



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación Audiovisual
Promoción: 2020-2022

La inclusión de temas de género en las creaciones audiovisuales de estudiantes de Formación en Educación, realizadas en el programa Cineduca en los años 2009 a 2019: reflexiones sobre sus características y contextos de creación de la tesis

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Audiovisual

Presenta:

Carolina del Luján Cresci Silva
Directora: Natalia Villalobos Manriquez

Montevideo, diciembre 2022

Dedicatoria

A Gastón y Bautista por acompañarme y apoyarme incondicionalmente

Agradecimientos

A todas aquellas personas que con su disposición hicieron posible este trabajo. En particular al Consejo de Formación en Educación por permitir llevar adelante la tarea de campo. Al equipo central de Cineduca Gladys, Cecilia, Cecilia y Álvaro, a coordinadoras y coordinadores locales de centro, a los y las estudiantes. A Gabriela, Andrea, Johana, Agustina y Verónica que se tomaron el tiempo de leer mi trabajo y aconsejarme.

A mis compañeros de Maestría, grupo humano atento y sensible.
A mi familia y amigos, pilares fundamentales en cada paso que decido dar.
A Natalia, mi tutora, por guiar y acompañar en cada etapa de este camino.

ÍNDICE

Dedicatoria	I
Agradecimientos	I
RESUMEN	IV
ABSTRACT	V
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes y estado de la cuestión	5
1.2 Definición del problema de investigación	7
1.4 Objetivos	8
1.4.1 Objetivo General.	8
1.4.2 Objetivos Específicos.	8
1.5 Justificación	9
1.5.1 Inclusión de temas de género y la educación uruguaya.	9
1.5.2 La cultura visual, los discursos hegemónicos y la educación audiovisual.	10
2. CAPÍTULO METODOLÓGICO	10
2.1 Enfoque metodológico	10
2.2 Objeto de la investigación - Muestra de estudio	10
2.3 Selección de técnicas de recolección/producción y análisis de datos	12
2.4 Categorías conceptuales para el análisis	14
3. CAPÍTULO TEÓRICO CONCEPTUAL	14
3.1 Aspectos generales	14
3.2. Teoría de Género	15
3.2.1 Definición del concepto de género y perspectiva de género.	15
3.2.2 Identidad de género. Orientación Sexual y Expresión de Género.	21
3.2.3 Roles y estereotipos asociados al género.	24
3.2.4 Violencia y discriminación basada en género.	30
3.2.6 La legalización del aborto en el contexto feminista.	35
3.2.7 La mirada no sexista.	39
3.3 El dispositivo audiovisual y la cultura visual en la construcción subjetiva de los individuos	41
3.4 ¿Qué implica la producción audiovisual con perspectiva de género?	45
3.4.1 Construcción de personajes y representación.	50

3.4.2 Producciones audiovisuales y la perspectiva de género.	53
3.5 Educación crítica y educación audiovisual con perspectiva de género	54
3.5.1 ¿Qué implica pensar el abordaje didáctico con perspectiva de género?	60
4. CAPÍTULO DE ANÁLISIS	63
4.1 Generalidades de los productos del universo de estudio	63
4.2 Características de los cortometrajes que conforman el Grupo A	65
4.3 Características de los cortometrajes que conforman el Grupo B	72
4.4 Análisis hermenéutico de los cortometrajes del grupo B	74
4.5 Características del contexto de producción de la muestra vinculadas a la incorporación de temas de género	88
4.6 Generalidades observadas a nivel narrativo, de lenguaje y temas jerarquizados	92
4.7 Focalización, punto de vista y escenarios	93
4.8 Roles y estereotipos de género	95
4.9 Construcción de los personajes, caracterización y vínculos entre sí observados	95
4.10 Postura frente a la perspectiva de género	97
5. CONCLUSIONES	98
6. REFERENCIAS	104
6.1 Filmografía	104
6.2 Referencias bibliográficas	105
7. ÍNDICE DE TABLAS	113
7.1 Tabla 1: clasificación de personajes femeninos estereotipados según Guarinos (2007)	113
Fuente: (Guarinos, 2007)	115
7.2 Tabla 2: planilla de registro de información empírica	115
7.3 Tabla 3: cortometrajes realizados por estudiantes de Formación en Educación en Cineduca seleccionados para el análisis en profundidad	115
7.4 Tabla 4: ficha utilizada para la recolección de datos de los cortometrajes	116
7.5 Tabla 5: datos recogidos de los cortometrajes utilizando la ficha elaborada	118
7.6 Tabla 6: registro comparativo de los datos obtenidos sobre los cortometrajes de acuerdo a las categorías de análisis	118
8. ANEXOS DOCUMENTALES	118
8.1 Formato de entrevista semiestructurada realizada a coordinadores que integraron equipos de realización de los cortometrajes seleccionados	118
8.2 Formato de entrevista semiestructurada realizada a estudiantes que integraron equipos de realización de los cortometrajes seleccionados	119
8.3 Codificación de las entrevistas de acuerdo a las categorías propuestas	120
8.4 Posibles aportes didácticos para el abordaje de la perspectiva de género en la creación audiovisual	120

RESUMEN

En el presente trabajo se analizaron las producciones audiovisuales de ficción que incluyen temas de género, elaborados por estudiantes de Formación en Educación en el programa Cineduca perteneciente a la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual en Uruguay.

La educación nacional uruguaya se sustenta en el paradigma de los derechos humanos, por lo que la perspectiva de género forma parte de sus líneas transversales. A su vez la educación del siglo XXI se vincula al paradigma de la complejidad desarrollado por Morin (1990), en el que el sujeto es en relación con el mundo complejo y cambiante con el que interactúa, lo que exige un sujeto consciente, pensante y crítico.

En la actualidad el debate en torno a la perspectiva de género es uno de los desafíos globales y un concepto que ha sido abordado a nivel teórico por diversos campos disciplinares, que implica una reflexión sobre las relaciones sociales y los roles que han sido atribuidos históricamente a hombres y mujeres. En este sentido, reflexionar en torno a los productos audiovisuales elaborados en Formación en Educación y qué vínculos tienen estos con la perspectiva de género, resulta oportuno para el desarrollo de una educación crítica en Formación en Educación.

La investigación de corte cualitativo se llevó adelante en torno a las siguientes preguntas: ¿Las producciones de los y las estudiantes de Formación en Educación contemplan la perspectiva de género? ¿Qué temas en torno a la perspectiva de género abordan? ¿Qué características tienen estas producciones? ¿Reproducen roles y estereotipos de género? ¿Qué características tiene el contexto de producción en torno a estas historias? ¿Qué lugar tiene la formación específica en temas de género, en la creación audiovisual de los y las estudiantes?

Para la muestra se tomaron cortometrajes alojados en el canal de YouTube y sitio web del programa mencionado que abordan temas de género. Se formuló como objetivos indagar en torno a las características narrativas y de representación relacionadas a temas de género en cortometrajes de estudiantes de Formación en Educación de Uruguay, explorar posibles características del contexto de su producción, conocer qué representaciones en torno al género producen o reproducen los y las estudiantes en sus creaciones audiovisuales y aportar a la discusión en torno a la enseñanza del audiovisual con perspectiva de género para una educación crítica y emancipadora. La muestra se conformó con cortometrajes producidos por estudiantes de Formación en Educación participantes de Cineduca en los años 2009 a 2019, y entrevistas a coordinadores, coordinadoras y estudiantes de los equipos de realización de dichas producciones.

El análisis se realizó tomando la teoría fundamentada y la hermenéutica, teniendo en cuenta conceptos relativos al género, a la teoría fílmica feminista, a estudios culturales y cultura visual, y a la educación audiovisual con enfoque crítico. Como conclusiones se establece que en los productos analizados en este trabajo, los y las estudiantes se ocupan y preocupan por incluir temas de género en sus creaciones audiovisuales. Dentro de las características observadas en torno al contexto de producción se plantean factores personales e institucionales como el tipo de carrera que se cursa, o el abordaje de estos temas en algunas asignaturas del núcleo de formación profesional común como Sociología, Epistemología, Pedagogía, Educación Sexual, y Seminario en Derechos Humanos fundamentalmente.

Se identificó que si bien existen algunas asignaturas que incluyen temas de género en sus programas curriculares, se infiere que faltaría mayor profundización en el plan de estudios de Formación en Educación y en particular en la educación audiovisual para tener en cuenta la perspectiva de género en forma transversal.

Palabras clave: Género. Educación. Audiovisuales. Formación en Educación.

ABSTRACT

In the present work, the fictional audiovisual productions that include gender issues, prepared by students of Training in Education in the Cineduca program belonging to the Academic Unit of Audiovisual Pedagogy in Uruguay, were analyzed.

Uruguayan national education is based on the human rights paradigm, so the gender perspective is part of its transversal lines. In turn, the education of the 21st century is linked to the paradigm of complexity developed by Morin (1990), in which the subject is in relation to the complex and changing world with which he interacts, which requires a conscious, thinking and critical.

Currently, the debate around the gender perspective is one of the global challenges and a concept that has been approached at a theoretical level by various disciplinary fields, which implies a reflection on the social relations and roles that have been historically attributed to men and women. In this sense, reflecting on the audiovisual products produced in Training in Education and what links these have with the gender perspective, is timely for the development of a critical education in the training of educators.

The qualitative research was carried out around the following questions: Do the productions of the Training in Education students contemplate the gender perspective? What issues around the gender perspective do they address? What characteristics do these productions have? Do they reproduce gender roles and stereotypes? What characteristics does the production context have around these stories? What place does specific training on gender issues have in the audiovisual creation of future educators?

For the sample, some of the short films hosted on the YouTube channel and website of the mentioned program that address gender issues were taken. The objectives were formulated to inquire about the narrative and representational characteristics related to gender issues in short films of Education Training students from Uruguay, to explore possible characteristics of the context of their production, to know what representations around gender are produced or reproduced by the students in their audiovisual creations and contribute to the discussion around audiovisual teaching with a gender perspective for a critical and emancipatory education. The sample was made up of short films produced by Education Training students participating in Cineduca in the years 2009 to 2019, and interviews with coordinators and students of the production teams of said productions.

The analysis was carried out taking grounded theory and hermeneutics, taking into account concepts related to gender, feminist film theory, cultural studies and visual culture, and audiovisual education with a critical approach. As conclusions, it is established that in the products analyzed in this work, students are concerned with and concerned about including gender issues in their audiovisual creations, within the characteristics observed around the

production context, personal and institutional factors such as the type of career that is being studied, or the approach to these issues in some subjects of the core of common professional training such as Sociology, Epistemology, Pedagogy, Sexual Education, and Fundamentally Human Rights Seminar.

It was identified that although there are some subjects that include gender issues in their curricular programs, it is inferred that there is a lack of greater depth in the Training in Education curriculum and in particular in audiovisual education to take into account the gender perspective in the form of education. cross.

Keywords: Gender. Education. Audiovisuals. Training in Education.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación abordó la inclusión de la perspectiva de género en las creaciones audiovisuales de estudiantes de Formación en Educación, se analizó la inclusión de estereotipos, las características de los cortos que incluían temas de género y de sus contextos de producción, para aportar a la discusión sobre la enseñanza del audiovisual con perspectiva de género. La misma se sustenta en la línea de investigación de la Maestría en Educación Audiovisual: educación audiovisual y sociedad. Consumos y prácticas audiovisuales contemporáneas.

Este trabajo surge de una serie de factores que se fueron desencadenando a medida que se avanzaba en la delimitación del problema a investigar. En primer lugar se vincula a una actividad desarrollada con motivo de la celebración del mes de la mujer en marzo del año 2019. En ese entonces, en el Instituto de Formación Docente “Mario A. López Thode” de la ciudad de Mercedes, del departamento de Soriano en Uruguay, quien lleva adelante esta investigación desempeñaba el rol de docente coordinadora audiovisual de centro¹ del programa Cineduca, rol que venía desarrollando desde el año 2013.

Junto a otros colegas de la Institución se planteó abordar actividades que pusieran en foco la realidad de la mujer en los tiempos actuales. Se comenzó a investigar en torno a su representación en el cine, principalmente en el cine comercial. En este primer acercamiento al tema, se encontró una propuesta teórica del año 2012, trabajo de fin de Máster en Estudios Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, denominada “Representación de la mujer en el cine comercial del siglo XXI. Análisis de los años 2007 a 2012” realizada por Fátima De Almeida, que aborda la problemática de la representación de la mujer en las películas más taquilleras del cine comercial de los años 2007 a 2012. La autora pone en discurso aspectos relativos a la representación, a la identificación del espectador, a la semiótica y la teoría fílmica feminista, realizando una fuerte crítica a lo que se considera un cine hegemónico y patriarcal.

¹ Se denomina así al profesional que realiza tareas de coordinación del programa Cineduca en los Centros de Formación en Educación dependientes del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

Se suma a esta actividad la observación que se venía realizando en años anteriores, sobre la gran cantidad de cortometrajes producidos año a año en el programa Cineduca, que dan cuenta de una serie de preocupaciones, e imaginarios de los y las estudiantes en torno a diversos temas, cuyo análisis encierra una gran potencialidad pedagógica.

Se pensó entonces en tomar ese cúmulo de cortometrajes elaborados por estudiantes al cursar los talleres de Cineduca, ya que en la búsqueda de antecedentes de investigaciones a nivel nacional no se encontraron trabajos que tuvieran en cuenta el análisis de estos audiovisuales, lo que constituía un terreno fértil para desarrollar la investigación.

Este aspecto, vinculado al estudio de la representación de la mujer en el cine, generaba la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo representan los y las estudiantes de Formación en Educación de Uruguay a la mujer en sus producciones audiovisuales? ¿Qué estereotipos de género en relación a la mujer proponen?

Este tema permitió el acercamiento a un campo de estudio sumamente vasto, complejo y muy analizado, que junto al universo de 380 cortometrajes alojados en la página web de Cineduca, y su canal oficial de YouTube, hacían muy complicado el abordaje, por lo que se hizo necesario delimitar un objeto de estudio abarcable en el marco de esta investigación.

Los ejes de interés para confeccionar la muestra de análisis se elaboraron tomando teorías referentes a la perspectiva de género, vinculadas además con la agenda de derechos uruguaya, establecida en la Estrategia Nacional para la igualdad de género 2030, y a la promulgación y puesta en vigencia de leyes², diversos tratados y documentos que legitiman la importancia de un Estado que abogue por la inclusión de la perspectiva de género para la promoción de derechos de todas las personas. Así, la violencia basada en género, la legalización del aborto, la mirada no sexista, la ruptura de roles y estereotipos de género y la identidad sexual y de género se constituyen como los ejes para la selección de la muestra de análisis para la presente tesis.

² Ley n° 19580 de violencia hacia las mujeres basada en género, ley n° 19075 de matrimonio igualitario, ley n° 18620 de derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios, y ley n° 18987 de interrupción voluntaria del embarazo.

El visionado general de todos los cortometrajes disponibles, permitió identificar 37 producciones sobre temas vinculados al género en torno a estos ejes, se focaliza el análisis en diez de ellos. Para hacer la muestra más heterogénea se toman tres cortometrajes más que quedaron por fuera de los ejes propuestos pero que igualmente podían vincularse a temas de género, quedando la muestra confeccionada por 13 cortometrajes.

La igualdad de género es uno de los desafíos globales propuestos por las Naciones Unidas; el género ha sido un concepto abordado a nivel teórico en diversos campos del saber como la Psicología, Antropología, Sociología, Historia, Filosofía, entre otros, el mismo tiene que ver con la construcción social y cultural del individuo y no se define por lo biológico. A nivel político las posturas críticas y reivindicativas en relación al género femenino se desarrollan en los movimientos feministas que buscan a través del posicionamiento teórico y metodológico de la perspectiva de género, incidir en el cambio social. La misma implica un cambio en las relaciones sociales y en los roles que han sido atribuidos históricamente a hombres y mujeres. Implica también a las disidencias, y al colectivo LGBTIQ+³ que han sido enmudecidas e invisibilizadas en los discursos hegemónicos. En torno a esto, analizar cuánto aporta el cine y en particular las producciones audiovisuales que se consumen y elaboran, a la perpetuación de ciertos estereotipos en el imaginario social en torno al género, es una tarea necesaria para la sociedad en general y para la Formación en Educación en particular.

Siendo el programa Cineduca un espacio fermental para la producción y creación de narrativas audiovisuales en la órbita de Formación en Educación, es que se propone abordar el análisis de los productos realizados por estudiantes que participaron de este programa en los años 2009 al 2019.

El presente trabajo se estructura en cinco puntos, el primero desarrolla antecedentes en el que se comparten aportes teóricos de investigaciones realizadas con anterioridad, vinculadas al tema de esta tesis. Allí se define el problema de investigación, los objetivos, el objeto de estudio y se establecen las principales justificaciones que motivan esta investigación. Los puntos dos y tres desarrollan el capítulo metodológico y el teórico conceptual respectivamente. El cuarto aborda el análisis de datos y el quinto las conclusiones.

³ Lesbiana, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti, intersexual, queer y otras disidencias.

En cuanto a la estrategia metodológica, se abordan la definición del objeto de investigación, la evaluación de alternativas metodológicas, la selección de técnicas para la recolección y construcción de datos y las categorías de análisis propuestas para el desarrollo de la investigación.

El capítulo teórico conceptual se compone de cinco subcapítulos en los cuales se abordan aspectos que se consideraron importantes para construir el análisis, sustentar y orientar las conclusiones. En el subcapítulo uno se comparten aspectos generales en torno a los principales conceptos a desarrollar en los capítulos siguientes, el subcapítulo dos se denomina “Teoría de género”, en él se define el concepto de perspectiva de género y aspectos directamente vinculados a la misma como identidad de género, orientación sexual, expresión de género, roles y estereotipos asociados al género, discriminación en torno a la orientación sexual, la violencia basada en género, la legalización del aborto en el contexto feminista y la mirada no sexista. El subcapítulo tres se denomina “El dispositivo audiovisual y la cultura visual en la construcción subjetiva de los individuos”, en el mismo se comparten aportes teóricos en torno a la incidencia que los productos audiovisuales en tanto dispositivos tienen en la construcción subjetiva de los individuos, en sus pensamientos y acciones, que se vinculan por ejemplo a la construcción del género. Estos aspectos se vinculan con la cultura visual en la que la visualidad de la existencia y la constitución del mundo como imagen adquieren relativa importancia. El subcapítulo cuatro, denominado “¿Qué implica la producción audiovisual con perspectiva de género?” aborda aspectos vinculados a la producción audiovisual con visión de género, compartiendo sus características y brindando aportes que devienen de la teoría fílmica feminista, y de los principales aportes teóricos en torno al tema. El subcapítulo cinco “Educación crítica para una educación audiovisual con perspectiva de género”, busca compartir aportes teóricos en torno a la perspectiva crítica, la educación audiovisual y su vínculo con el abordaje de la perspectiva de género a nivel educativo.

El punto cuatro aborda el análisis de los datos recolectados durante el trabajo de campo, el mismo permitió explorar algunas de las preocupaciones que los y las estudiantes incluidos en esta investigación demuestran en torno a la perspectiva de género, así como los imaginarios que producen, reproducen y comparten en sus producciones personales y algunas características de su contexto de producción.

1.1 Antecedentes y estado de la cuestión

Como antecedentes del presente trabajo se tomaron en cuenta los aportes desarrollados por De Almeida (2012) “Representación de la mujer en el cine comercial del siglo XXI. Análisis de los años 2007 a 2012” que aborda el análisis de las siete películas más taquilleras de los años 2007 a 2012 (dos de ellas con protagonistas femeninas) evidenciando cómo el sistema Hollywood⁴ ofrece representaciones de la mujer que se vinculan al uso recurrente de estereotipos. La investigación de corte cualitativo, utiliza herramientas teóricas y metodológicas provenientes del campo de la semiótica, la teoría fílmica, referentes teóricos y una técnica que deviene de la militancia feminista y no de la academia, el test de Bechdel. Observa que las representaciones que propone el cine hollywoodense no resultan del todo reales, sigue cargando a la mujer con la cualidad de ser mirada, es decir como espectáculo.

En resumen, los textos fílmicos actuales siguen construyéndose sobre la base del guión clásico de Hollywood; el mismo que fue develado y cuestionado por las feministas de los años setenta. Y estos textos, al igual que aquellos, privilegian el conflicto edípico, propio de la subjetividad masculina, como motor de historias. (De Almeida, 2012, p.54)

Talmón (2007) en este sentido aporta que la producción nacional uruguaya no está alejada de estas conclusiones. Aborda en su trabajo “Los estereotipos de género femenino en la publicidad televisiva de Uruguay, año 2007” los estereotipos de género visibles en cuatro publicidades emitidas por canales de aire uruguayos (cuatro, diez y doce) en el año 2007. Afirma que los medios de comunicación actúan como agentes socializadores que se impregnan en la construcción cultural de las personas (Talmón, 2007). A través del lenguaje publicitario se asiste a una imagen simplificada de hombre y mujer y de sus relaciones. La televisión y en particular las publicidades analizadas ofrecen una representación de la mujer

⁴ Sistema de producción cinematográfica que funciona en estudios de producción instalados en Los Ángeles, Estados Unidos, donde se concentran los estudios más destacados e importantes. Forman parte de un concentrado grupo empresarial que se dedica a producir películas para la industria cinematográfica en base a tres conceptos: estudios, géneros y estrellas. En este sistema el cine se concibe como un negocio del entretenimiento en todos sus ámbitos.

en tanto objeto de deseo, sexualizada, proponiendo una imagen ideal del cuerpo, encargada del cuidado de la familia y el hogar.

En la misma línea resultan interesantes las conclusiones que emanan de la investigación de Vázquez (2015) “Cambios en los roles de género de la publicidad emitida en Uruguay entre la década de los noventa y el año 2012”, que avanza unos pasos más en el análisis que realiza Talmón (2007). Propone no solo evidenciar qué estereotipos se muestran en los discursos publicitarios sino también observar sus cambios y permanencias en un período temporal. Analiza un spot publicitario de los años 90 en los que se advierten estereotipos de género y realiza la comparación con el mismo producto en el año 2012. La investigación de corte cualitativo realiza un análisis descriptivo-comparativo (análisis documental y análisis de material visual-auditivo) mediante la observación participante de spot publicitarios en los que se reconocen estereotipos de género femenino, en particular los de ama de casa, madre y trabajadora. Según la autora, la publicidad del 2012 libera a la mujer del espacio intrafamiliar del hogar, dotándola de mayores posibilidades de realización profesional y personal. Sin embargo, en relación al cuidado de la familia y el hogar se siguen reproduciendo estereotipos que recaen en el rol de ama de casa y madre al cuidado de sus hijos.

Hoy la mujer es madre, ama de casa, trabajadora remunerada y además necesita de su tiempo libre. En las publicidades actuales, las mujeres que representan los roles madre y ama de casa, están disfrutando de su tiempo libre simultáneamente, además de estar acompañadas de toda la familia. (Vazquez, 2012, p. 31).

La masividad de los discursos audiovisuales a través de los medios de comunicación, hace necesario indagar cómo se construyen los personajes femeninos y qué roles les son asignados. Ante todo, porque esto puede generar incidencia en la conformación de la identidad de los y las espectadores/as, sintiéndose atraídos e influenciados por la construcción social que el personaje de ficción genera con su representación. En este sentido Sánchez (2016) propone el método de estudio de rejilla de los personajes, sustentado en la teoría fílmica y televisiva para el análisis de los personajes de ficción, sus modos de ser y hacer en

la historia, para saber no solo qué representan sino cómo se representan en las pantallas. Toma en cuenta la dimensión física, psicológica y sociológica, profundizando en las dimensiones del personaje como persona, como rol y como actante.

Más allá de la consabida importancia de conocer cómo se construyen los personajes de ficción desde una perspectiva narrativa, en la actualidad resulta vital analizarlos desde la perspectiva de género en aras de: detectar la existencia o no de estereotipos; conocer la actitud y el comportamiento manifestado en función del sexo de los personajes; comprobar si se siguen dando situaciones propias del androcentrismo y si impera la misoginia; establecer si existen o no situaciones de patriarcado y, finalmente, averiguar cómo evolucionan estas circunstancias y qué consecuencias pueden tener todas ellas para el propio personaje, sus acompañantes y el entorno en el que este se ubica (Sánchez, 2016, p. 301).

Estos aportes e instrumentos de análisis resultan valiosos como punto de partida para la tesis que pretende desarrollarse en estas páginas.

1.2 Definición del problema de investigación

Se investigó la inclusión de temas de género en los cortometrajes elaborados por estudiantes de Formación en Educación (Magisterio, Maestro en Primera infancia, Educador Social y Profesorado) en el programa Cineduca en Uruguay para conocer los imaginarios que éstos producen y reproducen en torno al género, como forma de problematizar, desde su potencialidad pedagógica, los productos culturales elaborados y reflexionar en torno a la importancia que tiene la perspectiva de género en la Formación en Educación uruguaya.

La teoría sobre la representación audiovisual con perspectiva de género plantea que existe un universo representativo hegemónico que se sustenta en un punto de vista androcéntrico, heteronormativo y en base a ciertos estereotipos en relación al hombre y a la mujer. Desde una perspectiva de derechos, el cine con perspectiva de género plantea la necesidad de deconstruir estas prácticas para permitir representaciones y narrativas diversas.

