctica en ciencias sociales y humanas. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(2), 57

Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: SÍNTESIS S.A.

Vicci, Gonzalo (2013). *Miradas nómadas. Educación artística y cultura visual en Paysandú.* Uruguay: Udelar Disponible en https://www.artes.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2023/09/Publicacion_UFAD_miradas-nomadas.pdf

Villaplana Ruiz, Virginia (2015). Cine colaborativo. Discursos, prácticas y multiplataforma digitales. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5328655

LEYES Y DECRETOS

ANEP. CFE (2019). Acta Nº 21 Resolución Nº 51, 28 de junio de 2019. Disponible en https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/acta21_res51.pdf

ANEP. CFE. (2023). Acta N° 11 Resolución N°3136/022. Expediente 2022-25-5-009243. Plan 2023 de la formación de grado de los Educadores. Maestro de Educación Primaria. Disponible en https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/Resoluciones/202208/AAE022011313 6.pdf

Parlamento uruguayo (2009). Ley N° 18.437, Ley General de Educación. Disponible en: https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4207420.htm

Parlamento uruguayo (1985). Ley N°15.739, Ley de Emergencia para la enseñanza en general. Disponible en https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985