En este sentido el estudio de los cortometrajes elaborados por estudiantes es una manera de visibilizar el nexo que existe entre la creación audiovisual y estos ideales colectivos hegemónicos en torno al género. Realizar un estudio de qué temas selecciona el estudiantado de Formación en Educación, qué características tienen estos productos y qué características tiene el contexto de producción permite inferir posibles relaciones entre la perspectiva de género, la Formación en Educación uruguaya y reflexionar sobre la potencialidad que la creación audiovisual con perspectiva de género tiene en la deconstrucción de estereotipos, para el desarrollo de una educación posicionada en el paradigma de la complejidad, crítica y emancipadora, a la que aspira la educación nacional.

Este trabajo surge a raíz de la experiencia docente de quien lleva adelante la presente investigación, lo que permitió identificar la riqueza que el cúmulo de cortometrajes elaborados en el programa tenía a modo de testimonio de los imaginarios que producen y reproducen los y las estudiantes en torno a diferentes temas, siendo el análisis de los mismos de gran potencialidad pedagógica, no habiéndose encontrado investigaciones previas al respecto a nivel nacional.

1.3 Preguntas de investigación

¿Las producciones de los y las estudiantes de Formación en Educación contemplan la perspectiva de género? ¿Qué temas en torno a la perspectiva de género abordan? ¿Qué características tienen estas producciones? ¿Reproducen roles y estereotipos de género? ¿Qué características tiene el contexto de producción en torno a estas historias? ¿Qué lugar tiene la formación específica en temas de género, en la creación audiovisual de los y las estudiantes?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General.

Indagar en torno a las características narrativas y de representación relacionadas a temas de género en cortometrajes de estudiantes de Formación en Educación de Uruguay realizados entre los años 2009 a 2019.

1.4.2 Objetivos Específicos.

- Explorar posibles características del contexto de producción que favorecen la inclusión o el tratamiento de temas de género en la producción audiovisual.
- Conocer qué representaciones en torno al género producen o reproducen los y las estudiantes en sus creaciones audiovisuales.
- Aportar a la discusión en torno a la enseñanza del audiovisual con perspectiva de género para una educación crítica y emancipadora.

1.5 Justificación

1.5.1 Inclusión de temas de género y la educación uruguaya.

La formación docente en Uruguay es consorte del Consejo de Formación en Educación que depende de la Administración Nacional de Educación Pública, ente desconcentrado regulado por la Ley General de Educación n° 18437 del año 2009. Si se valora lo que en esta ley se expresa, se puede encontrar la primera justificación del presente trabajo. El artículo segundo de la ley, establece a la educación como bien público, en este sentido el Estado debe garantizar el acceso de todas las personas a la educación, y las propuestas de enseñanza promover el desarrollo integral del alumnado. El artículo cuarto por su parte consagra a los Derechos Humanos como elementos esenciales de las propuestas, programas y acciones educativas.

Estos artículos junto a las líneas transversales que figuran en el artículo cuarenta, y entre las que se propone específicamente en el inciso ocho, “la educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Ley General de Educación n° 18437, 2009, p. 9), otorgan un marco normativo que implica tomar una posición crítica como ciudadanía en general y como educadores y educadoras en particular, en el entendido que a través de las acciones de enseñanza debe garantizarse su cumplimiento. Ello a su vez se vincula directamente con el tema de esta tesis, la inclusión de temas de género en las producciones de ficción de estudiantes de Formación en Educación.

1.5.2 La cultura visual, los discursos hegemónicos y la educación audiovisual.

El abordaje del análisis de las producciones audiovisuales de estudiantes resulta oportuno, no solo para dar cumplimiento a un marco normativo, también implica democratizar el acceso a una educación emancipadora, que desarrolle el aprender a mirar y a mirarse dando lugar a situaciones de reflexión de los discursos que se proponen y a los que se es expuesto al ser parte de un mundo hipervisual. Aquí también se pone de manifiesto lo concerniente a la cultura visual y cómo los discursos hegemónicos permean los discursos de los y las estudiantes, habitantes de una sociedad determinada.

Analizar las producciones desarrolladas en Cineduca podría resultar insumo para futuras prácticas educativas e investigaciones en el contexto del programa, haciendo evidente una postura estética y política consciente en los futuros discursos sobre qué quiere mostrar y cómo quiere ser visto en torno al género.

La educación audiovisual se perfila como un espacio fermental para la promoción de una educación para la igualdad de derechos, deconstructora de sentidos y promotora de nuevos mundos posibles, a través de la problematización de la realidad y el análisis de la cultura visual. Analizar los discursos audiovisuales desde una perspectiva de género, aporta un abanico amplio de posibilidades en el que estudiantes y la comunidad educativa se miran a sí mismos.

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

2.1 Enfoque metodológico

Como propuesta metodológica se decidió utilizar el enfoque cualitativo, se buscó describir el universo de estudio y sus dimensiones contextuales, sin llegar a realizar generalizaciones.

2.2 Objeto de la investigación - Muestra de estudio

Se comenzó recopilando los cortos realizados en los diez primeros años del programa Cineduca (2009 a 2019) que figuraban en su página web y en su canal de YouTube y se

generó un listado organizado por año, título, género, localidad y link⁵. En total se registraron 380 producciones, de las cuales 20 no son accesibles a través de Internet por link roto o inexistente, siendo entonces el universo total de estudio de 360 producciones.

Para el relevamiento inicial se recurrió al visionado de la totalidad de los cortos descartando aquellos que no pertenecían al género ficción. Luego de este acercamiento, se tomaron en cuenta ejes de interés para delimitar el universo de estudio, de modo que la investigación resultara factible. Los ejes tomados para ello surgieron en primera instancia de los temas que se fueron evidenciando en el visionado de los cortos, los que luego fueron cotejados con aportes teóricos y la agenda de género, definiéndose así los siguientes:

- violencia basada en género
- legalización del aborto
- identidad sexual y de género
- mirada no sexista
- ruptura de roles y estereotipos de género.

En este sentido la construcción de estos ejes de interés se realizó relacionando la tarea de campo (el visionado de los cortometrajes) y los primeros avances del marco teórico.

Los criterios determinados para seleccionar la muestra de acuerdo a estos ejes temáticos fueron: cortometrajes que abordaran en su trama alguno de los siguientes aspectos: la legalización del aborto, la violencia de género, la mirada no sexista, la ruptura con roles tradicionales de género, y la inclusión de personajes homosexuales o transgénero.

El universo se redujo a 41 cortometrajes, de los cuales se dejaron por fuera tres por no tener guion original, siendo adaptaciones de cuentos o relatos orales de la localidad, ya que se buscaba la creación original por parte de los y las estudiantes para destacar sus visiones particulares sobre el tema. Se consideró que, en una adaptación, la visión personal puede verse influida por elementos propios del texto o producto original que se toma como base para la misma. Se descartó un cuarto cortometraje por estar dirigido por quien llevaba

⁵ Ver en Anexo Tabla 2 en la sección 7.2

adelante esta investigación. El número final fue de 37 cortometrajes, de los cuales diez fueron seleccionados en forma aleatoria para conformar la muestra de análisis.

Para permitir un mejor acercamiento al universo de estudio y en búsqueda de mayor heterogeneidad en los datos, se seleccionaron para la muestra tres cortometrajes más de aquellos que quedaron por fuera de los ejes temáticos propuestos, pero que igualmente proponen temas vinculados al género. Este aspecto resulta relevante ya que otorga una visión más amplia del universo de estudio, en torno a qué otros temas proponen los y las estudiantes, cómo abordan los mismos y cómo se vinculan con la perspectiva de género.

La muestra quedó confeccionada entonces por 13 cortometrajes seleccionados en forma aleatoria, los que se agruparon en dos grupos denominados Grupo A: cortometrajes que se vinculan a temas de género, pero quedaron por fuera de los ejes propuestos y Grupo B: cortometrajes que incluyen en su trama temas de género de acuerdo a los ejes propuestos.

La muestra de estudio se completó con 13 entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, coordinadores y coordinadoras de 11 de los cortometrajes seleccionados, el resto de las entrevistas no se pudo realizar por problemas de agenda.

Por medio de las herramientas tecnológicas (correo electrónico, redes sociales, Whatsapp, Zoom), fue posible mantener contacto con los coordinadores y coordinadoras audiovisuales de los centros y con estudiantes a nivel país que participaron de la producción de 11 de los cortos seleccionados, quienes en forma desinteresada aceptaron participar de las entrevistas.

2.3 Selección de técnicas de recolección/producción y análisis de datos

Para la recolección de datos de los cortometrajes se utilizó una ficha confeccionada a partir de los aportes realizados por Casetti y Di Chio (1991) y Sánchez Noriega (2002).⁶ Se realizaron además entrevistas semiestructuradas a coordinadores, coordinadoras y estudiantes⁷.

⁶ Ver en las secciones 7.4 y 7.5 del Anexo tabla 4 y 5 de recolección de datos de cortometrajes.

⁷ Ver en las secciones 7.7 y 7.8 del Anexo el formato utilizado para las entrevistas.

Para el análisis de los mismos se tomaron en cuenta las perspectivas metodológicas de la hermenéutica y la teoría fundamentada.

La elección de la hermenéutica surgió a raíz de lo propuesto por Vizcarra (2013) quien la define como ciencia interpretativa que busca significados a partir por ejemplo del análisis cinematográfico, que implica un proceso de reflexividad lógica. Según el autor este modelo permite aportar a la comprensión de las relaciones entre el relato fílmico y los procesos de elaboración de sentido en la sociedad, al tiempo que concibe al investigador como implicado en el análisis del objeto de conocimiento para desentrañar los procesos de significación en forma crítica y reflexiva (Vizcarra, 2013). En este sentido, la interpretación hermenéutica de los cortometrajes se hizo en base a los aspectos que se desprenden del marco teórico que se relacionan con los ejes de interés propuestos y las categorías de análisis que se describen más adelante.

Para Darío Ángel (2010) la teoría fundamentada es un método de análisis cualitativo para datos obtenidos a partir de entrevistas en profundidad o semiestructuradas. Esta metodología propone poner un énfasis especial en el procedimiento de obtención de datos como en su codificación. Estos datos se agrupan posteriormente en categorías, conceptos o constructos que permiten interpretar la realidad construyendo teoría.

En el caso de las entrevistas, se estableció un código de color por cada categoría de análisis. Durante la lectura de la entrevista desgrabada se iba coloreando la respuesta del entrevistado con el color asignado a cada categoría. Luego se agruparon todas las respuestas que pertenecían a la misma categoría para analizar los datos obtenidos y teorizar en torno a los mismos.⁸

El límite del muestreo teórico se generó teniendo en cuenta el concepto de saturación teórica, es decir, cuando los datos dejaron de aportar información novedosa, y se hacía reiterativos los conceptos e impresiones manifiestas, se dio por culminada la tarea de campo.

⁸ Ver en la sección 7.9 del Anexo el procedimiento de codificación de las entrevistas

2.4 Categorías conceptuales para el análisis

Las categorías para el análisis se fueron construyendo de acuerdo a lo que se iba identificando en las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas y en el visionado de los cortometrajes. A medida que se fueron observando recurrencias, la información recabada se fue agrupando en diferentes categorías, quedando las mismas confeccionadas de la siguiente manera:

- Características del contexto de producción de los cortometrajes de estudiantes que se vinculan a la inclusión de temas de género: lo institucional (disciplinas, rol del coordinador, carrera que se cursa, metodologías y estrategias desarrolladas por los docentes) lo personal y/o social (intereses manifiestos).
- Características de los productos audiovisuales en relación a la perspectiva de género: construcción y caracterización de los personajes, focalización y punto de vista, tema, trama o subtramas desarrolladas en el corto y formas de abordarlas (qué aspectos vinculados al tema se ponen en discurso en el corto), presencia de estereotipos de género.
- Postura frente a la perspectiva de género: objetivos con los que desarrollaron el audiovisual, reflexiones personales de los coordinadores y estudiantes en torno a la perspectiva de género.

3. CAPÍTULO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1 Aspectos generales

El presente abordaje teórico busca dar sustento a los ejes de interés y categorías de análisis que fueron explicitadas en el capítulo metodológico, así como concebirse en plataforma teórica que permita junto al análisis de los datos, dar respuesta a las preguntas de investigación.

El análisis en profundidad es para Casseti y Di Chio (1991) una herramienta valiosa. Estos autores establecen que el análisis de un producto en forma minuciosa permite conocer los principios de su construcción y funcionamiento, y reconocer en forma sistemática sus elementos con el fin de describir e interpretar el objeto de estudio.

Someter a este análisis minucioso a la muestra de estudio permite recolectar una mayor cantidad de datos para establecer conclusiones sobre cómo esos productos elaborados por los estudiantes de Formación en Educación se vinculan con las categorías de análisis propuestas, que dimensión alcanzan y qué características presentan, en vínculo con los aportes teóricos.

3.2. Teoría de Género

3.2.1 Definición del concepto de género y perspectiva de género.

Para poder indagar en torno a los discursos que proponen estudiantes de Formación en Educación en clave de género, es importante tener presente a qué se hace referencia cuando se habla de perspectiva de género. La perspectiva de género se considera:

una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad (Dotro, 2017, p. 14).

Para la perspectiva de género resulta central definir en primera instancia el concepto de género, al que se han dedicado largas investigaciones. Varios autores y autoras coinciden en definirlo como aquel que hace referencia a la manera en que varones y mujeres construyen su identidad, influenciados por la cultura, sociedad, momento histórico que les ha tocado vivir. El mismo se diferencia del de sexo biológico, que se vincula a las características anatómicas que tienen el cuerpo del varón y la mujer.

El concepto de género comienza a surgir con los movimientos feministas que inician un camino crítico en torno a cómo se distribuyen los roles y los mecanismos de poder en la sociedad. Lamas (1996) establece que este concepto se utilizó por primera vez a nivel disciplinar por parte de la Psicología, particularmente por el doctor Robert Stoller (1968), quien estudia los trastornos de identidad sexual, examinando casos en los que la asignación

del sexo había fallado a causa de que las características genitales externas de los recién nacidos se prestaban a confusión. En estos casos estudiados el hecho de haber asignado a las niñas un rol masculino y a los niños un rol femenino fue difícil de corregir luego de los tres primeros años de edad. Estas infancias habían desarrollado su identidad inicial de género pese a los esfuerzos por corregirla.

Esos casos hicieron suponer a Stoller que lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres. (Lamas, 1996, p. 4)

De Barbieri (1996), propone la dimensión social del concepto de género, involucrando las relaciones de poder que se gestan en torno al mismo. Destaca el denominado patriarcado en tanto sistema de dominación social y económico que tienen como centro del poder al varón, y por ende subordina a la mujer.

Jubin y Saminiski (2013) definen al patriarcado como el gobierno de los padres, que se vincula al tipo de organización social en el que la autoridad sobre la familia directa (mujer e hijos) y de parientes lejanos del mismo linaje era ejercida por el varón jefe, quien además era dueño del patrimonio de todos. Según estas autoras el patriarcado se caracteriza históricamente por relaciones de opresión y dominación de unos hombres sobre otros y sobre todas las mujeres y criaturas dominando la esfera privada y pública. Esta organización se hace evidente en la discriminación hacia las mujeres y en el poder masculino ejercido sobre ellas, niños, niñas, jóvenes, viejos y los grupos que, por su clase, religión, origen étnico, orientación sexual, preferencia religiosa o política, son diferentes o minoritarios al grupo dominante (Jubin y Samuninski, 2013).

Según lo planteado queda establecida la primacía del género masculino sobre el cuerpo femenino, los niños, niñas y adolescentes y aquellos cuerpos que no pertenecen a la masculinidad hegemónica, la cual se sustenta en una serie de cualidades construidas como patrimonio del ser varón. Según Katzkowicz et al (2016) ésta se asocia a ciertas formas de poder, constituyéndose en parámetro para premiar, castigar y definir masculinidades dominantes que simultáneamente marca otros estilos masculinos como inadecuados o

inferiores, estableciendo diferencias y desigualdades. En este sentido, lo que no se encuentra dentro de la esfera de la masculinidad hegemónica es subalterno.

La teoría de la interseccionalidad se vincula a la masculinidad hegemónica en el sentido que incluye en el análisis de la construcción de género aspectos vinculados a edad, clase, etnia, religión, identidad sexual, país de procedencia, entre otros aspectos. Así la masculinidad hegemónica se constituye según Katzkowicz et al (2016) como “la lógica blanca, binaria, heterosexual, de clase media, urbana, que globaliza el “optimo” legitimado socialmente” (p.11).

El patriarcado como sistema de dominación, entonces, determina las relaciones que se establecen entre sexos y géneros. Pero, ¿desde cuándo prima este sistema de dominación que subordina a la mujer y a las masculinidades no hegemónicas? Esta pregunta es la que se hizo una de las teóricas más citadas por los movimientos feministas, Simone de Beauvoir (2021) quien propone una reseña histórica para lograr desentrañar cómo y cuándo comenzó la dominación del hombre hegemónico. Entre los muchos aportes de Beauvoir (2021) uno de los aspectos que logra dejar más claros, es que la historia ha sido contada por hombres y que estos, han buscado sobresalir en tanto género dominante, subordinado a su paso a los considerados más débiles como mujeres, infancias y disidencias.

Parafraseando a la autora, desde la Prehistoria las diferencias anatómicas para el trabajo físico y el ejercicio de la maternidad, que incapacitan a la mujer por ciertos períodos de tiempo, comienzan a establecer la primacía del hombre. Más tarde las diferencias económicas con el advenimiento de la propiedad privada (a la que no se dejaba acceder a la mujer subordinada al poder masculino), la mujer entendida como mercancía intercambiable a través del matrimonio, y las diferencias políticas establecidas en torno a las leyes elaboradas por los hombres, perpetúan la desigualdad de derechos. Con ello, logra establecer que las mujeres históricamente han tenido oportunidades desiguales e inequitativas en torno a su educación, acceso a la salud y a la justicia (Beauvoir, 2021). Con respecto a esto dice Bourdieu (2000).

El principio de la inferioridad y de la exclusión de la mujer, que el sistema mítico-ritual ratifica y amplifica hasta el punto de convertirlo en el principio de

división de todo el universo, no es más que la asimetría fundamental, la del sujeto y del objeto, del agente y del instrumento, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos, de las relaciones de producción y de reproducción del capital simbólico, cuyo dispositivo central es el mercado matrimonial, y que constituyen el fundamento de todo el orden social. Las mujeres sólo pueden aparecer en él como objeto o, mejor dicho, como símbolos cuyo sentido se constituye al margen de ellas y cuya función es contribuir a la perpetuación o al aumento del capital simbólico poseído por los hombres. (Bourdieu, 2000, p.34)

Esta idea de inferioridad de todo lo que se aleja de la masculinidad hegemónica, se desarrolla con más fuerza en el denominado sexismo que según Dorto (2017) se entiende como la manera en que se jerarquizan las diferencias entre el varón y la mujer, dándole superioridad a lo masculino desde una perspectiva discriminatoria y de prejuicios hacia lo que no entra en la categoría varón. “La superioridad masculina, naturaliza privilegios que dan poder de acción y decisión a los varones y se sostiene convenciendo al género femenino de que su subordinación y obediencia son condiciones predeterminadas por la naturaleza” (Dorto, 2017, p. 14).

Hasta aquí, queda clara la naturaleza de género como categoría social que según De Barbieri (1996) sirve además para clasificar a las personas que integran la sociedad. Para ello al género se le atribuyen aspectos vinculados al sexo, identidad y roles. Esta autora cita además que la construcción de género atañe a los procesos psicológicos del individuo que tienen lugar en los primeros años de vida en los que se forma la personalidad.

La frase “no se nace mujer: se llega a serlo” de Beauvoir (2021) tan citada y analizada por diversas teóricas, establece entre muchos aspectos esta dualidad que se vincula al desarrollo de la identidad personal, en relación a una construcción social. A este respecto resulta interesante traer a colación el análisis que Butler (2007) realiza de la célebre frase. La autora en su discurso deja plasmado que la misma resulta reveladora, debido a que pone sobre la mesa reflexiones críticas en torno a la dualidad sexo/género.

Los cuerpos sexuados pueden ser muchos géneros diferentes, (...) el género en sí no se limita necesariamente a los dos géneros habituales. (...) Puesto que el «sexo» es una interpretación política y cultural del cuerpo, no hay una diferenciación entre sexo y género en los sentidos habituales; el género está incluido en el sexo, y el sexo ha sido género desde el comienzo. (Butler, 2007, pp. 226 y 228).

Como se ha visto las relaciones de poder sobre los cuerpos ocupan un lugar privilegiado en lo que al género respecta. Esta apreciación se complementa con la trascendencia colectiva, la capacidad reproductiva asignada como mandato al cuerpo femenino y la división sexual del trabajo.

En torno a esto Butler (2007) plantea que la teoría freudiana puede establecer algunas cuestiones sobre la construcción primaria del género. Encuentra sus fundamentos en los planteos que el psicoanálisis propone sobre las denominadas prohibición edípica y homosexual, en la elaboración del duelo y la melancolía.

En la melancolía, el objeto amado se pierde de distintas maneras: separación, muerte o la ruptura de un vínculo afectivo. No obstante, en la situación edípica la pérdida es efectuada por una prohibición acompañada de una serie de sanciones. La melancolía de la identificación de género que «responde» al dilema edípico debe concebirse, entonces, como la interiorización de un orden moral que consigue su estructura y energía de un tabú impuesto desde el exterior. (Butler, 2007, p. 146).

Lo que plantea aquí la autora es esta dimensión social de la categoría de género vinculada con la construcción de la identidad y sexualidad de la persona en relación a una serie de prohibiciones y normas morales que son impuestas por el entorno al que pertenece (Butler, 2007). En este sentido la prohibición homosexual en dichos de Butler (2007) se instala con anterioridad al incesto heterosexual para permitir que se desencadene el drama edípico.

El tabú contra la homosexualidad genera las «disposiciones» heterosexuales mediante las cuales posibilita el conflicto edípico. El niño y la niña que se internan en el drama edípico con objetivos incestuosos heterosexuales ya han sido sometidos a prohibiciones que los «colocan» en direcciones sexuales claras. Así pues, las disposiciones que, según Freud, son hechos primarios o esenciales de la vida sexual son el resultado de una ley que, una vez asimilada, genera y regula la identidad de género diferenciada y la heterosexualidad. (Butler, 2007, p. 146).

Así la construcción de género establece géneros binarios (masculino y femenino) y heterosexuales.

En sintonía con estas definiciones Dotro (2017) en su guía para Periodistas en torno a la perspectiva de género define al sexo como “el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas que definen como varón o mujer a los seres humanos. El sexo está determinado por naturaleza” (Dotro, 2017, p.12). Si bien el reconocimiento de la intersexualidad pone en jaque esta definición, la misma sigue siendo útil para la conceptualización. A su vez se define el concepto de género como:

El conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que las diferentes sociedades asignan a las personas de forma diferenciada como propias de varones o de mujeres. Son construcciones socioculturales que varían a través de la historia y se refieren a los rasgos psicológicos y culturales y a la especificidad que la sociedad atribuye a lo que considera “masculino” o “femenino”. Esta atribución se concreta utilizando como medios privilegiados, la educación, el uso del lenguaje, el “ideal” de la familia heterosexual, las instituciones y la religión. (Dotro, 2017, p.12).

A modo de síntesis, las teorías abordadas acuerdan que el sexo alude a las características biológicas y anatómicas que diferencian el cuerpo de la mujer y del varón, mientras que el género se vincula con las características psico-socio-culturales, económicas y políticas que operan en la construcción de la identidad personal en vínculo con una serie de roles, estereotipos, mitos y prohibiciones que le son asignados a los cuerpos masculinos y femeninos, por acción de la cultura y la sociedad a través de mecanismos de poder y por la acción de las principales instituciones socializantes como el Estado, la Familia, la Iglesia, y la Educación. Estas relaciones de poder perpetúan un sistema hegemónico patriarcal (primacía del varón), binario y heteronormativo.

Es menester de la perspectiva de género establecer el análisis que permita evidenciar estas relaciones desiguales de poder para caminar hacia una sociedad más justa en vínculo con los derechos humanos.

3.2.2 Identidad de género. Orientación Sexual y Expresión de Género.

Cuando de perspectiva de género se trata, comienzan a surgir una serie de conceptos que a veces tienden a confundirse, y son los de identidad de género, orientación sexual y expresión de género. Según los Principios de Yogyakarta (O'Flaherty, 2007)

La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (p. 6).

De esta manera la identidad de género corresponde a cómo siente la persona su propia construcción genérica, no está ligada al sexo biológico, aunque a veces puedan ser corresponsales. A este tipo de identidad en la que sexo biológico e identidad de género coinciden, se le denomina cisgénero.

La expresión de género por su parte, como se marca en los Principios de Yogyakarta (O’Flaherty, 2007) se vincula a las manifestaciones externas que la persona realiza en vínculo con cómo se siente con respecto al género, y se traduce en ciertos comportamientos, vestimenta, etc. Lamas (1996) expresa que:

La identidad de género. Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "niño" o de "niña", comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias (p.4).

La construcción de la identidad de género, como se ha visto, se vincula con aspectos propios del desarrollo personal, con la autopercepción, pero también con asimilaciones que la persona realiza de su entorno, en vínculo con la sociedad. Una vez que la persona encuentra su identidad de género, sus experiencias tenderán a desarrollarse conforme a dicha identidad. Aquellas personas que no entran dentro de las clasificaciones heteropatriarcales normativas suelen sufrir gran variedad de prejuicios que promueven situaciones de discriminación, acoso y violencia.

La orientación sexual “refiere a la orientación del deseo de cada persona para establecer vínculos erótico-genitales” (ANEP, 2012, p. 7). La orientación sexual forma parte de la identidad sexual que se construye junto a la identidad de género en vínculo con los roles de género (que se vincula a los mandatos y normas propias de una sociedad atribuidos a hombres y mujeres), lo que implica la expresión de masculinidad o feminidad.

La constitución de las identidades sexuales es un proceso dinámico y complejo que se extiende a lo largo de toda la vida. Define una buena parte de la condición subjetiva de las personas y hace posible reconocerse, aceptarse, asumirse y actuar como seres sexuales. (ANEP, 2012, p.7).

Existen diversas identidades sexuales que pueden variar a lo largo de la vida. El sistema binario heteronormativo, en este entendido, deja por fuera un sinnúmero de cuerpos que no son contemplados bajo esta perspectiva. A este respecto resultan oportunos los aportes de Lamas (1996)

Se puede reivindicar la existencia de características diferentes de los seres humanos, pero una mirada cuidadosa nos muestra la existencia de hombres femeninos, mujeres masculinas, travestis, transexuales, hombres masculinos que aman a hombres, mujeres femeninas que aman a mujeres, en fin, una variedad impresionante de posibilidades que combinan, por lo menos, tres elementos: el sexo (hombre o mujer), el género (masculino o femenino según las pautas de una cultura dada), y orientación sexual (heterosexual, homosexual/lésbica o bisexual) (p.7).

En Uruguay existe un marco normativo que avanza hacia el pleno desarrollo de los derechos humanos de todas las personas en vínculo con la identidad sexual y de género, así como en relación a la violencia basada en género.⁹

Tener en claro estas cuestiones habilita a comenzar a incluir en los discursos que se elaboran y consumen, una mirada diversa en pie de equidad, consciente de ciertos mecanismos de poder que invisibilizan y excluyen a una gran cantidad de personas.

⁹ Alvarez García et al (2014) realiza un racconto de estas leyes “La ley N° 18.246 (2007) de Unión Concubinaria reconoce a las parejas del mismo sexo y la orientación sexual de sus integrantes. [...] Ley N° 18.620 de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios permite a la población trans obtener un documento acorde con su identidad de género (2009). La Ley N° 19.076 (2013) de Matrimonio Igualitario reconoce el derecho de las parejas del mismo sexo a contraer matrimonio. (p.6).

3.2.3 Roles y estereotipos asociados al género.

La sociedad actúa sobre los cuerpos asignando el género que se construye también, al decir de Lagarde (2015), por medio de deberes y prohibiciones, los que a nivel social se denominan mandatos, desarrollando roles y estereotipos de género.

Estas construcciones según Bourdieu (2000) son producto de la reproducción histórica por parte de ciertos agentes, entre los que se encuentran las instituciones como la Familia, Iglesia, Escuela, Estado y los hombres, que utilizan la violencia física y simbólica para perpetuar dichas construcciones, desarrolladas bajo un sistema androcéntrico, es decir, desde la perspectiva masculina.

De esta manera las sociedades establecen roles específicos, formas de ser y sentir vinculadas a cualidades físicas, emocionales, actitudinales, y aptitudinales, diferentes para hombres y mujeres, que lo que hacen es reproducir las relaciones de poder y la subordinación de los cuerpos femeninos con respecto a los masculinos. Esta asignación de cualidades se establece según el sexo biológico con el que la persona nace. Así se genera una realidad polarizada de orden binario (masculino/femenino) y heterosexual como las únicas posibilidades del desarrollo identitario y subjetivo de las personas.

En este sentido resultan oportunos los aportes de Semblat et al (2019) que establecen que:

los roles femeninos han sido asimilados históricamente con las tareas de reproducción y de cuidados, e implican una sobrecarga cuando las mujeres se insertan en ámbitos públicos como la cultura, la política o el mercado laboral, entre otros. Esta situación trae consigo desigualdades que se expresan en la escasa participación de las mujeres en la toma de decisiones, en la brecha salarial, la exposición a situaciones de violencia y acoso sexual, entre otros aspectos. (p.29).

Las mujeres encuentran en el espacio doméstico el lugar privilegiado para desarrollar su feminidad, en roles vinculados a la maternidad, la crianza, el cuidado, y el servicio.

Mientras que los hombres dominando el espacio público atienden actividades que se vinculan con roles del tipo político y económico o vinculados al ejercicio de la fuerza y la razón. En palabras de Bourdieu (2000) :

Los hombres siguen dominando el espacio público y el campo del poder (especialmente económico, sobre la producción) mientras que las mujeres permanecen entregadas (de manera predominante) al espacio privado (doméstico, espacio de la reproducción), donde se perpetúa la lógica de la economía de los bienes simbólicos, o en aquellos tipos de extensiones de ese espacio llamados servicios sociales (hospitalarios especialmente) y educativos o también en los universos de producción simbólica (espacio literario, artístico o periodístico, etc.) (p.68).

Es cualidad de la mujer expresar su sensibilidad, templanza, y cariño. A ellas está reservada la capacidad de llorar y expresar sus emociones, perpetuando su consideración de “sexo débil”, mientras que el hombre debe guardarse para sí sus sentimientos. Debe ser fuerte y temperamental, aludiendo a su “sexo fuerte”. Se le valida el uso de la fuerza y la violencia en la resolución de conflictos, lo que trae aparejado toda la problemática referente a la violencia basada en género que se abordará más adelante.

Además, los hombres tienden a tener menos cuidado sobre su aspecto físico y su salud, esto queda expresado por Katzkowicz et al (2016).

También asociado al poco cuidado de la salud, cuerpo y mente, dado que cuestionaría la masculinidad hegemónica, el cuidarse o cuidar a otras personas está asociado al rol femenino. La salud y el autocuidado no tienen un rol central en el proceso de construcción y socialización de la masculinidad. (...) se habilita a los varones a practicar conductas de riesgo y consumo de sustancias psicoactivas, negligencia en el cuidado del cuerpo y la salud, ostentar puestos de poder y establecer vínculos de carácter económico de

provisión de recursos (en lo que refiere al ámbito privado, asuntos de las familias y el hogar). (p.12).

En contrapartida la mujer debe estar siempre bella, el cuidado estético de su figura es un imperativo que la sociedad propone, lo que se vincula directamente con lo que Bourdieu (2000) establece en torno a las relaciones simbólicas entre el cuerpo femenino y masculino. La mujer, en tanto subordinada, debe estar disponible a la mirada masculina, que lo que busca es un cuerpo atractivo, estéticamente regulado por los cánones de la belleza del momento.

A los hombres se les asigna el rol de proveedor para mantener a la familia, mientras que es la mujer la encargada de la reproducción y cuidado. Este estereotipo lleva a que los varones tengan que abandonar en muchos casos en forma prematura sus estudios para poder acceder al mercado laboral. Según Katzkowicz et al (2016) en Uruguay existe una diferencia de 17 puntos porcentuales a favor de los hombres sobre las mujeres en la incorporación al mercado laboral.

Si se discrimina por rama de actividad, puede extraerse que existen actividades que se vinculan más fuertemente a los hombres y otras son desarrolladas por mujeres.

Al analizar la rama de actividad de las personas ocupadas, se evidencia que hay ramas fuertemente masculinizadas, como la construcción, que ocupa a 13,8% de los varones, mientras que menos del 1% de las mujeres se emplea en este sector. Algo similar sucede con las construcciones de la masculinidad hegemónica: una aproximación a su expresión en cifras con la rama agropecuaria, pesca, caza y explotación de minas o canteras, donde la proporción de varones ocupados supera en ocho puntos porcentuales la proporción de mujeres ocupadas en esa rama. Como contraparte, se observan ramas fuertemente feminizadas, como la enseñanza, los servicios sociales y de salud y el servicio doméstico. Mientras 13,8% de las mujeres se encuentran empleadas en el servicio doméstico, este porcentaje desciende a 1,2% para los varones (Katzkowicz et al, 2016, p.18).

En Uruguay los puestos gerenciales, directivos y políticos están mayoritariamente ocupados por hombres, siendo un tercio del total los que son ocupados por mujeres (Katzkowitz et al, 2016, p.14). Lo mismo sucede a nivel mundial en los ámbitos educativos en los que ciertas carreras parecieran estar reservadas para los hombres.

En las escuelas medias profesionales, suelen quedar confinadas a las especialidades consideradas tradicionalmente «femeninas» y poco cualificadas (administrativas, comerciales, secretariado y asistencia sanitaria), de modo que determinadas especialidades (mecánica, electricidad, electrónica) quedan prácticamente reservadas para los chicos (...) En las facultades de medicina, la cuota de las mujeres disminuye a medida que ascendemos en la jerarquía de las especialidades, alguna de las cuales, como la cirugía, les están prácticamente prohibidas, mientras que hay otras, como la pediatría o la ginecología, que les quedan prácticamente reservadas (Bourdieu, 2000, p. 66).

Estos aspectos dan cuenta de la división sexual del trabajo que implica por un lado la inclusión en la esfera laboral de las mujeres, y por otro la segregación del mercado laboral en tareas propicias para hombres o para mujeres. De esta manera se determinan de antemano las posibles aspiraciones laborales de la población femenina que se vinculan generalmente a tareas extensivas del espacio doméstico, como las de cuidado o servicio. A este respecto es muy ilustrativo el aporte de Lamas (1996):

No por parir hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser. Y mucha de la resistencia de los hombres a planchar o coser, y al trabajo "doméstico" en general tiene que ver con que se lo conceptualiza como un trabajo "femenino". En casos de necesidad, o por oficio, como el de sastre, los hombres cosen y planchan tan bien como las mujeres (p.5).

Esta división provoca además menores remuneraciones al trabajo desempeñado por las mujeres, lo que repercute en una menor posibilidad de emancipación económica, perpetuando la desigualdad y la subordinación. La desigualdad se establece también en el desarrollo de la doble jornada que implica el trabajo doméstico para las mujeres, no remunerado, ni reconocido.

Bourdieu (2000) expresa que la perpetuación de estos roles se desarrolla en el devenir histórico y particularmente por la acción de las principales instituciones sociales. Estos aspectos se evidencian desde los primeros años de la vida de la persona por ejemplo a través del juego. El mismo, como acción simbólica sirve para generar en el niño o la niña la adquisición de destrezas propias para la vida.

El juego es recreación, ya que toda actividad lúdica va en función de aumentar el conocimiento de la vida y de las relaciones involucradas en él, es el centro de la vida del niño, es la única actividad que tiene a su alcance, como diversión básica, se constituye en una necesidad vital tanto para su desarrollo físico y psicológico como para el proceso de aprendizaje (Andrade, 2020, p. 134).

En la construcción social del género los juegos infantiles constituyen un terreno fértil para habilitar experiencias diversas o limitadas en torno a la construcción de la identidad de género. Así, en el sistema binario, existen ciertos juguetes y juegos que son exclusividad de los niños, y otros que serán destinados a las niñas. Desde el nacimiento, la sociedad actúa sobre la conformación heteronormativa y binaria del género, “la transmisión de estereotipos de género que se hace durante el juego, favorece que los niños jueguen a juegos de acción, aventura, coches y deportes, mientras que las niñas juegan con muñecas e imitan laborales del hogar” (Álvarez y Vicente, 2017, p.8).

Estos aspectos sexistas que ya se vislumbran en la infancia se encuentran reforzados, al decir de Bourdieu (2000), por las instituciones socializantes como la Familia, la Educación, la Iglesia y el Estado. Convendría en esta clasificación incluir también a los medios de comunicación, que a través de sus contenidos y representaciones ayudan a perpetuar la

asignación de roles y estereotipos a los cuerpos a través de la creación y reproducción de los mismos, son lo que De Laurentis (1992) denomina tecnologías del género.

Según la Real Academia Española (2021) el estereotipo se define como una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Esta imagen o idea actúa como una forma de simplificar la representación, fijando ciertas características específicas que facilitan la identificación de una persona como perteneciente a determinado grupo social. Así, los medios audiovisuales hacen uso frecuente de estereotipos para facilitar la intelección del espectador con respecto a lo representado.

Las representaciones estereotipadas afectan al conjunto de la sociedad, tanto a mujeres como a hombres, al transmitir una imagen poco equilibrada, injusta y desproporcionada en muchas ocasiones. Igualmente tienen la capacidad para promover imágenes transgresoras y para cuestionar estereotipos y contribuir a una sociedad más igualitaria. Pero esto no siempre ocurre, ya que con frecuencia tanto los medios de comunicación como la publicidad son resistentes a los cambios de roles y optan por instalarse en modelos fácilmente consumibles. (Rodríguez, 2016, p. 15).

La guía para periodistas para el tratamiento de noticias sobre género de Unicef (Dotro, 2017), establece que en general los contenidos audiovisuales reproducen la división sexual de tareas a partir de roles estereotipados, por ejemplo, pareciera que los deportes son interés exclusivo de los hombres y los temas vinculados al hogar y las infancias de las mujeres. Según Rodríguez (2016) el uso recurrente de estereotipos es una herramienta eficaz para la transmisión de valores tradicionales de la sociedad patriarcal.

Los comerciales que publicitan alimentos insisten en mostrar mujeres en el supermercado, cocinando, lavando o planchando, modernizadas en su aspecto y siempre sonrientes y felices con el mismo mensaje que a mediados del siglo XX cuando se enaltecía a la “Reina del Hogar”. Las niñas jugando con su muñeca o aprendiendo a maquillarse “como mamá” son habituales en las

tandas que se emiten en los canales infantiles. Y por último, aunque solo a modo de ejemplo, el cuidado de la familia siempre aparece como una responsabilidad exclusiva de una “madresposa” al decir de Marcela Lagarde. (Dotro, 2017, p.10).

En esta realidad los medios audiovisuales proponen un tratamiento de los personajes con ciertas características diferenciadas de acuerdo al género. Las mujeres pueden ser, amas de casa, madre-esposas, infantilizadas o torpes, feme fatales, brujas o villanas, o superheroínas masculinizadas o hipersexualizadas. Mientras que los hombres serán Padres de familia proveedores, empresarios exitosos, amantes seductores, superhéroes protectores y audaces. En cuanto a las cualidades más específicas de estos personajes puede distinguirse:

En los personajes hombres se puede detectar una actitud: machista, amenazante, agresiva violenta, irónica, ética, eficiente, profesional, resoluta, crítica, autoritaria, severa, confidente y sincera. En los personajes mujeres: dudosa, insegura, entrometida, nerviosa, preocupada, decepcionada, defraudada, dolida, frustrada, enfadada, entrometida. (Sánchez, 2016, p. 293).

3.2.4 Violencia y discriminación basada en género.

Una de las principales situaciones de violencia que viven las personas que no se identifican con el sistema heteronormativo y binario es la discriminación.

Álvarez-García et al (2014) establecen que el sistema social tiende a sobreentender que todas las personas se enmarcan en la heteronormatividad y por ende en el binarismo. Así la invisibilización y exclusión, encuentra en los márgenes a personas que disienten con este sistema.

Otro aspecto preocupante es que muchos de los y las adolescentes que se encuentran en etapas de definición de su sexualidad, y conformando o reconfigurando su identidad sexual y de género, no logran encontrar referentes adultos claros que les permitan generar

procesos sanos de autoconocimiento. Esta situación se da porque existe, muchas veces, en la interna familiar un ambiente discriminatorio que inhibe a las personas de orientaciones sexuales no hegemónicas expresarse libremente, lo que Álvarez-García et al (2014) denominan como “armario defensivo”.

El acoso implica una acción que busca generar daño o miedo, y puede incluir burlas y ridiculizaciones en público, uso de apodosos ofensivos, manipulación psicológica, violencia física (desde manoseos a golpes), intentos de abuso sexual, intimidación, amenazas de muerte y exclusión social. A su vez, con el creciente acceso a la tecnología, este problema se expandió a las redes sociales: el ciberacoso implica la utilización de mensajes difamatorios a través de mensajes de texto, correo electrónico y páginas web. (Álvarez-García et al, 2014, p.27).

La desarticulación del acoso necesita de una mirada atenta del entorno que permita formas de intervención apropiadas y sistémicas. Las instituciones educativas, por el lugar que ocupan en la socialización de las personas, se convierten en espacios privilegiados para la deconstrucción de estereotipos y el manejo responsable de situaciones de acoso y violencia.

Cuando se trata de hablar de perspectiva de género, uno de los temas que sobresalen es sin lugar a dudas el de la violencia basada en género. Desde hace ya varios años los movimientos feministas vienen fortaleciendo sus proclamas para la erradicación de este flagelo que involucra al mundo entero, que aún hoy en el siglo XXI, sigue siendo uno de los temas más acuciantes.

En Uruguay, existe desde su promulgación en el año 2017, la Ley n° 19580 de violencia hacia las mujeres basada en género. Esta ley busca generar un marco legal para el abordaje de estas situaciones. En su artículo cuarto define a la violencia basada en género de la siguiente manera:

La violencia basada en género es una forma de discriminación que afecta, directa o indirectamente, la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como la seguridad personal de las mujeres. Se entiende por violencia basada en género hacia las mujeres toda conducta, acción u omisión, en el ámbito público o el privado que, sustentada en una relación desigual de poder en base al género, tenga como objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de las mujeres. Quedan comprendidas tanto las conductas perpetradas por el Estado o por sus agentes, como por instituciones privadas o por particulares. (Ley n° 19580, 2017, artículo cuatro).

De esta forma queda comprendida la violencia basada en género como violación a los derechos humanos constituyéndose en delito. Se tipifican los diversos tipos de violencia, y se definen los ámbitos en los que puede llegar a desarrollarse, las acciones que implica y las consecuencias que provoca en las víctimas. Del mismo modo, se establece la responsabilidad del Estado como garante del ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, y particularmente responsable de “prevenir, investigar y sancionar la violencia basada en género hacia las mujeres, así como proteger, atender y reparar a las víctimas en caso de falta de servicio” (Ley n° 19580, 2017, artículo cinco).

Según la última Encuesta Nacional de Prevalencia de Violencia basada en Género y Generaciones, para el año 2019 el 76,7 % de las mujeres de 15 años o más explicitan haber sufrido violencia basada en género en algún momento de su vida. Cifra que viene en aumento desde el año 2013. Los principales ámbitos en los que se desarrolla la violencia basada en género tienen que ver con los educativos, familiares, laborales, vía pública, entre otros. Las víctimas en general identifican como agresores principalmente a personas del género masculino.

Cuando se observan las cifras en torno a las relaciones de pareja, la realidad es escalofriante: “El 47% de las mujeres de 15 años y más declaró haber vivido situaciones de VBG por parte de la pareja o expareja a lo largo de toda la vida y 19,5% en el último año” (Seblat et al, 2019). Si se incluye en estas cifras la perspectiva de la interseccionalidad

teniendo en cuenta aspectos relativos a raza, religión, orientación sexual, nivel socio-económico, etc, lo que se encuentra es un aumento en la brecha de género y se agravan las situaciones de vulnerabilidad y violencia basada en género. Según Semblat et al (2019) “según la orientación sexual, se evidencia que el 92,5% de las mujeres no heterosexuales han vivido VBG a lo largo de toda su vida, mientras que para mujeres heterosexuales el porcentaje es de 76,3%” (p.40). Este dato evidencia cómo la desigualdad tiende a hacerse más profunda cuando comienzan a integrarse en el discurso aspectos vinculados a la teoría de la interseccionalidad. Katzkowicz et al (2016) definen a la interseccionalidad como:

Una herramienta analítica que permite estudiar, entender y responder a los modos en que estas categorías (pertenencia étnica-racial, la cultura, la edad y la clase social, el lugar geográfico, entre otras) se entrecruzan con otras identidades/dimensiones y cómo estos cruces contribuyen a experiencias de opresión y privilegio (p.12).

Las movilizaciones colectivas han logrado posicionar en la agenda pública la problemática que implica la violencia basada en género. Siguiendo con los aportes de Semblat et al (2019) la violencia basada en género se entiende como una “problemática social y multicausal, que trasciende el ámbito privado y atenta contra los derechos humanos de las mujeres, así como también de niñas, niños y adolescentes” (p. 29). Estas autoras establecen además que si bien hoy en día existen diversas instituciones (sistema de salud, sistema judicial, servicios de atención especializados, dependencias policiales, líneas de atención telefónica, entre otros) que trabajan para atender y erradicar la violencia basada en género, aún existen muchas víctimas que no realizan la denuncia correspondiente o no concurren a los espacios especializados para poder recibir ayuda frente a su situación, lo que dificulta también contar con datos que estimen el real alcance de la violencia basada en género en Uruguay.

Es importante tener en cuenta el sentido social que afecta a la problemática de la violencia basada en género, en este sentido es necesario desmitificar el privilegio del varón a ejercer poder y fuerza sobre el cuerpo de las mujeres con el fin de continuar perpetuando la

subordinación de lo femenino frente a lo masculino. Varela (2021) lo expresa de la siguiente manera:

La violencia es el arma por excelencia del patriarcado. Ni la religión, ni la educación, ni las leyes, ni las costumbres, ni ningún otro mecanismo habrían conseguido la sumisión histórica de las mujeres si todo ello no hubiera sido reforzado con violencia. La violencia ejercida contra las mujeres por el hecho de serlo es una violencia instrumental, que tiene por objetivo su control. No es una violencia pasional, ni sentimental, ni genética, ni natural. (p. 305).

En la Ley n° 19580 (2017, artículo seis) se definen dieciocho tipos de violencia basada en género de las que se destacan para la presente tesis las siguientes: Violencia física: toda acción, omisión o patrón de conducta que dañe la integridad corporal de una mujer. Violencia psicológica, definida como toda acción omisión o patrón de conducta que busque degradar o controlar la conducta, creencias o decisiones de una mujer mediante humillación, intimidación o cualquier medio que afecte su salud psicológica o emocional; la violencia simbólica que se ejerce a través de mensajes, valores, símbolos, íconos, imágenes, etc. e imposiciones sociales, económicas, políticas, culturales y creencias religiosas que consolidan relaciones de dominación, desigualdad y discriminación. Violencia sexual relacionada a las acciones que vulneren el derecho de la mujer a decidir voluntariamente sobre su vida sexual o reproductiva, usando para ello amenazas, coerción o uso de la fuerza, así como la prostitución forzada y la trata sexual. Violencia mediática que se vincula a la difusión o publicación por cualquier medio de mensajes e imágenes que injurie, difame, discrimine o atente contra la dignidad de las mujeres y/o legitime la violencia hacia las mujeres.

Las víctimas de violencia basada en género suelen sufrir más de un tipo de violencia a la vez. Por lo que cada vez más, se hace necesario caminar hacia la tan ansiada igualdad de género que en la misma ley se define como las acciones que el Estado, las instituciones privadas y la comunidad deben desarrollar para “promover la eliminación de las relaciones de dominación sustentadas en estereotipos socioculturales de inferioridad o subordinación de las mujeres”. (Ley n° 19580, 2017, artículo cinco).

Según Jubin y Samuniski (2013) todos estos tipos de violencia pueden enmarcarse a grandes rasgos en tres grupos: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural. La primera hace referencia a la violencia física o verbal, la segunda deriva de las prácticas comunitarias y discursos que moldean el imaginario social y las terceras se vinculan a situaciones de explotación, discriminación, marginación o dominación que resultan de las estructuras sociales: la legislación, las estructuras económicas, los sistemas políticos, la política educativa y de salud.

En este entendido los medios de comunicación pueden desarrollar prácticas que contribuyan a la reproducción de la violencia basada en género, constituyéndose en un ejemplo de violencia cultural. Ya que los mismos dominan el campo del discurso audiovisual que moldea el imaginario social.

Nuestra imagen mental de ciertos acontecimientos se elabora en muchos casos a través de las informaciones que nos proporcionan la televisión, la prensa, la radio o Internet. Por ello, la forma en que los hombres y las mujeres aparecen representados es fundamental para ver cómo se van formando nuestras imágenes mentales en torno al género. (Rodríguez, 2016, p.17).

Lo interesante de esto es que también los medios, por su naturaleza cultural para moldear ciertas pautas sociales, pueden ser grandes aliados a la hora de deconstruir prácticas hegemónicas en camino hacia la erradicación de la violencia basada en género.

3.2.6 La legalización del aborto en el contexto feminista.

El camino hacia la decisión del aborto es un terreno sinuoso, nada fácil de transitar para las personas con cuerpo gestante. Las teorías en torno al tema consideran diversos aspectos que se vinculan entre otras cosas con las reivindicaciones de los grupos feministas en torno a la libertad de las mujeres de decidir sobre su cuerpo, la maternidad como mandato o como elección, la sexualidad femenina, la anticoncepción, y la serie de factores psicológicos, sociales y afectivos que se involucran frente a un embarazo no esperado y a la eventualidad de la interrupción del mismo. En este entendido resultan interesantes los aportes

de Rostagnol (2014) quien realiza un análisis del aborto voluntario desde la perspectiva de género. “La urdimbre cultural del aborto se teje en distintos planos, pliegues sutiles, contradicciones y silencios, pero su territorio es siempre el mismo: el cuerpo de la mujer”. (Rostagnol, 2014, p.199).

En líneas anteriores se hacía referencia a Beauvoir (2021) y algunas de las aportaciones que esta autora realizó a la teoría feminista. En su libro, resultan igual de reveladoras las páginas en las que se hace referencia a la sexualidad femenina. Según la autora, la mujer inicia su etapa sexual a partir de situaciones violentas en las que el hombre “toma, posee, y arrebatata” su virginidad, posicionándose en el rol de poder. “En efecto, el acto sexual normal sitúa a la mujer bajo la dependencia del varón y de la especie” (Beauvoir, 2021, p. 314). Para el hombre la exploración y el placer sexual son algo natural, un “destino anatómico”, mientras que para la mujer el deseo sexual está destinado al matrimonio, a modo de servicio que ésta brinda a su amado esposo, y a través del cual le dará hijos.

Beauvoir (2021) logra desentrañar algunos de los mitos en torno a la sexualidad femenina, estableciendo la capacidad de desear de la mujer en tanto sujeto sexual, y la necesidad de experimentar el mismo placer del que se privilegia el hombre, sin que el fin último sea la procreación.

Por su parte Varela (2021) establece que las mujeres han tenido que luchar siempre por lo obvio, incluso por la propiedad de su cuerpo. Según esta autora fueron las feministas radicales de los años setenta las que comenzaron el camino de reapropiación de su cuerpo.

La obviedad aún no es reconocida en decenas de países del mundo y en aquellos donde la igualdad legal de las mujeres está reconocida, la consigna aún es repetida para exigir dos derechos que todavía no están conseguidos: acabar con la violencia sexual y manifestar que los procesos reproductivos deben ser decididos y controlados por las mujeres (Varela, 2021, p. 345).

Según Rostagnol (2014) el aborto es una práctica histórica, desarrollada la mayoría de las veces en la clandestinidad y en condiciones sanitarias precarias que puede atentar contra la salud de la mujer provocando secuelas y muertes. Son las mujeres de menores recursos las que más se exponen a prácticas peligrosas en torno al aborto, ya sea por medio de recetas caseras que trascienden de boca en boca o en manos de clínicas o lugares sin habilitación sanitaria. Según Rostagnol (2014) en el caso de Uruguay es muy extendido el conocimiento del uso del medicamento “misoprostol” para uso abortivo¹⁰.

En torno a la práctica del aborto se gestan una serie de discursos que provienen de diversas órbitas de la sociedad. En el caso de Uruguay, Rostagnol (2014) establece que los discursos legitimados, que tratan sobre vida o muerte, son la religión cristiana, especialmente la Iglesia católica y la ciencia, especialmente la medicina. En este sentido la autora realiza un análisis del discurso de la Iglesia Católica y otros representantes de grupos religiosos, y de la medicina. Llega a conclusiones que tienen que ver con la defensa de la vida en el caso de los grupos religiosos, y en argumentos contradictorios en el caso del discurso médico. Mientras existen médicos que se reservan la objeción de conciencia amparados en sus tradiciones religiosas o éticas. Otros profesionales establecen que su rol en la sociedad se vincula con “aceptar y respetar las decisiones del otro y se coloca en segundo lugar las convicciones propias respecto al aborto” (Rostagnol, 2014, p. 85).

Según Rostagnol (2014) los discursos feministas posicionan el tema del aborto como un tema de derechos. Derechos que atañen a lo sexual y reproductivo, a la injusticia e inequidad social y a la salud pública. Proponen una postura sociosanitaria que abogue por el acceso a la práctica de interrupción voluntaria del embarazo en condiciones legales, seguras y humanitarias. En torno a esto Amnistía Internacional Uruguay (2021) pone sobre la mesa las graves consecuencias que los embarazos en la niñez tienen en la vida de las niñas, generalmente víctimas de violencia sexual, constituyéndose en agravante de la situación, apoyando la interrupción voluntaria del embarazo como una cuestión de derechos.

¹⁰ El misoprostol es un análogo sintético de prostaglandina E1, desarrollada por G. D. Searle y Compañía en la década de los setenta para el tratamiento de ciertos tipos de úlceras duodenales y gástricas, [...] tiene como efecto el estímulo de músculos, incluido el útero, el cual provoca contracciones: de ahí deviene su uso abortivo. La Organización Mundial de la Salud propone el uso del misoprostol en la inducción de abortos en la guía técnica para abortos sin riesgos (oms, 2000), y la Federación Latinoamericana de Sociedades de Obstetricia y Ginecología (Flasog) ha elaborado un manual sobre su uso. (Rostagnol, 2014, p 68).

Desde el 2012 existe en Uruguay la ley n° 18987 sobre interrupción voluntaria del embarazo que promulga la regulación de la práctica del aborto, despenalizándolo bajo ciertas condiciones expresas. Estas condiciones tienen que ver con que la interrupción voluntaria del embarazo se realice en las primeras doce semanas del mismo y que se cumpla con un procedimiento que implica: consulta con un equipo interdisciplinario integrado por profesionales de la ginecología, de la psicología y de la asistencia social; periodo de reflexión de cinco días; ratificación de la voluntad de interrumpir el embarazo mediante consentimiento informado.

Existen excepciones en las que no es necesario cumplir con esas condiciones y son cuando el embarazo es producto de una violación, acreditada con la constancia de la denuncia judicial, dentro de las catorce semanas de gestación, cuando se verifique un proceso patológico que provoque malformaciones en el feto incompatibles con la vida extrauterina, habilitándose la interrupción en el momento que se identifica la anomalía y cuando la gravidez implique un grave riesgo para la salud de la mujer, no existiendo plazo al respecto (Ley n° 18987, artículo seis).

Aun siendo ley, los profesionales médicos no se ven obligados a desarrollar prácticas abortivas, pudiendo ampararse en la objeción de conciencia.

Los médicos ginecólogos y el personal de salud que tengan objeciones de conciencia para intervenir en los procedimientos a que hacen referencia el inciso quinto del artículo 3° y el artículo 6° de la presente ley, deberán hacerlo saber a las autoridades de las instituciones a las que pertenecen. (Ley n° 18987, artículo 11).

Cóppola (2013) define a la objeción de conciencia como “la negativa de una persona [en este caso de un profesional sanitario], por motivos de conciencia, a someterse a una conducta que en principio sería jurídicamente exigible, pero que choca con sus más profundas convicciones morales, filosóficas o religiosas.” (p. 43). Siguiendo las ideas del autor la objeción de conciencia puede darse en forma parcial, por ejemplo, algunos profesionales la ejercen cuando se trata de aspiración intrauterina, pero no cuando es por medio del uso de

medicamentos que se autogestiona la paciente. Sucede que aplican la objeción de conciencia también cuando se trata de fetos sanos, pero no cuando la interrupción se trata de una enfermedad grave.

Son los movimientos feministas a través de su militancia los que poco a poco logran despenalizar el aborto, abogando por una atención sanitaria segura, y el control de la mujer de su propio cuerpo. Así lo expresa Varela (2021):

Mujeres que renuncian a la maternidad, mujeres que renuncian al matrimonio; mujeres que deciden ser madres solas, con métodos de reproducción asistida; mujeres que retrasan la maternidad hasta cumplir los cuarenta; mujeres que optan por vivir una sexualidad libre; mujeres que prefieren uniones sin papeles; mujeres que rompen la heterosexualidad obligatoria...Desde la famosa teoría de lo personal es político, el feminismo se ha empeñado en democratizar el ámbito familiar y parece que, poco a poco, lo consigue. (p.348).

3.2.7 La mirada no sexista.

En las páginas anteriores se han desarrollado aspectos que evidencian la relación de la perspectiva de género con una mirada sexista. Como se ha visto, en Uruguay existen acciones promulgadas desde el Estado para erradicar la discriminación en torno al género. Igualmente, en la actualidad los movimientos feministas siguen denunciando la necesidad de erradicar comportamientos asociados a la discriminación de las personas basadas en género para favorecer el pleno desarrollo de los derechos de todas las personas de vivir en un mundo diverso, no estereotipado.

A nivel educativo las prácticas no sexistas se vuelven sustanciales, ya que al decir de Bourdieu (2000) las instituciones educativas constituyen uno de los ámbitos en los que se comparte, legítima y desarrolla el patrimonio simbólico en torno al género.

Los y las docentes, como integrantes de una sociedad, desarrollan en sus acciones, la mayoría de las veces en forma inconsciente, ciertas prácticas reproductoras de estereotipos en

torno al género, perpetuando una mirada sexista y conservadora. En este sentido resulta más que oportuno promover prácticas didácticas planificadas desde la perspectiva de género para evitar caer en estos estereotipos, al tiempo que la información y una actitud alerta permitirá atender situaciones emergentes en el aula que necesiten un abordaje inclusivo.

La etapa infantil es una época crucial en el desarrollo de subjetividades en torno al género, en este sentido se vuelve oportuno atender los mecanismos mediante los cuales se potencian o limitan posibilidades de desarrollo de ciertas prácticas en relación al juego de manera diferencial para niños y niñas, así como en relación a las emociones. Otro aspecto importante se vincula al uso del lenguaje sexista, que implica legitimar ciertas relaciones de subordinación del género femenino y otras identidades con respecto al masculino. Reflexionar en torno a estos aspectos también implica cuestionar ciertos imaginarios y representaciones que a nivel personal se tiene en torno al género, que sustentan formas de mirar, comprender y actuar en el mundo.

A nivel educativo un currículo no sexista implica abordar en el aula las contribuciones de las mujeres al mismo nivel que la de los hombres. Por lo general es más común que se aborden teóricos, científicos, artistas, etc, hombres, invisibilizando la labor que, en diversos campos del saber, la ciencia y el arte han desarrollado de igual forma las mujeres y otras identidades. Así lo expresa Jiménez y González (2019)

La discriminación se expone en el ámbito de la academia a través del currículo manifiesto y del currículo oculto. En el currículo manifiesto o abierto, esta se expresa en los manuales, libros, artículos, textos, material pedagógico, acontecimientos, entre otros, en los cuales sobresalen las diligencias ejecutadas por el género masculino, mientras se minimiza, prescinde o invisibiliza tanto a niñas como a mujeres. En el currículo oculto la discriminación sexual se exterioriza a través de la forma de trato particular a mujeres y hombres a través del lenguaje, los aspavientos, la expresión de la voz, la periodicidad y la permanencia de la atención compensada a unas y otros, el tipo de cuestionamientos y de contestaciones, la broma, la parodia y el sarcasmo al estudiantado por parte de los profesores (p. 56).

La mirada no sexista implica problematizar las relaciones de género en su carácter binario hombre/mujer para deconstruir estereotipos y promover el desarrollo de los derechos de todas las personas.

3.3 El dispositivo audiovisual y la cultura visual en la construcción subjetiva de los individuos

Como se ha visto en el subcapítulo anterior, el concepto de género es una construcción sociocultural, a la que aportan entre otros aspectos las denominadas tecnologías de género (De Laurentis, 1989), de las que el cine y la producción audiovisual forman parte en tanto dispositivos generadores de sentido en torno a la construcción colectiva del binarismo genérico heterosexual. Se verá a continuación cómo aportan también a la construcción subjetiva de los individuos, la que se complementa con la experiencia de ser y estar en el mundo. Un mundo que al decir de Heidegger (1958) se concibe como imagen.

Imagen del mundo, comprendido esencialmente, no significa por lo tanto una imagen del mundo, sino concebir el mundo como imagen. Lo ente en su totalidad se entiende de tal manera que sólo es y puede ser desde, el momento en que es puesto por el hombre que representa y produce. (...) Se busca y encuentra el ser de lo ente en la representabilidad de lo ente (Heidegger, 1958, p.39).

El concepto de imagen, dice Heidegger (1958) se vincula con la reproducción de algo, no en el sentido de una copia, sino de una representación. Esta definición que establece el autor podría vincularse con lo que expresa Mirzoeff (1999) cuando define a las imágenes, en vínculo con el concepto de cultura visual.

Las imágenes no se definen por una cierta afinidad mágica hacia lo real, sino por su capacidad para crear lo que Roland Barthes denominó el “efecto realidad”. Las imágenes utilizan determinados modos de representación que

nos convencen de que son lo suficientemente verosímiles para acabar con nuestra desconfianza. (...) la función principal de la cultura visual es probar y dar sentido a la variedad infinita de la realidad exterior mediante la selección, interpretación y representación de dicha realidad. (Mirzoeff, 1999, p.65).

La representación, dice Heiddiger (1958) es la cosa ante sí, es una forma de materializar el ente. El efecto de realidad al que hace referencia Mirzoeff (1999), es de algún modo lo que Metz (1968) dio en llamar impresión de realidad, que se vincula a la capacidad que tiene el producto audiovisual de proponer ante el espectador una representación verosímil, creíble, y factible de ser comparada con el mundo circundante que se despliega ante sus ojos. El cine, permite al espectador estar ante la realidad que se produce en la pantalla, permitiéndole identificarse con lo que ve. Esta materialización se da hoy más que nunca a través de una gran diversidad de imágenes de todo tipo, lo que Mirzoeff (1999) ha definido como una “visualización de la existencia”.

La cultura visual es nueva precisamente por centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten los significados. (...) el mundo como texto ha sido sustituido por el mundo como imagen. Tales imágenes del mundo no pueden ser puramente visuales, pero, de igual modo, lo visual perturba el desarrollo y desafía cualquier intento de definir la cultura en términos estrictamente lingüísticos. (Mirzoeff, 1999, p. 24).

A esta visualización de la existencia contribuyen fundamentalmente los medios de comunicación, los que además colaboran en la construcción de esa imagen del mundo o cosmovisión colectiva (Heidegger, 1958). Respecto de esto Iadevido (2014) propone que:

Lo visual se relaciona con determinados aspectos históricos y culturales que determinan ‘modos de ver’ que, a su vez, hacen referencia a elementos simbólicos y materiales tendientes a las operaciones ideológicas. (...) Según Berger (2000), los ‘modos de ver’ se encuentran sujetos a un orden social que,

sustentado a través del tiempo, configuran un hábito. En lo que atañe a las representaciones cinematográficas el ‘modo de ver’ históricamente configurado resulta ser a la vez, aquel que entra en juego como horizonte cultural (p. 215).

Iadevito (2014) establece aquí algunas consideraciones que pueden vincularse a lo propuesto por Bourdieu (1988) en relación al concepto de *habitus* y capital cultural, el que se configura por medio de los bienes culturales que se consumen, cómo se consumen y en qué espacios se hace, teniendo en cuenta el lugar que la familia y la escolarización tienen en el desarrollo de dicho capital cultural, siendo las clases dominantes, al ostentar mayor nivel de escolarización y frecuentación de actividades culturales como la asistencia a conciertos, museos, cine, entre otros, las privilegiadas en tener un capital cultural más desarrollado.

A este respecto resulta interesante el aporte de Rodríguez (2016) que resalta el lugar de los medios de comunicación en la construcción de la realidad diaria y de la experiencia personal, que impacta en el capital cultural de las personas, en relación por ejemplo al valor que se le otorga a la noticia, su lugar en la rutina informativa, el cine, la publicidad y su presencia en la vida diaria, “estructurando nuestra escala de valores y fijando modelos de conducta” (p.12). Estos aspectos son algunos de los que para Mirzoeff (1999) forman parte de la denominada cultura visual, que según este autor se interesa por:

Los acontecimientos visuales, en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión o Internet (p. 19).

El lugar del sujeto en la cultura visual no es solo el de visualizar y representar, sino también el de interpretar, “ver no es creer, sino interpretar” (Mirzoeff, 1999, p.34), esta posibilidad de interpretar es lo que a su vez constituye la oportunidad para la subjetivación de las personas. “La cultura es el lugar en donde las personas definen su identidad y eso cambia

con las necesidades que tienen los individuos y comunidades de expresar dicha identidad” (Mirzoeff, 1999, p.49).

Los aportes vertidos por estos autores dan cuenta de la importancia que tiene el contexto social en el que la persona desarrolla su accionar, influyendo en las construcciones personales que ésta realiza. Así, en el marco de la presente tesis, es importante tener en cuenta que los productos que los estudiantes de Formación en Educación elaboran, no pueden ser ajenos a la sociedad de su tiempo, al momento histórico en el que han sido elaborados, al contexto educativo en el que se desarrollan, pero tampoco a las referencias audiovisuales que forman parte de su experiencia vital.

Más allá de los nuevos soportes para almacenar y transmitir información, los medios de comunicación tradicionales, radio y televisión, siguen teniendo el poder de construir lógicas, sentidos comunes y agendas que determinan qué noticias y qué personas son importantes para entonces destinarles tiempo en minutos de aire o páginas escritas. Esta agenda (*setting*) no es inocente, responde al poder hegemónico, que es patriarcal, y repite en sus estereotipos sentidos que perpetúan la asignación arbitraria de roles fijos, marcados por la división por género y también por edad. (Dotro, 2017, p.8).

Metz (1968), elabora una serie de reflexiones en torno al cine en tanto lenguaje y por tanto factible de ser tratado como un texto fílmico, cuyo análisis puede desarrollarse teniendo en cuenta sus estructuras semánticas y sintácticas. El cine, en este entendido es un mecanismo configurador de sentidos, a través del uso de signos que pueden tener naturaleza icónica, indicial o simbólica. Iadevito (2014) por su parte establece que:

El hecho de concebir al cine como medio y/o dispositivo supone forjarlo como un terreno óptimo para el rastreo de las representaciones culturales de los sujetos, las identidades y las subjetividades generizadas (...), los estudios de género han ido incorporando paulatinamente el análisis cultural de las

imágenes y las visualidades para abordar las representaciones y los estereotipos de ‘lo femenino’ y ‘lo masculino’ (p.213).

Este aspecto resulta sustancial en el contexto de esta investigación, debido a que implica concebir los productos audiovisuales que elaboran estudiantes de Formación en Educación como dispositivos en los que se traducen el imaginario, las ideas y preocupaciones que los y las estudiantes tienen en torno a la perspectiva de género, a la vez que se imbrican en estas construcciones personales aspectos propios de su *habitus* cultural (Bourdieu, 1988) y de la cultura en la que estos estudiantes viven y conviven, que a nivel de las imágenes tiene su manifestación en la denominada Cultura Visual.

3.4 ¿Qué implica la producción audiovisual con perspectiva de género?

“Se trata, pues, de ver cine y analizar cine para hacer cine ligado a una necesaria acción transformadora” (Fueyo y Fernández, 2011, p. 126).

Las páginas anteriores han buscado definir la perspectiva de género y evidenciar las principales preocupaciones que ocupan su agenda, así como el lugar que la cultura visual y las tecnologías de género, principalmente la producción audiovisual, tienen en la construcción subjetiva de los individuos. Interesa a continuación evidenciar cuáles han sido las principales aportaciones teóricas en torno a la producción audiovisual y la perspectiva de género.

El cine con perspectiva de género al decir de Guarinos (2007) surge alrededor de los años setenta con la preocupación de los movimientos feministas sobre la representación de la mujer en el cine. Según Jubin y Samuninski (2013):

desde los años 60 se viene gestando lo que hoy podemos llamar crisis del sistema patriarcal, a partir del debilitamiento del modelo basado en el ejercicio estable de la autoridad/dominación sobre toda la familia por el hombre adulto (el jefe del hogar) como resultado de nuevas formas de organización familiar: aumento de divorcios, incremento de las uniones libres, postergación de la edad de matrimonio y gestación, control de la natalidad, familias ensambladas,

familias monoparentales, hogares unipersonales, emigración, conflicto entre matrimonio-trabajo-vida, incremento de los niveles educativos e integración de las mujeres al mercado de trabajo. Desde lo ideológico también operan los movimientos por la igualdad de derechos para las mujeres, los movimientos de liberación sexual y los movimientos de identificación de género y sexual de gays, lesbianas y transexuales, que han logrado erosionar los cimientos de la estructura patriarcal (p. 14).

Estos aspectos se vinculan a su desarrollo, así como la tradición teórica feminista en torno a la reivindicación de derechos, la incorporación de la mujer en diversos puestos de la manufactura cinematográfica (como directoras o en puestos técnicos), así como el creciente interés en torno a la crítica fílmica con foco en la representación de la mujer en las películas, lo que da lugar a revistas especializadas en mujeres y cine.

La perspectiva de estudio de hoy no es sólo ya la de buscar una reivindicación social para el papel de la mujer delante y detrás de la cámara, para la ruptura de un techo de cristal cada vez más opaco, sino la revisión de toda la historia del cine, los directores y sus historias, desde otra perspectiva hasta hace muy poco ignorada. (Guarinos, 2007, p. 104).

Fueyo y Fernández (2011) realizan aportes valiosos para desentrañar los aspectos que deberían tenerse en cuenta en la producción audiovisual con perspectiva de género. Las autoras intentan desmitificar y deconstruir las narrativas hegemónicas, vinculadas a aspectos semióticos y de lenguaje audiovisual. Proponen además analizar el lenguaje cinematográfico en favor de desentrañar los mecanismos implícitos que operan en el desarrollo de la subjetividad colectiva a partir de representaciones que legitiman relaciones de poder desiguales, evidenciar el punto de vista y la focalización que se adopta como cuestiones estructurales que el relato aporta ya construidas, y la creación audiovisual como oportunidad para la investigación y la toma de postura en torno a la perspectiva de género.

No hay nada más subjetivo que el objetivo de la cámara, al tiempo que no hay nada más poderoso para cargar de credibilidad cualquier representación. Incluso cuando se filman objetos no se miran desde una realidad objetiva. Se trata, por tanto, de estudiar cómo se están utilizando los relatos dirigidos a una audiencia para ver cómo se construyen a través de ellos identidades de género. Analizar cómo las mujeres ven representadas a otras mujeres en el cine y cómo, a través de esos relatos, se ven a sí mismas y a las otras. (Fueyo y Fernández, 2011, p. 128).

Estos aportes se vinculan a lo explicitado por Guarinos (2007) que permite evidenciar tres aspectos fundamentales en los que focalizar la mirada con respecto al cine con perspectiva de género: la mujer tras la cámara, la mujer frente a la pantalla y la mujer en el relato. En los que se imbrican, como se ha descrito anteriormente, aspectos vinculados a roles y estereotipos de género. En relación a la mujer en el relato, resultan interesantes los aportes de De Laurentis (1992) quien plantea la problemática de la representación de la mujer en el cine narrativo, como la expresión más compleja en torno a la representación de la mujer como espectáculo, es decir, como cuerpo para ser mirado, lugar de la sexualidad y objeto del deseo, omnipresente en nuestra cultura.

Los estudios vinculados a la mujer como espectadora se desarrollan alrededor de los años 90, junto al auge de los estudios de la recepción, y se busca analizar fundamentalmente el grado de identificación que puede desarrollar una mujer en torno a un producto que está concebido fundamentalmente para el espectador masculino, en el que existen dos perspectivas, una que la demoniza y/o presenta en forma sexualizada y otra en la que se la fetichiza y/o presenta en forma virginal. Sin embargo, dice Guarinos (2007):

Esta no existencia de término medio, donde o se desprecia y humilla a la mujer o se la trata como una virgen a la que adorar, ha ido cambiando con el tiempo, especialmente en cinematografías no hollywoodienses y gracias en buena medida a la incorporación de la mujer a las tareas de dirección y guion. La mujer como personaje principal y sujeto del esquema actancial ha ido ganando terreno en el cine de los últimos veinte años, una mujer más persona que rol,

aunque el cine patriarcal continúa existiendo en la gran mayoría del cine comercial, un cine dominado por el sistema que de vez en cuando se limpia la imagen con alguna película políticamente correcta desde el punto de vista feminista, o así se publicita. No es una feminización, sino un relativo debilitamiento de lo masculino. (Guarinos, 2007, p.110).

En este sentido, son los medios audiovisuales (mecanismos, artefactos, etc.) privilegiados en la construcción de subjetividades en torno al género. Se vuelven objeto indispensable de análisis tanto en su codificación como decodificación. Los aportes teóricos al respecto de un cine con perspectiva de género coinciden en explicitar que en el mundo contemporáneo se hace cada vez más necesaria una mirada transformadora que trascienda las posturas sexistas, heteropatriarcales y hegemónicas. La imagen es un terreno fértil para visibilizar y representar las transformaciones y cambios sociales que se van gestando.

Los medios de comunicación contribuyen a la construcción social del género según sea el tratamiento que hagan de mujeres y de hombres y de los diversos conceptos de lo femenino y lo masculino. Las producciones de los medios presentan ante la población los patrones con los que entender el mundo, las dimensiones cualitativas y cuantitativas que aplicar a los roles que cada persona y cada grupo han de desempeñar. (Loscertales, 2007, p.65).

Resultan también interesantes otros aportes de Loscertales (2007) en los que define algunas formas de poder evidenciar el tratamiento de la perspectiva de género en los medios de comunicación. Distingue, citando a otros teóricos, estereotipos de rol que se vinculan a las acciones que pueden desarrollar mujeres y hombres de acuerdo a una convención social y los estereotipos de rasgos que tienen que ver con las características psicológicas y el aspecto físico a partir de dichas convenciones. El cine con perspectiva de género pretende visibilizar los estereotipos que a nivel de la representación han permeado en el discurso audiovisual, varios son los y las autores/as que han dedicado largas investigaciones a desarrollar este aspecto. En este sentido lo proponen Ruiz y Sierra (2007):

A través de esta construcción cultural (la del género), altamente simplificadora, no sólo “aprendemos a ser” mujeres y hombres, sino que “aprendemos también a ver” y a generarnos expectativas en relación a las personas del otro sexo. Y la construcción cultural de los géneros se hace en función de los estereotipos. El estereotipo es un prefabricado mental, un cliché simplificador, que no recoge en absoluto la complejidad que cualquier persona o situación presentan. Pues bien, los medios de comunicación, en su necesidad de generar continuos mensajes y en la voluntad de lograr una buena recepción por parte de la ciudadanía, recurren a los estereotipos. (p.7).

Para De Laurentis (1992) el cine es una de las tecnologías de género que permiten perpetuar en la sociedad ciertos estereotipos vinculados a la construcción del género. La autora considera además que éste es una actividad significativa:

Un trabajo de semiosis que produce efectos de significado y percepción, auto-imágenes y posiciones subjetivas para todos los implicados, realizadores y receptores, y por tanto, un proceso semiótico en el que el sujeto se ve continuamente envuelto, representado e inscrito en la ideología” (p.63).

Esta construcción significativa, impacta tanto en la elaboración del discurso audiovisual como en su decodificación, aspecto que la autora toma muy en cuenta a la hora de analizar el discurso audiovisual, estableciendo que desde los inicios del cine han sido los hombres quienes han definido lo que se ve en la pantalla, “quienes han definido el objeto y las modalidades de la visión, del placer y del significado en función de esquemas perceptivos y conceptuales que han proporcionado las formaciones ideológicas y sociales patriarcales”. (p.110). Este aspecto resulta no menor cuando la autora pone sobre la mesa el concepto de identificación.

La identificación cinematográfica primaria [para Metz] implica no solo la identificación del espectador con la cámara, sino la autoidentificación como condición de posibilidad de lo que se percibe en la pantalla. (...) el espectador presta coherencia a la imagen y a su vez queda instalado como unidad coherente. En el dominio de la actividad artística, la identificación por parte de la lectora o espectadora femenina no puede ser, como ocurre en el caso del hombre, un mecanismo por medio del cual se asegure el dominio. Por el contrario, si la identificación se asocia, aunque sea 'provisionalmente', con la mujer (como hace Irigaray), sólo puede resultar en un reforzamiento de su sumisión. (De Laurentis, 1992, p.127).

Para De Laurentis (1992) el objetivo fundamental del cine feminista es construir otra visión y las condiciones de visibilidad para un objeto social diferente, interpelar al espectador desde otros lugares de la contemplación, abriendo otros espacios para la identificación, definiendo otra medida del deseo, lo que implica además tener en cuenta otro objeto en el discurso, definiendo un nuevo marco de referencia alejado del discurso hegemónico.

Sin lugar a dudas uno de los textos más destacados en vínculo a todo lo anteriormente expresado es el de Mulvey (1975) "Placer visual y cine narrativo" en el que la autora revisa teniendo en cuenta el psicoanálisis, la representación en el cine de los personajes femeninos, en torno a cómo son construidas las historias, y qué posibilidades brindan estos discursos para la identificación de la espectadora. Así, representación, punto de vista y mirada del espectador son los tres aspectos en los que se centra la autora en su artículo. A nivel de la representación la mujer generalmente no es sujeto del discurso, sino que se la presenta como objeto de deseo del protagonista, generalmente hombre. Esta representación se realiza en torno a estereotipos como el de femme fatal, buena esposa, ingenua, etc. En relación a la mirada Mulvey (1975) expresa que en general ésta se identifica con la mirada masculina heterosexual.

3.4.1 Construcción de personajes y representación.

Como se ha visto una de las principales preocupaciones de la producción audiovisual con perspectiva de género tiene que ver con la representación de la mujer, es decir, la mujer como personaje.

La diferencia entre ambiente y personaje viene marcada por criterios anagnóricos, de focalización y de relevancia. Si mantenemos la idea de que la mujer en gran parte de la cinematografía mundial patriarcal pasada y actual es un objeto, estaríamos afirmando también la posibilidad de que en muchas ocasiones tales imágenes femeninas se acercan más a ser ambientes que no personajes, aunque posean nombre. Si la relevancia es escasa, si carecen de focalización y posibilidad de empuje o arranque del relato, por mucho que tengan nombre, no serán más que la comparsa del personaje masculino, al mismo nivel que la masa de extras o que el jarrón del decorado, lo que se ha llamado toda la vida la mujer-florero. (Guarinos, 2007, p.111).

Así, establece Guarinos (2007) en el cine patriarcal la mujer no tiene representación, ya que es simplemente una imagen, un esquema estereotipado de una mujer real. En el cine patriarcal la mujer es “objeto, estereotipo y visualidad” (Guarinos, 2007, p.112). Son objetos desarrollados para la mirada y lo que primará en ellos será la evolución física y no la psicológica. Esta realidad comienza a cambiar en el cine de los ochenta y noventa en el que comienzan a aparecer personajes femeninos redondos, protagonistas.

Las malas y las tontas empezaron a dejar paso a mujeres más representación que imagen, menos estereotipadas. Algunas películas incluso a través de personajes principales sólo femeninos muestran itinerarios psicológicos de complejidad relacionados con el viaje iniciático que conduce a la madurez psicológica. (Guarinos, 2007, p.113).

Sin embargo, esta tendencia, luego de los años noventa lleva a que el cine comercial patriarcal siga haciendo de las suyas incorporando nuevos estereotipos con el de la masculinización de los personajes femeninos protagónicos.

En una mal entendida igualdad que otorga al cuerpo femenino un comportamiento masculino, el cine patriarcal comercial no ha sabido aprovechar el hecho para enriquecerse, porque dicha masculinización, para algunos “machificación”, no va acompañada por una masculinización iconográfica. Es más, de comportamiento, lo que termina derivando no en un enriquecimiento del personaje como persona sino en la creación de otro estereotipo más que añadir a los ya tradicionales, con el añadido exasperante de que siguen siendo hermosas, muy femeninas, muy erotizadas, eso sí hechas para matar, embrutecidas, inteligentes, dominantes, soberbias, astutas y hasta terroristas sin escrúpulos. (Guarinos, 2007, p.114).

En este sentido Guarinos (2007) realiza aportes sobre la representación de la mujer en el cine teniendo en cuenta algunas consideraciones sobre la clasificación de los personajes femeninos como rol, persona o actante. Establece además una clasificación de los mismos en torno a las representaciones estereotipadas más comunes que pueden evidenciarse en el discurso cinematográfico.¹¹

Para Guarinos (2007) la vida funcional de la mujer en tanto rol es estereotipada, según la autora estos estereotipos han sido normalizados, y aprehendidos por la sociedad desde la infancia a través de la literatura y el cine, “en este sentido, el cine puede usar y necesita usar los estereotipos por una simple cuestión de funcionalidad narrativa”. (Guarinos, 2007, p. 115).

En su dimensión de persona, los personajes femeninos tienden a propiciar pocos indicios al espectador para develar sus características narrativas, limitadas a escasos parlamentos, y siempre subsidiarias del poder masculino, en general ocupan el lugar de

¹¹ Ver planilla en anexos

personajes secundarios y se hace difícil conocer su ser como persona. “La belleza, el glamour, la feminidad, la sensualidad, el vestuario y la caracterización general de los personajes femeninos hacen de la iconografía el elemento más desarrollado en ellas” (Guarinos, 2007, p.113). “Como actante, el estado de la mujer es el de la pasión, el dejarse hacer. Se sitúan en las posiciones periféricas del esquema actancial greimassiano: objetos, ayudantes y oponentes, destinadoras y destinatarias de la actuación de otros”. (Guarinos, 2007, p.118).

En el caso de los personajes de comunidades LGBTIQ+ existen aportes teóricos que establecen que en muchas ocasiones la industria del cine utiliza la incorporación de personajes disidentes para contentar al público más contemporáneo, a modo de estrategia comercial. En la interna del discurso no logra desarrollar una construcción respetuosa de los mismos, limitando su accionar a pocos minutos en pantalla, o eliminando escenas explícitas vinculadas a prácticas contra hegemónicas a nivel de la identidad sexual o de género, para no perder la masa de espectadores más conservadores. La representación de estos personajes en el cine, se ha desarrollado fundamentalmente en los últimos tiempos, y por lo general ha estado batallando por darse un lugar en las producciones contra los códigos de censura cinematográfica.

Zavala (2019) realiza un racconto de los personajes LGBTIQ+ que han sido representados en el cine. El autor deja en evidencia que por lo general estos personajes eran desarrollados en forma burlesca, grotesca y plana o poco creíble. Estos personajes también eran generados a partir de estereotipos que los asociaban a personalidades monstruosas, dementes, anormales o extraños. Es en los años 2000 cuando comienzan a observarse producciones en las que los personajes LGBTIQ+ se representan en forma más madura, alejándose de los estereotipos que le habían perseguido en épocas anteriores, y generando la aceptación del público en general (Zavala 2019).

3.4.2 Producciones audiovisuales y la perspectiva de género.

El cine con perspectiva de género abarca a los feminismos, los estudios de las nuevas masculinidades y los aportes de la crítica *gay* y *queer*. Son productos que buscan generar contra narrativas en relación al discurso hegemónico, posicionan como objeto a las feminidades y disidencias, representan las diferencias, la otredad. Mulvey (1975) lo

expresaba de la siguiente manera “el cine alternativo habilita un espacio en el que puede nacer un cine radical, tanto en sentido político como estético, que desafíe los supuestos básicos de la corriente cinematográfica dominante” (p.366).

Para Rodríguez et al (2016) el consumo crítico de los productos audiovisuales, principalmente de la publicidad (rechazando los discursos que denigran o desvirtúan a las mujeres, que las hipersexualizan o las despojan de autoridad), es otro de los aspectos a tener en cuenta, para promover modelos de masculinidad y feminidad más acordes con los roles sociales que ambos desarrollan en la actualidad. Plantea como ejercicio intercambiar figuras masculinas y femeninas en las narrativas, para facilitar el diagnóstico sobre el nivel de sexismo de un spot publicitario u otro tipo de producto audiovisual.

Por su parte Dans y Pena (2020, p. 187) clasifican el cine feminista de acuerdo a la revista “*Women and film: both sides of the camera*” de la siguiente manera 1) las películas tratan sobre la subjetividad femenina, es decir aquellas donde la mujer es sujeto; 2) las películas que deconstruyen géneros o narrativas tradicionalmente patriarcales; 3) las películas que retratan la historia de las mujeres en general.

3.5 Educación crítica y educación audiovisual con perspectiva de género

La mujer ha sido desde los inicios de la crítica cinematográfica un elemento sustancial del análisis de los discursos, como lo es hoy en día la comunidad LGBTIQ+, debido a que a través de su representación permean relaciones de poder desiguales que moldean el vínculo entre las personas, así como establecen pautas de comportamiento. ¿Quiénes cuentan las historias? ¿Quiénes se identifican con las representaciones que se realizan en las películas? ¿Para quiénes están pensadas estas representaciones? Han sido algunas de las preguntas que la crítica cinematográfica feminista se ha hecho. Estos cuestionamientos se vuelven relevantes en el terreno educativo desde una perspectiva crítica, cuyo objetivo es la emancipación del individuo.

El campo que vincula la educación con la comunicación ha sido definido por Aparici (2010) como educomunicación, que implica el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación abarcando la formación de sentido crítico, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir en ellos valores culturales.

En este sentido Augustowsky (2020) establece que el campo de la educación audiovisual se encuentra aún en construcción, sin embargo, sus investigaciones dan cuenta de un crecimiento en torno a propuestas vinculadas al mismo en diferentes ámbitos: escolares, culturales y comunitarios.

La variedad de los lenguajes artísticos y comunicacionales que se van incorporando a las instituciones educativas, las innovadoras estrategias de producción, la inclusión de nuevos participantes y las discusiones acerca de la función social del audiovisual han favorecido la experimentación y el desarrollo de propuestas formativas innovadoras y valiosas. (Augustowsky, 2020).

En relación a estas propuestas innovadoras, resulta interesante el aporte que el programa Cineduca ha venido realizando en la órbita del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. Desde el año 2009, este programa, hoy perteneciente a la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual, busca desarrollar junto a docentes y estudiantes de las carreras de Formación en Educación de todo el país, propuestas de enseñanza, investigación y extensión, de acuerdo a los siguientes objetivos: “formar en el lenguaje audiovisual, desarrollar herramientas y sensibilidades para comprender y expresarse con este lenguaje y generar oportunidades de desarrollo de la cultura audiovisual de los sujetos en las comunidades educativas” (página web de Cineduca).

En el programa Cineduca el lenguaje audiovisual es definido como un discurso (Chapman, 1990), (más allá de ser concebido como herramienta o recurso didáctico), que debe ser incorporado a la formación básica de futuros educadores y educadoras por sus implicancias pedagógicas y didácticas. El equipo de trabajo se estructura a partir de un equipo central (formado por una coordinadora pedagógica, una asistente técnico en cámaras y equipos de filmación y un asistente técnico en edición) y coordinadores y coordinadoras audiovisuales de centro que se desempeñan en cada una de las 31 instituciones de Formación en Educación del país: Institutos de Formación Docente, Instituto de Profesores Artigas,

Institutos Normales de Montevideo, Instituto de Enseñanza Técnica e Instituto de Formación en Educación Social.

La Pedagogía Audiovisual es parte del campo de las Ciencias de la Educación que estudia las implicancias teóricas y prácticas de la educación audiovisual en las trayectorias educativas de los estudiantes en tanto ciudadanos culturales. Desde el marco de Derechos Humanos, la Pedagogía Audiovisual estudia la imagen, los medios, la comunicación y la cultura transversalizada por el abordaje educativo reposicionando la nueva agenda de la didáctica del audiovisual incluyendo aspectos centrales para la garantía de una educación de calidad: la construcción ética y política del hacer pedagógico, la visión de las instituciones como artefactos políticos-comunicativos, la estética del aula, la producción creativa, la recepción crítica y reflexiva, el trabajo centrado en el aprendizaje, y el lugar del educador creador de currículo en base al uso de lenguajes. (página web de Cineduca).

Los capítulos anteriores de esta tesis dan cuenta del lugar que la producción audiovisual tiene en la construcción cultural, subjetiva e identitaria de las personas en relación a la perspectiva de género. En este sentido la propuesta de Cineduca en el ámbito de la Formación en Educación viene a confirmar la necesaria alfabetización audiovisual de los y las estudiantes, en tanto ciudadanos activos, desde una perspectiva crítica, sobre los medios audiovisuales y sus implicancias como dispositivos configuradores de sentidos.

Los aportes de Freire (2005) en torno a la pedagogía crítica permiten evidenciar la importancia que la praxis, y por tanto el rol activo que la ciudadanía, tiene en la transformación de la realidad para el desarrollo de una sociedad democrática. Posicionar a los futuros educadores y educadoras en tanto constructores de realidades posibles a través de la producción audiovisual, implica comprometerles desde lo ético, estético y creativo, con los discursos que elaboran, desarrollándolos en forma crítica y reflexiva, evaluando los idearios sociales y personales en torno a las construcciones de género. La teoría crítica se vincula fuertemente con los aportes de Morin (1990) en torno al paradigma de la complejidad,

paradigma en el que pretende posicionarse la educación del siglo XXI y que pone al sujeto en relación estrecha con un mundo complejo y cambiante, en palabras de Morin:

Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del «yo»; (...) cada uno de nosotros no puede decir «yo» más que por sí mismo. (...). El hecho de poder decir «yo», de ser sujeto, es ocupar un sitio, una posición en la cual uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo. Eso es lo que uno puede llamar egocentrismo. Bien entendida, la complejidad individual es tal que, al ponernos en el centro de nuestro mundo, ponemos también a los nuestros. (...). Nuestro egocentrismo puede hallarse englobado en una subjetividad comunitaria más amplia; la concepción de sujeto debe ser compleja.” (p. 61).

Esta complejidad del mundo debe ser tenida en cuenta fundamentalmente a nivel educativo, en torno a ello resultan oportunos los aportes de Barbero (2002):

La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. (...) necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad (p.8).

Como expresa Barbero (2002) las instituciones educativas han dejado de ser los únicos lugares de legitimación del saber, en este sentido los medios de comunicación y los productos audiovisuales en particular, adquieren especial importancia. La cultura del espectáculo según Ferrés (2000) es aquella cultura popular que convive con la cultura oficial, es la cultura mediada por la imagen, la televisión, el cine, los nuevos medios, en los que se

asiste a una exhibición de la existencia. Este hecho se genera a causa de la facilidad que tienen las personas para producir contenido y compartirlo, en carácter de prosumidores, es decir como productores y consumidores de contenidos, permitiéndoles navegar este nuevo orden simbólico de la cultura contemporánea.

La educación emancipadora, la que Kaplún (1998) reconoce como centrada en el proceso a través del cual “el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, y haciendo suyo el conocimiento” (p.50), debe desarrollar por medio de la problematización, las capacidades (ver y hacer) y competencias culturales y comunicativas necesarias que permitan a la persona desempeñarse eficazmente, en tanto prosumidores, con los lenguajes de su tiempo (cine, televisión y nuevos medios), a través del desarrollo de habilidades cognoscitivas y psicomotrices que incluyan lo visual y auditivo, para la construcción de sentidos en forma autónoma por medio del desarrollo de una mirada crítica y emancipadora.

En un contexto de consumo globalizado de productos audiovisuales se impone una formación que permita enfrentarse a esta realidad con espíritu crítico, ciudadano y constructivo. Es, por tanto, particularmente importante que educadores y educadoras se impliquen en la tarea. Quien adquiere tal conciencia crítica no solo tiene mejor preparación para involucrarse en actuaciones de compromiso personal encaminadas a que los derechos humanos y la igualdad de género no sean causas perdidas o desdeñadas, sino que podrá ejercitar de forma más sólida sus derechos ciudadanos y contribuir de forma crítica a una sociedad más justa. (Rodríguez et al, p. 14).

Se propone aquí convertir al futuro educador o educadora en “espectador/a emancipado/a” (Ranciere, 2010), es decir un ser activo, no un *voyeur* pasivo. El espectador/a emancipado/a observa, selecciona, compara e interpreta construyendo sentidos a partir de su experiencia y del diálogo con otros. Se trata de una educación para la libertad, que forme educadores críticos, democráticos y pluralistas, que permita a sus estudiantes la emancipación intelectual, libre de estereotipos de ninguna clase.

En este contexto la definición de la educación como derecho humano fundamental que se encuentra en el artículo primero de la actual ley de educación n°18437 de Uruguay, como forma de garantizar una sociedad más libre y justa cobra especial importancia. La educación audiovisual con perspectiva en los derechos humanos se sustenta al decir de Augustowsky (2016) en los procesos de subjetivación que las personas ponen en juego cuando comparten juntas la creación en torno a diversas temáticas que se emparentan con problemáticas sociales más allá del currículo escolar. Estas prácticas de creación artística por medio de la producción audiovisual ofrecen por tanto la oportunidad de expresar puntos de vista, necesidades e intereses de los y las participantes en torno a la perspectiva de género.

En este sentido Apecetche y Márquez (2018) realizan interesantes aportes en relación a la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente uruguaya. Autores y autoras realizan un abordaje de la historicidad de las construcciones de género en la educación uruguaya estableciendo que:

Las construcciones que se daban en torno a los géneros femenino y masculino estaban ligados a una cultura tradicional, heteronormativa y totalmente patriarcal. La escuela como parte fundamental en los procesos de cambios sociales, culturales e históricos contribuyó a la construcción de estereotipos y roles de género que se asignaban a cada sexo. (p.6).

Según estos autores, la sociedad de mediados del siglo XIX y principios del XX comenzaba a vivir el proceso de disciplinamiento que atravesaba Uruguay. La escuela como garante de los cambios sociales, era funcional al sistema patriarcal, y a través de los materiales escolares específicos para las niñas buscaba reafirmar los estereotipos y roles de género. En cuanto a la mujer se exaltaban los dones de docilidad y obediencia y los roles que se le asignaban eran los de madre, esposa, y ama de casa. En el caso de que la mujer tuviera alguna profesión, la que generalmente realizaban era la de Maestra o Costurera. Para el caso del varón no existían materiales escolares específicos, y durante la reforma vareliana se decidió que la costura ocupará un mayor tiempo del currículum de la educación de las niñas, quitándole un 15% a aritmética, lectura, escritura, dibujo, y geografía. Este marco histórico

fundamenta las bases de una educación basada en una perspectiva no inclusiva, binaria y diferenciada en cuanto a los roles y capacidades de hombres y mujeres.

En los años 2000 el marco legal a nivel país comienza a incorporar leyes que ponen sobre la mesa la importancia de la perspectiva de género para la igualdad de oportunidades de todas las personas, desde un Estado garante de los derechos humanos. A su vez hacia el año 2008 la Administración Nacional de Educación Pública comienza a generar acciones para integrar la educación sexual y la perspectiva de género en todo el sistema educativo “la educación sexual incorporada al sistema educativo formal se integra al proceso de construcción de subjetividades, aporta al autoconocimiento, la autoconciencia y la reflexión” (ANEP, 2012, p. 7).

En el informe de la investigación llevada a cabo por Apecetche y Márquez (2018) se establece que en primer lugar la perspectiva de género es una perspectiva transversal a toda la formación inicial de los y las futuros/as docentes, no depende únicamente de algunas asignaturas en particular. Establecen además que aún se visualiza en las instituciones y en las prácticas educativas de formadores/as de formadores/as acciones que siguen reproduciendo una educación hegemónica, que no contempla la perspectiva de género desde un paradigma de los derechos humanos (el currículo oculto y el explícito siguen reproduciendo una postura educativa androcéntrica y sexista). Según estos autores, no existen recetas para generar acciones educativas con perspectiva de género, pero que es imprescindible el posicionamiento ideológico y político del educador o educadora que busca desarrollar su accionar desde ese lugar, lo que implica pensarse críticamente, y movilizarse en forma interna y personal para reinventar las prácticas educativas desde la perspectiva de género.

3.5.1 ¿Qué implica pensar el abordaje didáctico con perspectiva de género?

La planificación didáctica con perspectiva de igualdad de género, toma como punto de partida el análisis del fenómeno, situación, problema con ese enfoque. Esto significa que, frente a una determinada cuestión, considera: a qué intereses y necesidades de varones y mujeres responden los objetivos propuestos, si aportan a reducir alguna brecha de género, si contribuyen a modificar la desigual división de tareas y responsabilidades entre mujeres y varones, el potencial de transformación que tienen para generar cambios en las relaciones de género imperantes y en las construcciones predominantes de masculinidad y feminidad.

Para Jairala (2020) el rol docente en la creación audiovisual con perspectiva de género se vuelve fundamental, ya que debe ser el o la docente quien plantee las preguntas necesarias que disparen la reflexión y la crítica por parte de los y las estudiantes, así como la revisión de posibles estereotipos personales que estén impregnando el discurso que se quiere desarrollar.

Si las preguntas del docente son genuinamente curiosas el tipo de diálogo que surge posibilita las bases para un “aprendizaje significativo por recepción” (Hernández & Sancho, 1993, p. 78) respecto de la cuestión de género en las decisiones artísticas y técnicas. Principalmente porque en ese primer encuentro el docente puede realizar un diagnóstico de los saberes que poseen sobre esta problemática además de los referidos a la técnica cinematográfica, y, a partir de allí, proponer nuevas preguntas o actividades que permitan a las y los estudiantes: i) reconocer la presencia o no del carácter escopofílico y/o narcisista de las imágenes de referencia cuando aparecen personajes femeninos, identidades de género no binarias o con sexualidades no heteronormadas; ii) encontrar alternativas consecuentes con su obra artística y con perspectivas de género. Todo esto implica, parafraseando a Bourdieu, un proceso de objetivación del sujeto mirante y explicitación de cuáles son las fuerzas (especialmente a través de imágenes audiovisuales) que han regulado su forma de observar. (p. 206).

Este tipo de abordaje permite a los y las estudiantes problematizar la puesta en escena de sus productos en vínculo con su cultura visual personal, así como poner en discusión ciertos estereotipos que existen en la sociedad y en forma personal, que muchas veces son volcados en la construcción de personajes, o en las acciones que éstos desarrollan en la narración. Este aspecto además favorece fundamentalmente el desarrollo artístico y estético de la obra, debido a que implica problematizar sobre la atmósfera, los colores, las texturas, los encuadres, que se tendrán en cuenta para la configuración de sentidos de la misma. Es al fin y al cabo “incentivar la conciencia de la mirada” (Jairala, 2020). En la puesta en escena además conviene tener en cuenta las siguientes preguntas:

¿Con qué cuerpos estoy trabajando y qué poseen de interesante y singular?, ¿Qué tan “normales” parecen ser? ¿Cómo recuerdo que han sido registradas corporalidades similares en películas que me han impactado? ¿Qué de su movimiento, su interpretación capta la atención de mi ojo y vale la pena registrar? ¿Qué lugar habilito mi puesta en escena para incluir la auto representación si se trata de corporalidades disidentes? (Jairala, 2020, p.207).

Otro aspecto importante que plantea el autor en relación a la labor docente en torno a la pedagogía audiovisual es la de cuestionar los lugares comunes que afectan a la realización. Por ejemplo, en torno a la división sexual del trabajo y los roles. En este sentido las preguntas deben estar dirigidas a que exista equidad en el reparto de las tareas, sin que se evidencien desigualdades con respecto al género. Para ello será muy importante la valoración del diálogo y el consenso, así como conocer las fortalezas de cada integrante del equipo realizador.

En relación a la evaluación Jairala (2020) propone instancias de visionado colectivos en los que la palabra circule en forma horizontal habilitando preguntas, debates, la expresión de diferentes puntos de vista. El rol docente será el de poder guiar el debate posicionando el género como elemento a analizar.

El riesgo al que debe estar atento el cuerpo docente durante ese momento, es al hecho de no convertir al plenario en un fuero en el cual se señalen qué producciones son las “políticamente correctas” en tanto promueven diversidad de género en sus diégesis y cuáles serían “peligrosas” porque la obturan. En todo caso, lo que compete ahí es poder introducir al debate el juego entre la dimensión de la realización como instancia política y, además, la complejidad de la circulación cuyo potencial para disputar sentido, en tanto representación, radica, justamente, en la medida en que la obra puede servir como excusa para el debate. (Jairala, 2020, p.2010).

Promover el posicionamiento desde la perspectiva de género desde la formación inicial de educadores y educadoras contribuye a mejorar la calidad de su preparación y competencia para educar con visión de género a las futuras generaciones.

4. CAPÍTULO DE ANÁLISIS

Para la recolección de los datos se analizaron diez cortometrajes de acuerdo a los ejes temáticos propuestos (la violencia basada en género, la legalización del aborto, mirada no sexista, ruptura con roles de género y la inclusión de personajes homosexuales o transgénero), y otros tres por fuera de los mismos para hacer la muestra más heterogénea. Se realizaron además 13 entrevistas a coordinadores y coordinadoras audiovisuales de los centros y estudiantes que formaron parte de los equipos de producción de 11 de estos cortometrajes.

4.1 Generalidades de los productos del universo de estudio

En el caso de los audiovisuales que quedaron por fuera del universo de 37 cortometrajes que se seleccionaron para esta tesis, existen muchos ejemplos de historias que no se desarrollan en torno a los ejes propuestos, porque eligen otros temas (profesión docente, relaciones humanas, el tránsito por la carrera docente, historias de vida, depresión, violencia en la infancia, entre otros).

Durante las entrevistas realizadas a coordinadores y coordinadoras audiovisuales de los centros se indagó sobre su experiencia profesional en la coordinación de grupos para la producción audiovisual en Formación en Educación en general, más allá de los cortos producidos sobre temas de género. Sus respuestas dan cuenta de un universo heterogéneo en cuanto a carreras de Formación en Educación como: Magisterio, Profesorado, Maestro en Primera Infancia, Maestro Técnico en Primera Infancia, Maestro Técnico y Educador Social, que tienen sus especificidades e idiosincrasias que hacen que los y las estudiantes seleccionen diversos temas para la creación, dejando por fuera otros.

Por lo general la creación audiovisual de los y las futuros/as educadores/as se enmarca en torno a las asignaturas que forman parte de la carrera. En este sentido, cuando la producción queda condicionada a los temas que se abordan en una asignatura, los cortometrajes tienden a vincularse a lo educativo. Así, preocupaciones en torno a la propia carrera o en relación a los espacios donde se desarrolla la práctica docente (espacios

comunitarios o socioeducativos, escuelas, centros de primera infancia y liceos) son los que colman las historias que se cuentan. Cuando se promueve que los y las estudiantes aborden temáticas libres, en general tienden a centrarse en preocupaciones que devienen del ámbito social, o de las relaciones humanas. Así lo expresa una de las coordinadoras entrevistadas “cuando les das la posibilidad, son relaciones humanas, continuamente, son vínculos humanos” (Entrevista 1, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

En el caso de Magisterio o Profesorado las historias se vinculan mucho a los procesos de aprendizaje de infancias o adolescencias, o problemáticas con las que docentes o futuros/as docentes se encuentran en el aula. Sin embargo, los coordinadores y coordinadoras tienden a expresar que en Profesorado las temáticas que se plantean suelen ser más diversas o más vinculadas a lo social.

Yo pienso que hay dos cosas ahí que tienen que ver...hay una diversidad en Profesorado que se lo da la especificidad que eligen y las diferentes trayectorias de vida que llevó a que cada uno esté ahí, porque hay gente de diversas edades, con diversas historias de vida y a veces hay alguno que comenzó una carrera, la dejó, se fue para otra y demás. Entonces, en esa diversidad es más factible que aparezcan temas que tengan que ver con un compromiso social ¿no? eso pienso yo. Pienso que también en el ámbito en el cual se van a incorporar a trabajar, se van a ver con ciertas situaciones del mundo adolescente, que sienten, les preocupan y de los que se van a tener que ocupar también, ¿verdad? ...es como que el adolescente muestra más en su hacer o en su sentir, lo que está ocurriendo en la sociedad, es como más termómetro. (Entrevista 3, coordinadora audiovisual de Cineduca).

Para el caso de Educador Social, se encuentran temáticas que se vinculan a temas sociales, que se relacionan a su vez con aspectos específicos de su formación.

Siempre contextualizarlo que son Educadores Sociales. Dentro de la carrera, dentro de su formación y dentro sus preocupaciones con las que ya vienen, la

impronta que traen los estudiantes es una impronta...no va tanto en los procesos de aprendizaje como va en la impronta que tiene Magisterio ¿no? y los procesos de aprendizaje del niño, sino los procesos de inclusión social, los procesos de derecho, los procesos que atraviesan las personas, pero no solo a nivel educativo sino a nivel personal. O sea, la impronta del Educador Social no es la misma que la que tiene Magisterio, es otra, totalmente diferente. La carrera tiene esa impronta, cada una de las carreras, cada una de las materias, cada uno de los docentes, y más allá de que hacen un tronco común, hay materias que lo alimentan que tienen otra línea de pensamiento. (Entrevista 1, coordinadora audiovisual de Cineduca).

Estos cortometrajes también pueden ser analizados en clave de género. Así, en el macro universo de producciones de ficción elaboradas por estudiantes de Formación en Educación en Cineduca, más allá de los 37 cortometrajes del universo de estudio que se vinculan a los ejes propuestos, pueden evidenciarse tramas relacionadas con nuevas masculinidades, la representación de la mujer, y los vínculos entre personajes masculinos y femeninos, problematizando así roles y estereotipos, la violencia y el sexismo.

Muchos de los cortometrajes que se producen se realizan a partir de la adaptación de obras clásicas y relatos tradicionales, en estos cortometrajes es más fácil observar discursos más conservadores en torno a los roles y estereotipos de género.

4.2 Características de los cortometrajes que conforman el Grupo A

Como se explicita en párrafos anteriores, tres de los cortometrajes analizados en profundidad, pertenecen al macro-universo de cortometrajes alojados en la página web y canal oficial de Cineduca y no entrarían dentro de los ejes propuestos, pero pueden vincularse a temas de género. Estos cortometrajes abordan: el desarrollo infantil, la relación de pareja, adolescencias y pedofilia.

Resulta interesante la reflexión que creadores y creadoras realizan de sus producciones cuando se les consulta si consideran que su corto puede relacionarse con la perspectiva de género, en primer lugar expresan que no era el objetivo decir nada al respecto,

pero que si se los analiza desde esa perspectiva es factible que puedan evidenciarse aspectos relevantes en torno a la misma, principalmente sobre roles y estereotipos de género.

No sé si ellos lo hicieron con el objetivo de...bueno...si...vamos a hacer un corto de género, no sé si en ese sentido. Si, pensaron como objetivo “vamos a hacer una ficción, vamos a hacer esto, que termina en este formato humorístico, vamos a hacer la línea al revés”, pero no se propusieron como objetivo “vamos a mostrar esto de género”. Pero sí, yo creo que uno al difundirlo o al visionarlo puede leer otras cosas (Entrevista 6, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

Si tú lo abor das subjetivamente sí. En nuestro caso no estábamos con el tema de la perspectiva de género, porque si bien está rodeado de mujeres ese niño, fue una situación de que eran chicas nada más. No había estudiantes compañeros, no había género masculino que pudiera participar, y tampoco en los horarios que las chicas lograban hacer el rodaje, no se podía acceder a nadie. Pero, si...sí. No se me había ocurrido pensarlo por ese lado, pero puede ser. Totalmente, desde la mujer que se ocupa de todo, siempre la mujer está presente en el niño. Ellas estaban desesperadas por encontrar un Papá que participara, pero bueno, los novios de ellas, no había varones en el grupo de ellas, los otros chicos de Magisterio con los que se hubiera podido contar estaban todos en clase o trabajando. Entonces, hubo que abordarlo desde ese lado. Pero el producto si está muy bueno para trabajarlo. (Entrevista 7, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

Y bueno, un poco si, no lo pensamos así en un inicio, pero es verdad de que hay una cuestión de que tal vez las adolescentes mujeres, estén incluso más expuestas que los adolescentes varones ¿no? en algún punto. Pero no fue algo en lo que centramos nuestro estudio en ese momento. (Entrevista 8, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

Se identifica en las entrevistas algunos aspectos sobre los contextos de producción de los cortometrajes elaborados en Cineduca en los Institutos de Formación en Educación, por ejemplo, el hecho de que no hubiera compañeros varones en el grupo que pudieran asumir la actuación y que por ello el producto prescinde de personajes masculinos. Aquí, se infiere que el hecho de que la perspectiva de género no fuera tenida en cuenta, como expresan los realizadores y realizadoras, impacta en que el producto da cuenta de una situación en la que el rol de cuidado es depositado en el género femenino, reproduciendo un estereotipo.

En el caso de estas tres producciones que se desarrollaron en tres centros de formación docente del interior del país, diferentes y distantes entre sí, los y las estudiantes desarrollaron sus historias en diferentes contextos. “Ese gran mundo” (Cineduca, 2019) fue elaborado por un grupo de estudiantes de Maestro en Primera Infancia, que participaron de talleres extracurriculares que brindó Cineduca en un Instituto de Formación Docente de una localidad cercana a la capital del país. “Telma y Carlos” (Cineduca, 2018) se desarrolló por un grupo heterogéneo constituido por estudiantes de Magisterio, Profesorado y Niveles Docentes que cursaron talleres extracurriculares brindados por Cineduca. “Cuando me veas” (Cineduca, 2017) fue un cortometraje realizado por estudiantes de Magisterio, que participaron del concurso DECAFI (Derechos, Cámara, Ficción) convocado por Cineduca a nivel país, para la creación de productos audiovisuales de ficción con perspectiva de derechos humanos.

“Ese gran mundo” (Cineduca, 2019) aborda los primeros años de un niño desde el nacimiento hasta su ingreso a preescolar. A través de una cámara subjetiva, por medio de una focalización interna, se asiste a las vivencias que el personaje va teniendo en su entorno. Rodean a ese niño personajes femeninos, que se hacen cargo de su cuidado, la mamá, la abuela, y las tías. La preocupación de este equipo de producción se focalizó en mostrar la visión del niño, y cómo a veces el entorno puede ser un lugar un tanto hostil para ese pequeño ser que se abre paso a medida que crece.

El objetivo final de ellas, era mostrar lo que un niño veía, o sea, ponerse en el lugar de un niño, viendo la realidad que no está hecha para el tamaño de ese niño. Todo es grande, todo es alto, todo es peligroso, todo puede ser grotesco. Las miradas, los gestos, los gritos de los adultos, por más que sea un grito

cariñoso... ¡ay que lindo! ...pero como todo eso le llegaba al niño. Luego, ellos trabajaron usando este material, trabajaron justamente en el cómo tenían que abordar ellas a sus niños en el aula. Los gritos, los movimientos. (Entrevista 7, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

Como puede observarse, la construcción narrativa y la representación de los personajes no se realizó desde la perspectiva de género. En este sentido, el foco estuvo puesto en la preocupación que en relación a su profesión tenían esas estudiantes. En particular, en relación a las problemáticas que a un niño pequeño se le pueden presentar en su cotidianidad. El producto resulta efectivo para los objetivos que se trazó el equipo de producción, debido a que además el mismo resultó en insumo motivador para reflexiones posteriores en torno al tema. Sin embargo, el mismo reproduce un estereotipo, el rol de cuidado asignado generalmente a la mujer.

“Telma y Carlos” (Cineduca, 2018) plantea la relación de una pareja heterosexual. Carlos es un muchacho tranquilo que disfruta de su casa y de las cosas simples, mientras que Telma vive una vida frenética, al límite, no para de comprarse cosas y de sentirse cansada y agobiada por la vida que lleva.

El guión narrativo fue basado en un chiste, un cuento humorístico. Tiene ese remate irrisorio, de que el personaje masculino ayuda en el final al ladrón que lo viene a robar a él, pero él le pide que le ayude a encontrar algo que había escondido de su propia esposa. A su vez transversalmente, es un corto que muestra una relación de género, o sea, una relación, quizás, subyugada en el sentido de la esposa, hacia el esposo, ¿no? que sin darse cuenta, le empieza a cortar un poco su vida, sus gustos, siempre en función de lo que ella quiere ¿no?, o sea, tiene un remate irrisorio, pero en realidad también, muestra otros aspectos de una relación conyugal o una relación de convivencia entre dos personas. Escena tras escena se va dando eso de mostrar la personaje femenino que es Telma, que siempre está de alguna manera dirigiendo la vida de Carlos, para sus propios este...no objetivos...pero para sus propios gustos o sus propias

este...orientaciones o...ganas de hacer cosas en la pareja. (Entrevista 6, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

En este ejemplo, si bien el objetivo no era expresar aspectos vinculados a la agenda de género, el equipo de realización es capaz de especificar que sí tuvieron en cuenta el género en esa relación que querían mostrar entre sus personajes. Así, pensaron dar vuelta la historia, mostrando que en esa relación particular la que ejercía violencia, era la mujer.

Toda la otra construcción se la permitieron ellos, pensando irrisoriamente. Tiene esa línea de género en la que generalmente el hombre subyuga a la mujer...¿no?.. y acá la pensaron al revés, intentando cambiar la línea de poder, “vamos a hacer que la víctima sea el hombre” y como de a poco, en una relación que puede llegar a pensarse de afuera un poco normal, dentro de una relación, suceden cosas en las cuales una persona...una personalidad es llevada por la otra y no respeta un poco los derechos. (Entrevista 6, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

Carlos, puede vincularse a nuevas masculinidades, es un hombre que no confronta, que busca su tranquilidad y la del entorno. Sin embargo, Telma puede encasillarse en los estereotipos clásicos de la feminidad patriarcal: compradora compulsiva, pendiente de la estética y el gimnasio, no trabaja, por lo que Carlos la mantiene.

Yo creo que el estereotipo lo cambiaron un poquito de lo que se ve, en base a la relación que tiene él con ella de sumisión, de hacer todo lo que ella quiere y por el hecho, también, quizás, ahí no se explicita, ¿no?, de no tener que llegar a un enfrentamiento o porque la relación entre ellos era así y él aparte es una persona sumamente tranquila, que disfruta he...es como que llevan dos vidas paralelas, él está en una...etapa de la vida que disfruta leer, estar en su casa, tomar un café, toda la música que lo envuelve también es tranquila. Ella tiene una vida alocada, ella como que no encuentra...va como por una vida más

consumista, ahí quizá nos acerquemos a un estereotipo más representativo de la mujer, de estar peluquería, gimnasio, no parar. Hay como dos líneas distintas de vida que quizás se encuentren porque haya cariño o haya rutina o lo que fuera, en ese sentido no se explicita tanto...ella está estereotipada en ese sentido de querer...demostrar que está en una vida super consumista y no le importa tanto estar con él ni compartir...son cosas que también se pueden leer...eso si lo pensaron...bueno si...ella está en la barbarie de no parar...y claro al no trabajar necesita el dinero de él...pero él no está en esa sintonía con ella...pero él acepta. (Entrevista 6, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

“Telma y Carlos” (Cineduca, 2018) es un buen ejemplo para evidenciar cómo la perspectiva de género es una postura viable a la hora de problematizar la construcción de los personajes femeninos y masculinos y sus relaciones a la interna del discurso, aun cuando el objetivo no sea decir algo en relación a la agenda de género.

“Cuando me veas” (Cineduca, 2017) narra la situación de una chica adolescente que junto a una amiga aceptan la cita a ciegas en un bar con hombres que le doblan o triplican la edad, con el resultado de que uno de esos hombres es el padre de la protagonista.

La idea surgió porque estaban trabajando en el taller los derechos humanos. Y ellas enseguida pensaron en una problemática del departamento [nombra localidad], y de ahí nació la idea. Ellas identificaron como problema que...en [nombra localidad], hay muchos adolescentes y niños que están casi en situación de abandono, a pesar de que no les falte nada, porque los adultos se ocupan más de otras responsabilidades que tienen, que de los adolescentes, que pasan mucho tiempo solos y expuestos a muchas cosas...negativas...entonces querían tomar esa idea...y bueno...después...este...bueno tu viste que el corto...nos habla de la pedofilia...¿no? particularmente. (Entrevista 8, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

Según la coordinadora, las estudiantes que participaron de la producción de este cortometraje estaban muy sensibilizadas con la situación que por ese entonces se estaba viviendo en la zona, que además estaba recibiendo mucha población extranjera a causa de emprendimientos privados que se estaban desarrollando, lo que dejó al descubierto situaciones de abuso y prostitución infantil.

Situaciones donde los adolescentes realmente estaban muy vulnerables, y pasaba esto, que de repente estaban muy bien económicamente, pero por otra parte estaban como muy abandonados. Y las estudiantes que hicieron este cortometraje estaban muy sensibilizadas con esa realidad, y por eso nació este corto. (Entrevista 8, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

La vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes en relaciones de abuso y violencia, es una de las preocupaciones fundamentales de la agenda de género. Lo interesante de la propuesta de las estudiantes, es que interpela a espectadores y espectadoras en el tema que propone, cómo lo propone y en la construcción de sus personajes, sobre todo a nivel de los personajes femeninos, adolescentes en situación de vulnerabilidad pero que se representan independientes, manejando su propia tarjeta de crédito, lo que deja en evidencia la falta de contención y responsabilidad del mundo adulto. Evidencia además el ritual de la mujer sexi, que se prepara para el encuentro romántico con el hombre, explicitando un estereotipo. Este aspecto se observa no solo en las acciones del personaje sino también en la manera en la que la cámara la muestra, realizando una panorámica vertical que comienza en sus pies y sube hasta su rostro, al tiempo que se prueba un vestido corto y escotado, de color negro. La configuración de sentidos en torno a esta construcción se refuerza con la banda sonora, “Lolita” de Belinda (2010), estableciendo una relación intertextual con la película “Lolita” de Kubrick de 1962, que plantea la obsesión sexual de un hombre adulto por una adolescente de 14 años.

Este ejemplo permite volver a explicitar la importancia que la perspectiva de género tiene en la construcción de los personajes que se elaboran para ficción, y qué se quiere comunicar con respecto a las relaciones que mujeres y hombres desarrollan en la historia.

Qué y cómo se les quiere mostrar para interpelar, o lograr la identificación de espectadores y espectadoras.

4.3 Características de los cortometrajes que conforman el Grupo B

En el análisis realizado a los productos alojados en la página web y canal de YouTube oficiales de la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual - Cineduca, se seleccionaron 37 cortometrajes de acuerdo a los ejes propuestos para la presente tesis. Se puede inferir que existe interés por parte de los y las estudiantes de Formación en Educación incluidos en esta investigación de tomar postura incluyendo en sus universos narrativos temas vinculados al género.

Sin embargo, aunque la preocupación existe en el abordaje del tema, las entrevistas realizadas a algunos estudiantes dejan en evidencia que no logran expresar si su cortometraje se vincula o no con la perspectiva de género. Se infiere que este aspecto puede deberse a falta de información sobre el tema. En varias ocasiones incluso aún se sigue vinculando el concepto de género como algo que concierne solamente a las mujeres.

Esa problemática de género...de las mujeres ¿no?. Abordar la violencia de género sobre las mujeres ¿no? ...la problemática...el desamparo a veces que tienen...este...la violencia que sufren. Ahí lo hicimos como algo simbólico, este...digamos que...pero a veces...he...digo es mucho más amplio ¿no?...puede haber muchas más problemáticas...puede haber violencia psicológica también, no tiene por qué ser abuso físico, entonces la idea o simbólicamente lo que tratamos de hacer es que el marido la seguía por lo que recuerdo, en un momento que la hostigaba y que no la dejaba tener una vida tranquila...¿no?...que se sentía acosada de alguna manera...(Entrevista 10, Estudiante de Profesorado).

Lo enfocamos en la mujer... ¿no? lo enfocamos en la adolescente y el padre del bebe no aparece, es decir, en verdad que sí, se podría haber...es decir...una parte dos digamos de cómo lo ve el chiquilín. No solo la mujer, si no el varón, tal vez en ese momento no se nos....lo que pasa es que acá en la UTU lo que

vivenciamos era la chica ¿no? ...y el chico como no es tan visible a veces... (Entrevista 12, Estudiante de Magisterio).

[silencio] ¿Decís porque el personaje era femenino?, podría sí...pero...en realidad nosotros no lo hicimos con esa intención tampoco. No...no...era...con esa intención ¿sabes? ...he...pero podría...sí...sí. En caso de que se quiera estudiar así...podría sí, como no. Sin embargo, hem...tal vez...he...por ser el Padre...he...masculino...desde ahí, desde ese punto, quizá, tal vez, no quería que la muchacha se fuera del departamento a otro departamento muy lejano por ser mujer. Quizá desde ese punto tal vez... (Entrevista 9, Estudiante de Magisterio).

A su vez, aunque se elaboran productos que buscan desarrollar temas vinculados a la agenda de género, en su construcción aún persisten estereotipos de género.

Cualquiera de los dos cortometrajes también están estereotipados, porque está estereotipado que la violencia la genera el hombre, y el acecho y la vigilancia la hace el hombre más que nada...y la mirada cuestionadora y silenciosa de la sociedad en “Cómplices silenciosamente confesos” es mujeres básicamente, ta, porque bueno eran las alumnas, este...porque todos participaron. Pero si te pones a pensar, hay allí una estereotipación también. Lo mismo pasa con el de “Cuestión de vida”, podría haber sido un Padre y enseguida pensaron en la Madre, hay esas cosas allí que todavía hay que seguir como limando y pienso que el mostrar roles distintos y posicionamientos desde un lugar desde la perspectiva de género se puede mostrar en cualquier historia, ¿dónde tenemos que ir a revisar?, tenemos que ir a revisar la construcción del personaje que se elige para hacer eso. (Entrevista 3, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

En este ejemplo vuelve a mencionarse la característica que tienen las producciones de Cineduca en Formación en Educación, que se hacen desde el amateurismo por parte de los y

las estudiantes. A su vez, el impacto que tiene el alto porcentaje de mujeres cursando estas carreras hace que muchas veces las historias sean protagonizadas mayoritariamente por ellas.

4.4 Análisis hermenéutico de los cortometrajes del grupo B

La teoría crítica feminista, evidencia que, en el discurso cinematográfico, el tratamiento de los personajes femeninos tiende a posicionarlos en el lugar de objeto, siendo el personaje masculino en la mayoría de los casos el sujeto. Este aspecto se encuentra establecido en los aportes de De Laurentis (1984) y otras teóricas feministas que comenzaron a poner en evidencia estas desigualdades. Del mismo modo lo plantea Bourdieu (1998) en torno a las relaciones de poder en la que la dominación corresponde simbólicamente al cuerpo masculino. Según este autor, la inferioridad de la mujer se sustenta en la asimetría fundamental del sujeto y el objeto en el terreno de los intercambios simbólicos, en las relaciones de producción y reproducción del capital simbólico cuyo dispositivo central es el matrimonio. “Las mujeres sólo pueden aparecer en él como objeto o, mejor dicho, como símbolos cuyo sentido se constituye al margen de ellas y cuya función es contribuir a la perpetuación o al aumento del capital simbólico poseído por los hombres” (Bourdieu, 1998, p. 34). La violencia se ejerce sobre el cuerpo femenino, o sobre las disidencias.

En los dos cortos que se analizaron en torno al tema violencia de género, estos aspectos quedan de manifiesto. Los personajes masculinos son el sujeto de la historia, en ellos se jerarquiza el punto de vista y se focaliza la acción. En el caso del cortometraje “Cómplices silenciosamente confesos” (Cineduca, 2019) se utilizan planos subjetivos del personaje masculino que buscan generar la complicidad de espectadores y espectadoras con las acciones que este personaje realiza. Además, la mirada se posiciona sobre el cuerpo femenino y lo que hace. En este sentido, la mujer, es entendida como objeto sobre el cual se posiciona la mirada y se ejerce la violencia.

Resumiendo brevemente su argumento, el cortometraje plantea una situación cotidiana en la que una mujer sale de su casa rumbo al trabajo. Detrás suyo sale su pareja, un hombre, que comienza a seguirla. En el camino la mujer se encuentra con un amigo al que saluda con un abrazo, luego de conversar unos minutos cada cual sigue su camino. Este hecho enfurece al hombre, que escondido observa la escena. Espera a que el amigo de su pareja se aleje y corre al encuentro de la mujer a la que comienza a golpear en la vía pública. Vecinos,

transeúntes y vehículos que pasan por el lugar, observan absortos la situación, pero ninguno interviene.

Resulta muy interesante el tratamiento que se le da a la figura femenina a la que no se individualiza, ya que no se ve su rostro a lo largo del relato. Siempre se focaliza en sus pasos, en su caminar, y en el hecho de que su pareja la sigue. Esto puede estar indicando la necesidad del equipo de realización de no individualizar la situación de acoso, sino generalizarla, dando a entender que muchas mujeres son víctimas del acoso de sus parejas. El hombre si es evidenciado, a él si le vemos el rostro, se le identifica. Este aspecto puede ser entendido como una forma de proteger a la víctima (la mujer) y denunciar al agresor (el hombre).

Si se añade en este punto los aportes de Semblat et al (2019) la vía pública figura entre uno de los principales ámbitos donde se ejerce la violencia, las víctimas en general identifican como agresores principalmente a personas del sexo masculino.

En el corto se abordan dos tipos de violencia, la física y la psicológica que como se vio en el marco teórico están definidas en la ley nº 19.580 (2017) sobre violencia hacia las mujeres basada en género. La violencia física queda explícita cuando el hombre golpea a su pareja, y la psicológica en la situación de acoso que sufre el cuerpo femenino, al ser seguida en la calle como forma de controlar su conducta o comportamiento.

La situación de violencia física, si bien es explícita no se filma directamente. Quien observa el cortometraje asiste a esta situación a través del reflejo de la sombra de los personajes en el piso, es una imagen de la imagen de la violencia. Este hecho dramatiza la situación, pero a la vez quita del discurso la violencia explícita, al desnudo. Se utiliza un velo que logra impactar en el/la espectador/a sin llegar a utilizar un discurso violento, reproductor de la situación a la que se asiste.

Otros aspectos que pueden analizarse a partir del abordaje en profundidad de los cortometrajes tiene que ver con los roles y estereotipos de género, entendidos al decir de Lagarde (2015) como pautas de comportamiento que hombres y mujeres deben tener en la sociedad.

El cortometraje “Cartas sobre la mesa” (Cineduca, 2012) marca fuertemente los estereotipos que están presentes en la sociedad uruguaya sobre los comportamientos que conciernen al hombre, a la mujer y a la relación de pareja. En este audiovisual, el punto de vista se focaliza en una pareja heterosexual que se encuentra disfrutando de una noche con amigos. La novia invita a bailar a su novio, pero este no demuestra interés, por lo que decide salir a bailar con un amigo. La premisa del producto, si bien tiene que ver con la relación de pareja, apunta también hacia otros motivos que se vinculan con los juicios que la sociedad emite cuando alguien se aparta de la norma.

A través de los diálogos, los personajes van dejando evidencia de lo que debe ser y lo que no. Emitiendo juicios de valor sobre la conducta de los personajes principales, fundamentalmente el novio y la novia. Así, el novio es infantil, y descuida a su novia dejándola bailar con otro. La novia es una potencial infiel, ya que lo que hace no queda bien frente a los ojos de quienes se encuentran en el boliche.

La mirada se posiciona sobre el cuerpo femenino, al que se condena a través de gestos de desaprobación y de odio. El cuerpo masculino a su vez es burlado, se le critica por falta de hombría, ya que no se hace cargo de su título de novio, y no cuida a su mujer, poniéndola en forma indicial bajo la propiedad masculina.

El discurso pone sobre la mesa la violencia simbólica (Bourdieu, 1998) y mediática. La violencia simbólica se genera a través de las imposiciones sociales, que quedan de manifiesto en los diálogos de los personajes y las miradas de desaprobación ante la situación. La violencia mediática queda representada en el mensaje digital que le llega al novio a su dispositivo móvil, en el que se le induce a desconfiar de su pareja. Así ambos tipos de violencia se manifiestan tanto en la acción del personaje masculino, que tras recibir un mensaje que dicta que su novia tal vez le esté siendo infiel, la mira con odio, como en la duda que dejan entrever el resto de los personajes y que se hace explícita en el mensaje de texto que se le envía al novio.

Este recurso genera complicidad con espectadores y espectadoras que miran desde la otredad y van emitiendo sus propios juicios frente a lo que sucede, al igual que hacen los personajes secundarios. En este punto conviene tener en cuenta el aporte de Varela (2021) “la violencia en la pareja está rodeada de prejuicios que condenan de antemano a las mujeres y

justifican a los hombres violentos” (p.313). Es el caso de “Cómplices silenciosamente confesos” (Cineduca, 2019) en el que varias personas son testigos de lo que acontece, casi todas mujeres, pero nadie toma partido, nadie decide parar con la situación de violencia, por el contrario, se mira para otro lado como si la violencia no existiera. En este corto la complicidad de espectadores y espectadoras es más que evidente. La cadencia y narrativa sobre el final del cortometraje cambia totalmente.

Durante el desarrollo de la historia se asiste a una narrativa clásica, con inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, el equipo de realización agrega una segunda parte al audiovisual para dirigirse directamente al espectador. Los personajes de la historia comienzan a aparecer en primer plano, y una voz over (Casetti y Di Chio, 1992), se hace preguntas retóricas, “¿Por qué no hicimos nada? ¿Por qué nadie ayudó? ¿Por qué no nos involucramos?” (Cineduca, 2019) que involucran a espectadores y espectadoras posicionándolos en el rol de cómplices confesos de las situaciones de violencia de las que han sido testigos y no han hecho nada al respecto. En torno a esto reflexiona Varela (2021) “La violencia no es fácil de reconocer. Está socialmente invisibilizada, legitimada y naturalizada” (p. 312).

Este cortometraje también trae a colación una paradoja y es que en su trayecto la mujer pasa frente a la Comisaría de la ciudad, y especialmente frente a la Oficina de Violencia doméstica, se utiliza un plano contrapicado, en el que se encuadra el cartel con el nombre de la dependencia. Este hecho resulta muy significativo ya que posiciona en discurso la realidad de muchas mujeres que no denuncian la violencia a la que son sometidas, tal como lo plantea Semblat et al (2019).

En el corto “Mi propio camino” (Cineduca, 2018) queda de manifiesto la realidad que viven muchas mujeres en el interior del país, que ven sus sueños interrumpidos por ciertos mandatos familiares o las dificultades propias de tener que trasladarse de ciudad para poder continuar sus estudios terciarios.

Este corto plantea la historia de Victoria, una joven que se encuentra culminando sus estudios secundarios. Ayuda a su padre y a su hermana mayor en un negocio familiar de venta de alimentos. Un día llega al negocio con el formulario de inscripción para la Universidad de la República, hecho que enfurece a su padre, quien decide tirar el formulario a

la basura. Romina, la hermana mayor de Victoria, que ha tenido que resignar sus estudios para ayudar a su familia en el negocio, le dice que luche por sus sueños e insista a su padre para poder irse a estudiar. Victoria decide sacar el formulario de la basura y decirle a su padre que por favor lo firme. El padre que se mantiene estoico en su decisión, le dice que no está de acuerdo con esa decisión y que no lo firmará. Romina interviene haciéndole ver que su fallecida madre hubiera apoyado a Victoria, cosa que hace que el padre cambie de opinión y finalmente firme el formulario.

Si se analiza esta historia en clave de género, se podrá evidenciar aspectos que se vinculan en primer lugar a roles de género, la mujer que resigna su desarrollo profesional para dedicarse a la familia. El hombre como mandatario del destino de las mujeres de su entorno, riguroso e implacable. El poder es ostentado por el padre, las hijas se adaptan y asumen una situación de subordinación. Estos aspectos se evidencian en el juego de miradas, el padre de mirada firme, las hijas que bajan la cabeza.

Otro aspecto interesante es el que se vincula a la perspectiva de la interseccionalidad, que plantea que si a la teoría de género se le suman aspectos vinculados a raza, clase, religión, etc, existen mayores riesgos de reproducir y agravar la situación de exclusión y desigualdad de las mujeres con respecto a los hombres. En este sentido, el corto de los y las estudiantes plantea la realidad que muchas mujeres del interior del país y de familias trabajadoras viven para poder aspirar a una carrera universitaria.

No resulta menor la puesta en escena que los y las estudiantes proponen para desarrollar la acción. Según Pérez (2016, p.546) “Un escenario transmite información acerca de la clase social a la que pertenece el personaje, su dedicación, sus intereses o cómo es su vida”. El escenario se vuelve protagonista, enmarca la acción y las posibles decisiones que puedan llegar a tomar los personajes en el devenir de la historia. En este caso el ambiente implica un rol de servicio hacia los clientes, un emprendimiento familiar que necesita del compromiso de los integrantes del núcleo, lo que de alguna manera determina las opciones de la protagonista y la posición del padre.

Es interesante explicitar que los personajes cuentan con un arco ficcional que se transforma a lo largo del relato, convirtiéndose en palabras de Sánchez Noriega (2002) en personajes redondos. En este sentido los aportes de Pérez (2016) resultan muy interesantes,

ya que realiza un abordaje del análisis de los personajes de ficción, teniendo en cuenta los aportes de diversos autores sobre el diseño de personajes para guion cinematográfico y el análisis del film. Establece que los cambios en el personaje, pueden desarrollarse en torno a cambio de carácter, cambio de actitud, o cambio de comportamiento. En este caso el arco del personaje padre se encamina hacia un claro cambio de actitud.

En cuanto a sus relaciones narrativas en tanto actantes (Casetti y Di Chio, 1998) Romina actúa como ayudante para que Victoria pueda alcanzar su objetivo. El padre al inicio del relato es opositor, que pone trabas para que Victoria pueda cumplir su sueño. Luego el arco ficcional del personaje del padre sufre una transformación a través de la intervención de Romina, que le permite cambiar su opinión, cambio de actitud según Pérez (2016) y permitirle a Victoria realizar sus estudios.

Victoria es el sujeto de la historia, sobre ella se focaliza la acción y los diálogos (Casetti y Di Chio, 1998). Al inicio se la observa como dubitativa, frustrada, pero luego su personaje crece a partir de la intervención de Romina y logra desafiar a su padre para que éste firme el formulario. Referenciando a Pérez (2016) Victoria sufre un cambio en su comportamiento.

Romina es un personaje clave en toda la historia, ya que, a través de sus intervenciones, los demás personajes se transforman y crecen. Según Casetti y Di Chio (1998) este personaje puede entenderse en el rol de Influenciador, ya que a través de sus acciones impacta en el desarrollo de la historia, hace hacer a los otros. En su conversación con Victoria la incita a que siga intentando convencer a su padre. En su charla con el padre lo convence de firmar el formulario.

Lo interesante de este producto es que los y las estudiantes, si bien proponen ciertas relaciones de poder, reacomodan a los personajes permitiendo un crecimiento de los mismos y desafiando los roles de género tradicionales. Así el padre se mueve de su lugar de poder y firma el formulario otorgándole la libertad a su hija, y la hija deja de ser víctima.

“Coincidencia” (Cineduca, 2018) es un cortometraje llevado adelante por estudiantes del Instituto de Formación en Educación Social del Consejo de Formación en Educación que

a través de la ironía propone el tema de la orientación sexual y la ruptura con roles tradicionales de género.

El tema principal de la trama gira en torno al conflicto de Martín que siente que ha conocido a la mujer de sus sueños en un campamento de verano que hizo junto a otros amigos en Villa Serrana, departamento de Lavalleja en Uruguay. Lo único que sabe de la chica misteriosa es que se llama Cata y que produce cerveza artesanal llamada “Coincidence”. Lola, su amiga, a la que le cuenta la historia mientras toman unos mates, recuerda haber escuchado sobre el lanzamiento de esa cerveza. Busca en las redes sociales y encuentra el boliche donde se desarrollará el evento e insiste a su amigo para que vaya al encuentro de Cata. A la noche, Martín concurre al boliche, donde efectivamente está Cata, se saludan y luego de charlar unos minutos Cata le cuenta que está allí no solo para lanzar la marca de su cerveza al mercado, sino también para acompañar a su novia que toca en una banda. Finalmente, Cata presenta a su novia a Martín que no logra salir del desconcierto.

La hegemonía patriarcal propone que hombres y mujeres deben tener una única conducta sexual determinada, la heterosexual. Butler (1999) y otras teóricas han dado suficientes argumentos sobre cómo esta heteronormatividad se construye a partir de la socialización de los individuos, estableciéndose como algo natural y necesario. En este sentido, la perspectiva de género propone comenzar a generar discursos donde se apunte a evidenciar que existen diversas identidades de género y orientaciones sexuales que no se vinculan a la heteronormatividad, y que hombres y mujeres pueden relacionarse desde otros lugares por fuera del vínculo sexual.

Así, el corto de los y las estudiantes de formación docente juega con el sistema heteronormativo en el que se asume que en el discurso audiovisual cuando un protagonista encuentra su objeto de deseo (generalmente una mujer) deben terminar juntos, como una feliz pareja heterosexual.

Los personajes rompen con los clásicos estereotipos de género en los que la mujer se considera maternal, sumisa, y afincada en el hogar, cuida de su aspecto físico, se maquilla y está siempre impecable para gustar al varón. En “Coincidencia” (Cineduca, 2018) las mujeres salen solas de campamento, son emprendedoras, tienen su propia banda de música, usan

tatuajes y se rapan el pelo, son bellas y se arreglan, pero no con el fin de conquistar al hombre. No buscan la aprobación masculina, ya que viven bajo sus propias reglas.

“Homofobia” (Cineduca, 2013) en cambio da cuenta de una situación completamente diferente, en el que el personaje sufre de discriminación por su orientación sexual. La ANEP (2012) establece que “el modelo hegemónico en nuestra cultura patriarcal, sustenta la concepción binaria y heterosexual. Esto implica respetar los derechos de quienes responden a ese modelo y vulnerar los derechos de quienes no poseen esos rasgos preestablecidos” (p. 8). Esta concepción habilita formas de discriminación, exclusión y violencia, aspectos que abordan con claridad los y las estudiantes en este cortometraje.

La trama de este cortometraje gira en torno a Mariela, una chica adolescente que ve interrumpida su cotidianidad con expresiones de odio y homofobia por parte de su entorno. La protagonista no siente la seguridad de poder hablar con su familia en relación a su orientación sexual, ya que sus padres encuentran a la homosexualidad como una patología. Así, Mariela sufre violencia psicológica y mediática, viéndose impedida de contar con figuras referentes que puedan ayudarla a expresar su identidad sexual y de género. La homofobia trasciende la interna familiar, ya que en la calle Belu y Pía, dos chicas de su edad, realizan comentarios sobre la orientación sexual de Marianela. Mientras Pía se posiciona desde un rol degradador, realizando comentarios discriminatorios, Belu se posiciona como personaje mejorador, buscando desarrollar una mirada empática y compasiva.

Como elemento subyacente a la trama, lo que Casetti y Di Chio (1998) denominan motivos, se evidencia la falta de comunicación que sufre la protagonista para contarle a sus padres lo que le está sucediendo. Álvarez-García et al (2014) establecen que a menudo *gays*, lesbianas y bisexuales tienden a la exclusión que se ve reforzada por la imposibilidad de plantear estos temas en el contexto familiar, lo que genera una vulnerabilidad significativa. “Pese a que la persona tiene importantes incertidumbres, miedos y/o experimenta formas de violencia cotidiana, no logra comunicarle a una persona referente adulta o algún par su malestar para desarticular los principales nudos problemáticos”. (p. 20).

Así la protagonista, en quien se focaliza la cámara haciendo uso del lenguaje audiovisual (primeros planos, acompañamientos de cámara a través de panorámicas) se ve

sumida en un conflicto que no puede resolver, se encuentra en lo que Álvarez - García et al (2014) denomina “armario defensivo” a causa de un contexto discriminatorio.

Romper con esta actitud defensiva exige de un contexto empático y sensibilizado que acompañe el proceso de autoidentificación de la persona homosexual. Esta mirada empática está posicionada en el personaje de Belu que intenta persuadir a Pía para que deje de realizar comentarios discriminatorios hacia Marianela.

Otro aspecto interesante de destacar es la relación entre la historia que se cuenta y el contexto de producción. El producto data del año 2013, año en el que en Uruguay se aprueba la ley n° 19075 de Matrimonio igualitario. Este suceso se convierte en premisa del audiovisual, indicio de la preocupación de estos estudiantes en torno a temas específicos del tiempo histórico que les ha tocado vivir, y en torno a la perspectiva de género en particular. Así lo expresa la entrevista realizada a una ex-estudiante participante del equipo de producción de este corto:

Entonces, quisimos mostrar nuestra postura, hacerla visible. Enfocadas en lo que expresa el programa de Educación Inicial y Primaria que tiene que ver con una postura desde los derechos humanos, el llevar problematizaciones como la discriminación de género, sexualidad, paz y medios de comunicación, llevarlo a nuestro quehacer docente. Nos pareció que justamente esta propuesta reunía todo eso ¿no? a través del arte como medio de comunicación también llevar y transmitir una idea que tiene que ver sobre estas temáticas de género, de discriminación y de sexualidad. (Entrevista 13, ex-estudiante de Magisterio).

En relación al tema del aborto se seleccionaron dos cortometrajes denominados “El dilema” (Cineduca, 2014) y “Una cuestión de vida” (Cineduca, 2016). En ambos productos se posiciona como eje de la trama el tema de la interrupción voluntaria del embarazo, sin embargo, se enuncian desde diferentes lugares.

“El dilema” (Cineduca, 2014) presenta la historia del Dr en ginecología Juan Casás, que mantiene una relación clandestina con su secretaria. Durante una de sus consultas, llega a

su consultorio una paciente que cursa un embarazo no deseado y desea adscribirse a la ley de la interrupción voluntaria del embarazo. Frente a esta situación el profesional realiza objeción de conciencia y le dice a la paciente que no realiza esa práctica. Un tiempo después el protagonista se encuentra con la situación de que su amante, que a su vez es la pareja de su mejor amigo (que no puede tener hijos), está embarazada. El Dr Casás no duda un instante en comenzar a revolver en sus cajones de medicamentos para proporcionarle a la mujer la solución al problema. En un final abierto, y en plano detalle se ve sobre la bacha del baño de la casa de la amante de Casás una caja abierta del medicamento misoprostol utilizado para la práctica de abortos.

“Una cuestión de vida” (Cineduca, 2016) plantea la historia de Lusmila, una joven que se encuentra en su casa esperando a que su mamá llegue del trabajo para plantearle una conversación incómoda. Al llegar la mamá se encuentra con una merienda al estilo que ella le preparaba a su hija cuando llegaba de la escuela, por lo que queda muy sorprendida. Lusmila llega a su encuentro y le dice que tienen que hablar de algo complicado, y le cuenta que fruto de una relación con Nico, con quién ya no están juntos, está embarazada. La mamá, luego de sorprenderse con la noticia, toma a su hija de la mano y le expresa que apoyará su decisión.

Mientras en “El dilema” (Cineduca, 2014) se explicita una práctica abortiva con el uso del medicamento misoprostol. En “Una cuestión de vida” (Cineduca, 2016) se genera un discurso que queda abierto a la decisión de la adolescente. Estos aspectos quedan explícitos tanto en el uso del lenguaje audiovisual como en los diálogos que mantienen los personajes.

Al finalizar el cortometraje “Una cuestión de vida” (Cineduca, 2016) los y las estudiantes incorporan una placa de texto con las líneas de comunicación para información sobre la ley de interrupción voluntaria del embarazo. Lo que da cuenta de la importancia que el equipo realizador da a la información sobre el tema para la toma de decisiones.

En el caso de “El dilema” (Cineduca, 2014) resulta muy interesante la forma que adquiere el discurso para posicionar el tema a desarrollar. En ningún momento los personajes explicitan en forma verbal la palabra “aborto” o “interrupción voluntaria del embarazo”. En este sentido resultan interesantes los aportes de Rostagnol (2014) y las reflexiones que esta autora realiza sobre los sentidos que la práctica del aborto desarrolla en torno a las relaciones de género y las estructuras de poder sobre el cuerpo. El aborto se oculta para no tener que

enfrentarlo como problemática social, expresa la autora. Problemática en la que se evidencian aspectos referidos a roles y estereotipos de género y estructuras de poder anquilosadas en la sociedad.

Si bien el anterior puede ser un posible análisis, este no fue el objetivo que buscaron los y las estudiantes en el momento de realizar el producto. El uso mínimo de diálogos, se hizo en realidad para facilitar la tarea de rodaje, y la actuación por parte de estudiantes que en forma amateur se animaron a interpretar a los personajes.

En general la opción de no mucho diálogo, tenía que ver con que era el primer corto para el grupo. La intención era primero sacarle provecho al contar con imágenes y después, sabemos por experiencias anteriores, que con los diálogos y estudiantes que no son actores...se pinchaba cualquier cosa. Es una fragilidad el tema de los diálogos, ¿no?, para esos cortos, que en general se hacen en un día de rodaje, pero sobre todo de alguna manera es un ejercicio de introducirse en ese lenguaje audiovisual, elegir la música, los sonidos, las imágenes, los planos para poder comunicar esto sin la necesidad de la palabra. Eso por un lado era un objetivo clave, y lo otro que muchas veces pasaba esto, en rodajes anteriores teníamos que hacer diez veces la misma escena porque los diálogos no salen...y es una fragilidad importante cuando trabajas con gente que no es experiente y te atas a un guion. (Entrevista 2, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

En cuanto a su contexto de producción ambos cortometrajes han sido elaborados luego de promulgada la ley n° 18987 de interrupción voluntaria del embarazo del año 2012. En el corto “El dilema” (Cineduca, 2014) se explicita la práctica del aborto por parte del personaje femenino, sola y en su propio hogar, sin contención alguna. En este sentido, los y las estudiantes de formación docente podrían estar haciendo alusión, a que, si bien existe un marco regulatorio en torno al aborto, siguen existiendo situaciones en las que las mujeres optan (en forma voluntaria o coaccionada) por ocultarse, debido a juicios de valor discriminatorios y violentos que aún hoy existen en la sociedad en torno al tema. Lo que se

emparenta con los mandatos y prohibiciones que en relación a los estereotipos y roles de género aún hoy siguen permeando en la sociedad.

“El dilema” (Cineduca, 2014) presenta además una interrogante en torno a la capacidad de decidir del personaje femenino. ¿Está tomando una decisión voluntaria?, o ¿se encuentra coaccionada por su amante en la resolución del problema que se les presenta? este debate es uno de los aspectos sustanciales que los movimientos feministas siguen esgrimiendo en torno al aborto, que tiene que ver con la apropiación de las mujeres de su cuerpo y su capacidad para tomar decisiones en forma libre y autónoma. El discurso de los y las estudiantes, muestra al Doctor Casás demasiado preocupado por liberarse del problema que lo aqueja. Se le otorga el poder para decidir sobre el cuerpo de la mujer, como hombre y como profesional de la salud. A ella no le queda más que seguir órdenes y hacer lo que se le encomienda.

A su vez a través del devenir de los hechos los y las estudiantes posicionan al personaje del Doctor como objetor de conciencia frente a sus pacientes, pero conforme con la práctica del aborto frente a una paternidad no esperada, planteando un conflicto moral en el personaje. Cópola (2013) establece que la objeción de conciencia en el caso de los profesionales sanitarios debería de estar regulada por el Estado, ya que puede impactar en el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo por parte de las usuarias. A su vez plantea que muchos profesionales realizan objeciones de conciencia parciales en las que dependiendo del contexto en el que se desarrolle la práctica del aborto son o no afines a practicarla.

En cuanto al lenguaje audiovisual se utilizan planos detalles que ayudan a decir, lo que no se dice con palabras. Así el folleto con información sobre la interrupción voluntaria del embarazo que porta la paciente que acude al consultorio de Casás habla por ella y las pastillas de misoprostol sobre la bachea del baño indican la práctica del aborto.

A través de la ocularización primaria externa los y las estudiantes posicionan como sujeto al Dr Casás, él es el protagonista y quien detenta el poder en la historia. Se lo ve al inicio en una actividad cotidiana, se lo ve trabajando, se lo ve buscando una solución a su problema. La cámara lo sigue en sus acciones y se le dedica mayor tiempo en el discurso. El personaje femenino, es pasivo, en ella se depositan las acciones del personaje masculino

protagonista. Ella actúa a partir del mandato de lo que el personaje masculino propone, convirtiéndose en objeto de la trama.

No es menor que la profesión del Dr sea la de Ginecólogo. En este sentido cobran relevancia los aportes de Rostagnol (2014) “El habitus médico coloca a las mujeres en el lugar de objetos; son discutidas en cuanto casos, tomadas como ejemplo para un aprendizaje. Un número las identifica. (...) El cuerpo de la persona se restringe a la parte que reviste interés para el profesional, por lo que la persona se diluye” (p. 215). El personaje Casás actúa frívolamente, busca una rápida solución para el embarazo no esperado, toma decisiones arbitrarias sobre el cuerpo de la mujer ya que no se evidencia ninguna situación de diálogo en torno a esta decisión entre ambos personajes. En relación a este aspecto en la entrevista realizada a una estudiante que formó parte del equipo realizador, la misma expresó lo siguiente “estábamos considerando reafirmar la poca voz de la mujer, la poca posibilidad de decidir. Focalizamos en la decisión machista del médico” (Entrevista 11, estudiante de Magisterio).

Por su parte “Mirada no sexista” (Cineduca, 2019) y “Al rescate de Scooby Doo” (Cineduca, 2012) plantean en su discurso un abordaje narrativo y de tratamiento de los personajes que busca deconstruir los roles y estereotipos de género desde una mirada no sexista.

“Mirada no sexista” (Cineduca, 2019) plantea el trayecto educativo de una chica desde la infancia hasta la adolescencia. En el jardín de infantes la niña se enfrenta a una Maestra que no les permite a los niños jugar con muñecas, lo que hace que la pequeña se cuestione al respecto. En la educación primaria, la niña reflexiona en torno al discurso de las consignas de trabajo que propone la Maestra, en la que se utilizan estereotipos de género, proponiendo una situación ficticia en la que el hombre desempeña el rol de ingeniero y la mujer el de ama de casa. Ya en la adolescencia, mientras un docente se encuentra hablando del legado de José Pedro Varela, la chica levanta la mano para solicitar que también se visibilice el trabajo realizado por pedagogas mujeres, como es el caso de Henriqueta Compte y Riqué, el docente accede y culminan la clase abordando a la pedagoga.

Lo interesante de este corto es que además de visibilizar prácticas cotidianas en el ámbito educativo que pertenecen tanto al currículo explícito como el oculto de la educación,

se utiliza un hilo conductor que tiene que ver con las gafas violetas. La protagonista, antes de realizar la reflexión o la crítica en torno a la situación de sexismo a la que se enfrenta, se coloca las gafas violetas. Tiene que ver con cambiar el cristal por donde se mira, posicionándose desde la perspectiva de género. En este sentido resultan interesantes los aportes de Araneda et al (2018) en torno a la educación no sexista “la superación de estereotipos y relaciones desiguales de género debe transformarse en les académicas en una actividad formativa constante y vigilante para que les estudiantes adopten una actitud crítica ante los comportamientos sexistas que se practican como “normales y naturales”¹² (p. 35).

“Al rescate de Scooby Doo” (Cineduca, 2012) plantea la situación de una niña que junto a unos amigos rescatan a un perro abandonado en un tarro de basura de una plaza de su barrio. Deciden llevarlo a la veterinaria, y finalmente la protagonista adopta al perro.

Lo interesante de esta producción es que comienza mostrando a Vicky, la protagonista y una amiga jugando a las muñecas, en una clara representación estereotipada de los juegos que son para niñas, sin embargo, aparece el hermano de Vicky, Martín, al que invitan a jugar. Martín acepta con la condición de poder ser el padrino de las muñecas, y se dispone a jugar rompiendo con el estereotipo de que las muñecas no son para los varones.

A lo largo de la secuencia del rescate tanto los diálogos, como la focalización de la cámara busca democratizar la imagen de los niños sin jerarquizar ninguno en particular. Busca el consenso del grupo y permite a todos los personajes dar su opinión sobre la situación. Desde una perspectiva de género este aspecto resulta importante debido a que no jerarquiza a un género sobre el otro, sino que tiende a la equidad.

En el caso del corto “La cañería” (Cineduca, 2018) la trama se vincula directamente a la ruptura de los roles clásicos de género. El argumento gira en torno a Florencia, una mujer que trabaja en la construcción y que al llegar a su casa encuentra a su marido luchando con la cañería tapada de la cocina. Frente a esta situación el marido expresa que va a llamar a un plomero para que se haga cargo, a lo que Florencia le contesta que no es necesario ya que ella puede resolver el problema.

¹² Lenguaje inclusivo en el original.

En este discurso los y las estudiantes de Formación Docente buscan revertir los roles, asignando al género femenino los estereotipos propios del género masculino. Así, la protagonista es ruda, autosuficiente, y se las arregla para poder solucionar los pormenores domésticos cuando algo se rompe. La intención era realizar la inversión de roles en el discurso, para interpelar al espectador.

Decidieron que en realidad querían hacer la representación sustituyendo al personaje tipo masculino, por el femenino, la mujer iba a actuar de la misma manera en que actuaría el hombre ante una situación así, y como se vería eso, como podría resultar eso al espectador ¿no? qué impacto generaría eso en el espectador. (Entrevista 4, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

La inversión de los roles resulta sumamente interesante para visibilizar la cualidad de construcción social del concepto de género. Explicitando que ningún cuerpo por ser masculino o femenino trae consigo ciertos saberes que le califiquen para desarrollar determinadas tareas.

Este aspecto resulta a veces difícil de comprender, o hasta digno de una comedia cuando se plantea en forma tan explícita, ya que rompe con las estructuras prefabricadas por la sociedad en su conjunto. Así lo expresa la coordinadora entrevistada cuando se le consultó sobre la reacción que tuvieron los espectadores al ver el cortometraje “les parecía ridículo que la mujer estuviera en esa situación, que fuera ella la que dominara la situación ante una cosa que generalmente resuelven los hombres. En vez de concientizar causó gracia, por eso, por cubrir un rol que finalmente cumplen ellos” (Entrevista 4, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

4.5 Características del contexto de producción de la muestra vinculadas a la incorporación de temas de género

En el contexto de producción de los cortos que conforman la muestra de análisis se observaron dos factores que se vinculan a la incorporación de temas de género: aspectos

vinculados a lo institucional o el interés personal en problematizar y reflexionar sobre los temas seleccionados.

En cuanto al factor institucional, las asignaturas que se involucraron en la realización de cortos que evidencian temas de género fueron: el Seminario en Derechos Humanos, el Seminario de Educación Sexual, Epistemología, Sociología, Psicología y Pedagogía, todas de cursado obligatorio. En el caso de Sociología, Pedagogía, Psicología y Epistemología son asignaturas anuales y forman parte del denominado Núcleo de Formación Profesional Común¹³, y están presentes en los dos primeros años de la formación. El seminario de Educación Sexual se cursa en segundo año, y tiene una carga horaria de 30 horas en su totalidad, las que se cursan aproximadamente en un semestre. El seminario de Educación en Derechos Humanos también cuenta con una carga de 30 horas en total, pero se cursa en tercer año de la carrera. Haciendo un ligero relevamiento de los contenidos sugeridos en los programas de estas disciplinas se observa que, en Pedagogía, Sociología y el Seminario en Educación Sexual cuentan con sugerencias explícitas para abordar temas de género.

En este contexto, estudiantes en general, cuentan con la libertad de seleccionar qué aspectos desean puntualizar en su discurso en torno al macrotema que se les propone en la asignatura, y así muchas veces, logran vincular estas solicitudes con vivencias o intereses personales que luego son utilizados como premisa en las historias a contar, por lo que se infiere que se logra generar un involucramiento personal en torno al tema. Esto queda explícito en los dichos de una de las ex estudiantes entrevistadas:

Teniendo en cuenta que como futuras docentes en ese momento [hoy docentes egresadas] creíamos que estaba bueno llevar debates públicos al aula, entendimos que también estaba bueno llevar una temática así a lo que era un corto, o sea... a la propuesta del Instituto, entonces ahí nos enfocamos sobre un aspecto que veíamos mucho que surjía en torno a la propuesta de matrimonio igualitario, que tenía que ver con la discriminación, con la homofobia, con la no aceptación. (Entrevista 13, ex-estudiante de Magisterio).

¹³ Está conformado por las asignaturas que todo estudiante de carreras docentes debe cursar en su formación profesional básica.

Muchas veces este tipo de consignas se solicitan como evaluación a modo de segunda prueba parcial de la asignatura o cierre del seminario o taller, que se realiza sobre la finalización del curso. En general son propuestas acompañadas por los y las docentes que participan: la dupla docente de la asignatura y coordinador o coordinadora audiovisual del centro. El o la docente de la asignatura realiza la vigilancia epistemológica en torno al tema, mientras que el coordinador o la coordinadora audiovisual se centra en los aspectos de narrativa y lenguaje audiovisual, lo que le permite a estudiantes obtener los insumos necesarios para desarrollar su proyecto. Estas instancias en la mayoría de las ocasiones son acompañadas por producciones escritas, a modo de reflexión personal, donde estudiantes analizan el proceso y relacionan con aportes teóricos propios de la asignatura involucrada.

En general, cuando las pautas de realización se enmarcan en la currícula, los cortos producidos tienden a vincularse a temáticas educativas o al temario propio de la asignatura. Sin embargo, cuando la pauta es libre tienden a desarrollarse temas de índole social. Vale aclarar que para el caso del Seminario de Derechos Humanos y Educación Sexual, existen temas propios que tienen vínculo con lo social, por lo que allí también se involucran aspectos sobre la perspectiva de género o preocupaciones en torno a vivencias personales o temas de actualidad.

Dentro de los factores institucionales también es interesante el lugar que adquiere el o la docente en tanto facilitador/a del abordaje de temas de género, en el marco de una asignatura o en torno a los talleres extracurriculares que se proponen en Cineduca, ya que el tratamiento del tema se genera en colectivo, en el que trabajan docentes y estudiantes en forma horizontal.

En general la problemática sale del propio curso, y son ellos los que vienen y me dicen bueno...queremos hacer una historia sobre esto...y más o menos la van construyendo y...algunos elementos, el conflicto digamos o la problemática y como puede ser el devenir y como se puede armar ese relato, un relato coherente, eso lo vamos trabajando juntos, junto con los docentes también. (Entrevista 1, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

En relación a lo personal: incertidumbres, inquietudes, el contexto histórico (aprobación de la ley de matrimonio igualitario, aprobación de la ley de interrupción voluntaria del embarazo, visibilización de la lucha feminista por derechos, situaciones que se vivencian en la práctica docente, problemáticas de la zona: vulnerabilidad adolescente/pedofilia/prostitución infantil, el acceso a realizar estudios en la capital) son algunos de los factores que se relacionan con la elección de temas vinculados a la agenda de género para la creación audiovisual.

Está dentro de las inquietudes de ellos y es algo que siempre está ahí latente. Visto desde distintas perspectivas, visto desde distintas cosas, dentro del problema de relacionamiento de los géneros y bueno...de su problemática toda, la sociedad toda. Todo lo que vemos todo el tiempo en el informativo o en las noticias es la realidad de nuestra sociedad y eso se mete en lo institucional también. Y bueno, preocupa a los estudiantes de formación docente. (Entrevista 4, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

El ámbito laboral es otro de los aspectos observados que a nivel personal promueve la selección de estos temas. Existen estudiantes que se encuentran realizando práctica docente o con grupos a cargo en el caso de Profesorado, allí comienzan a evidenciar diferentes problemáticas que vinculan con temas que luego abordan en las diferentes asignaturas en los Centros de Formación en Educación.

La idea la traje yo, en ese momento trabajaba en UTU en los cursos de FPB y había un gran problema de embarazo adolescente, se habían hecho charlas con enfermería del Hospital y todo, pero seguíamos teniendo ese problema de embarazo en las chicas, he...ese año en particular fue bastante intenso en la Escuela, de varios embarazos en chiquilinas de FPB, que eran alrededor de entre 14 y 16 años, y ahí surgió la idea, lo planteé, les pareció bien al grupo y arrancamos con esa idea. (Entrevista 12, Estudiante de Profesorado).

Como puede evidenciarse en este relato, muchos de los problemas de género aún se siguen relacionando a temas vinculados a la mujer, “seguíamos teniendo ese problema de embarazo en las chicas” (Entrevista 12, Estudiante de Profesorado), lo que da cuenta de la necesidad de seguir ahondando en el abordaje de la perspectiva de género en la formación docente.

4.6 Generalidades observadas a nivel narrativo, de lenguaje y temas jerarquizados

Los cortos analizados abordan las siguientes temáticas: aborto, homosexualidad, violencia de género, pedofilia, relación de pareja, desarrollo infantil, mirada no sexista, relaciones de poder, trabajo en equipo, roles y estereotipos de género. Según una de las coordinadoras entrevistadas cuando los y las estudiantes eligen trabajar en determinados temas, generalmente es porque esos temas están aún sin resolver, no tienen una respuesta definitiva, generalmente son temas que molestan, increpan, afectan o les hacen sufrir (Entrevista 4, coordinadora audiovisual de Centro).

Para el desarrollo de la historia los equipos de producción realizan el proceso de guion desde la idea hasta el guion literario. A nivel narrativo se busca que las imágenes sean las que cuentan, prescindiendo lo más posible de diálogos extensos, y exaltando la expresividad a través de las expresiones y gestos. Este aspecto se debe a que en general la labor actoral se realiza por parte de los y las estudiantes y al desconocer el oficio se les dificulta bastante. En posproducción se incluyen sonidos extradieгéticos que configuran la banda sonora que aporta a la construcción narrativa.

Todos los productos audiovisuales son cortometrajes que no exceden los diez minutos de duración, los mismos pertenecen al género ficción y han sido realizados en un esquema narrativo clásico, de acuerdo a las siguientes características: los personajes realizan acciones para conseguir un objetivo, los hechos son organizados con una lógica de causa y efecto, estos hechos se estructuran en base a un conflicto que los vincula, el conflicto se presenta, se desarrolla y se concluye (Augustowsky, 2016). En la gran mayoría de los casos la estructura narrativa es lineal, es decir que el orden de la narración reproduce el orden cronológico de los hechos. En dos audiovisuales se realiza un quiebre temporal introduciendo flashback

(consiste en intercalar en el desarrollo lineal de la acción secuencias referidas a un tiempo pasado) en el desarrollo narrativo. El tiempo narrativo se construye en base a elipsis (supresiones de hechos innecesarios que no dificultan la comprensión de los hechos).

A nivel de lenguaje audiovisual se evidencia el uso de planos más abiertos (generales, enteros) para describir los espacios o la situación en la que se encuentran los personajes, y más cercanos (primeros planos, planos detalle) para explicitar sus emociones o centrar la atención del espectador en algún elemento en particular. Todas las producciones se realizan en color, y no se incluyen efectos especiales. Los movimientos de cámara más evidenciados fueron las panorámicas horizontales y verticales.

En cuanto a los sonidos todos los cortometrajes incluyen música extradiegética para acompañar la acción. En muchos de los casos se seleccionan sonidos instrumentales, mientras que en otros se utilizan canciones con letra. En el caso del corto “Cómplices silenciosamente confesos” (Cineduca, 2019) se incluye, además, hacia el final del producto, una voz over que interpela a espectadores y espectadoras.

4.7 Focalización, punto de vista y escenarios

De los cortometrajes del Grupo B se pudo evidenciar que seis presentan personajes femeninos como protagonistas. Este protagonismo se da porque la trama gira en torno a lo que le pasa a esa mujer, ya sea porque la cámara focaliza en sus acciones obteniendo más tiempo en pantalla que otros personajes, o porque se jerarquiza el punto de vista de un personaje femenino para contar la historia (cámara subjetiva, diálogos, etc). En ocho de estos cortometrajes los personajes femeninos tienen nombre e intervienen con diálogos dentro de la historia. Vale especificar que uno de los cortometrajes seleccionados no cuenta con diálogos en su trama.

En los cortometrajes que pertenecen al Grupo A los personajes masculinos y femeninos comparten el protagonismo. En dos de los tres cortometrajes los personajes femeninos cuentan con nombre, y en los tres poseen diálogos.

En dos de los 13 cortometrajes seleccionados se representan personajes femeninos homosexuales.

En relación a los espacios físicos donde se desarrollan las acciones, se evidencia que, en cuatro de los 13 cortometrajes analizados, la trama se desarrolla únicamente en el espacio doméstico, ya sea el hogar o un espacio que pertenece a la familia. Por ejemplo, en el caso del cortometraje “Mi propio camino” (Cineduca, 2018) la historia se desarrolla en un local comercial que pertenece a la familia, siendo el único espacio que se muestra a lo largo de toda la narración. En otros cuatro cortometrajes el espacio doméstico aparece como uno de los escenarios de la historia. Tres productos se desarrollan únicamente en un espacio público, entendiendo así la vía pública, un local bailable o gastronómico, espacios verdes y plazas, y otros cuatro se desarrollan en un espacio público como uno de los escenarios que se muestran. Un cortometraje se desarrolla en un espacio institucional como único escenario, y otros tres incluyen los espacios institucionales como un centro educativo o un centro de salud dentro de los escenarios de la historia.

En cuatro cortometrajes se muestran situaciones en las que un personaje desarrolla tareas domésticas como barrer, limpiar, etc., en tres de ellos estas tareas son desempeñadas por las mujeres. En el caso del cortometraje “La cañería” (Cineduca, 2016) esta situación se revierte debido a que la trama del producto es justamente la inversión de roles de género. En siete cortometrajes se evidencian situaciones que se pueden vincular con el rol de cuidado, en cuatro de ellos el mismo es ejercido por personajes femeninos, en otros dos se comparte entre personajes femeninos y masculinos. En el caso de “Cuando me veas” (Cineduca, 2017) la figura de cuidado es un hombre, pero la trama del producto gira en torno a la negligencia de este personaje para ejercer dicho rol.

En siete cortometrajes se explicitan los roles profesionales de algunos personajes. En cuanto a los personajes femeninos se observa: Maestra, Médica veterinaria, Trabajadora de la construcción, Emprendedora que fabrica cerveza artesanal. En relación a los personajes masculinos: Ginecólogo, Arquitecto, Profesor, Músico.

Se evidencian seis cortometrajes en los que se manifiesta alguno de los tipos de violencia, en cuatro de ellos los personajes que la ejercen son masculinos. En el caso de “Telma y Carlos” (Cineduca, 2018) y “Homofobia” (Cineduca, 2013) las que ejercen violencia, del tipo psicológica o verbal, son mujeres.

4.8 Roles y estereotipos de género

En cuanto a la ruptura con roles y estereotipos de género tradicionales se pudo observar: la inversión de roles, que se representan personajes masculinos que se alejan de la masculinidad hegemónica (comprensivos, tranquilos, abiertos al diálogo, etc.) que se deconstruye el estereotipo de mujer lesbiana vinculada a un aspecto masculinizado, los estereotipos en relación al juego (los niños jugando con muñecas) y en relación a la mujer (ellas toman sus propias decisiones, resuelven problemas, son autosuficientes). En relación a los roles se observan mujeres en espacios profesionales y ejerciendo violencia.

Se pudo constatar que algunas historias continúan reproduciendo algunos roles y estereotipos de género. Como se ha visto en párrafos anteriores cuatro cortometrajes muestran situaciones en las que un personaje desarrolla tareas domésticas como barrer, limpiar, etc., y en tres de ellos estas tareas son desempeñadas por las mujeres. La excepción se da en el cortometraje “La cañería” (Cineduca, 2016) debido a que la trama del producto es justamente la inversión de roles de género. En algunos discursos la mujer es objeto de la trama y tiene una personalidad dócil, y sumisa, en otros se reproduce la femineidad hegemónica en torno a la mujer consumidora, pendiente de la belleza y que no trabaja, el rol de cuidado en algunos discursos está depositado en el género femenino. En cuanto a los estereotipos masculinos se observa que el hombre es el que ejerce la violencia, es seductor y detenta el poder sobre el cuerpo de la mujer. En relación a las profesiones se reproduce el rol de la mujer como Maestra o Ama de casa, mientras que los hombres son profesionales: Arquitecto, Ginecólogo.

4.9 Construcción de los personajes, caracterización y vínculos entre sí observados

Para la construcción de los personajes, en general los equipos de producción realizan biografía de los mismos en los que tienen en cuenta aspectos físicos y psicológicos.

En las producciones amateur (sin actores profesionales) las características del personaje se ven muy influenciadas por la disponibilidad de los propios estudiantes de interpretar papeles protagónicos o secundarios, lo que repercute en la construcción final del personaje y su representación. En las producciones que acceden a actores profesionales se logra una construcción más sólida, de acuerdo a objetivos previos trazados en la etapa del guion.

En el caso del corto “Cómplices silenciosamente confesos” (Cineduca, 2019) se buscó un personaje masculino robusto, de apariencia violenta, que pudiera gestualizar estas características. Para el caso del personaje femenino no se expresan características psicológicas, se piensa solamente en torno a su vestimenta, mostrándola como mujer que trabaja fuera de su casa.

En “Cuando me veas” (Cineduca, 2017) se buscó que las figuras masculinas pudieran identificarse con las características de un pedófilo (no se indican exactamente cuáles serían estas características por parte del equipo realizador), en el caso de la chica se la representa como decidida, independiente, y sensual resaltando aquellos aspectos que los realizadores consideran que es una máscara que esconde lo que realmente sucede, la falta de acompañamiento o de referentes adultos.

Para el cortometraje “El dilema” (Cineduca, 2014) la focalización se centró en el personaje masculino, entendido como sujeto, y el personaje femenino como objeto. En el caso de “La cañería” (Cineduca, 2016) la construcción de los personajes se desarrolló en torno al intercambio de roles. Se asimilaron características (estereotipos) masculinos al personaje femenino y femeninos al masculino.

En el caso de “Homofobia” (Cineduca, 2013) se busca deconstruir el estereotipo de mujer lesbiana representando una chica que no se asocia a características masculinas propias del estereotipo hegemónico. En “Telma y Carlos” (Cineduca, 2018) se pensó una construcción en torno a la relación de pareja, en la que la hostigadora es la mujer. Sin embargo, pueden observarse algunos estereotipos en la representación: el hombre proveedor, inteligente, culto, la mujer femenina, compradora compulsiva, gastadora, preocupada por la estética, no trabaja, siempre reprocha, disconforme, metida en un mundo banal, etc.

El foco de “Ese gran mundo” (Cineduca, 2019) lo tiene el niño, aquí el estereotipo puede vincularse a la feminización del entorno que le rodea en relación a las tareas de cuidado. “Una cuestión de vida” (Cineduca, 2016) busca reflejar un personaje femenino adolescente, y una Mamá presente. Aquí el estereotipo puede vincularse a: el embarazo como un problema de mujeres, pero también al dilema de la crianza feminizada y en soledad.

La feminización del Magisterio impacta en la elaboración de personajes masculinos. Al ser la mayoría de las realizadoras mujeres, y no contar con la posibilidad de contratar actores, muchas historias son pensadas para ser interpretadas por personajes femeninos, dejando de lado así, la representación masculina.

No se observa en ninguna de las respuestas objetivos específicos en torno a una construcción de los personajes desde la perspectiva de género.

4.10 Postura frente a la perspectiva de género

En las entrevistas realizadas a coordinadores y coordinadoras audiovisuales de Cineduca se obtuvieron datos sobre la metodología didáctica y las estrategias pedagógicas que desarrollan en su práctica en Formación en Educación, esta instancia permitió además conocer algunas reflexiones que realizan, en torno a la inclusión de la perspectiva de género en la creación audiovisual. Aspecto que también se tuvo en cuenta en las entrevistas con estudiantes.

Para los y las entrevistados/as trabajar la perspectiva de género en la creación y análisis audiovisual en ámbitos educativos permite poner sobre la mesa temas que tal vez en el cotidiano no se discuten. Permite evidenciar formas de relacionamiento y estereotipos a los que se está acostumbrado por vivir en una sociedad que produce y reproduce esos estereotipos y desigualdades. Implica por tanto deconstruir ciertas pautas de convivencia que se basan en su perpetuación y en prejuicios, vinculados a formas de discriminación, exclusión y violencia. Es interesante resaltar que estos datos surgen luego de que los y las entrevistados/as analizaron sus experiencias personales de creación, en las que en muchos casos no habían tenido en cuenta esta perspectiva e incluso advirtieron haber reproducido algunos estereotipos de género en sus producciones.

Para los y las entrevistados/as es importante analizar cómo son representados los personajes en la interna del discurso, en qué contextos se los presenta, a qué situaciones se los expone y qué relaciones mantienen entre sí. Responder a las preguntas ¿Por qué se quiere que este personaje tenga determinadas características? ¿Qué se persigue con esa representación? ¿Cuánto aporta a la historia? ¿Cómo se relacionan los personajes entre sí en el discurso? ¿En qué situaciones y/o lugares se presenta a los personajes femeninos y masculinos? Estas

preguntas, y otras podrán servir de guía para un abordaje que permita que sean los y las estudiantes los que tomen sus propias decisiones, procurando que sus historias sean genuinas. Un aspecto que resaltaron en general coordinadores y coordinadoras es que siempre se trata de sugerir, plantear, y acompañar, no de imponer.

Otro aspecto importante que proponen en sus reflexiones coordinadores y coordinadoras es validar el saber de la pedagogía audiovisual, como un saber que dialoga con otros. En este sentido se hace imprescindible estar atentos y sensibles a los emergentes para el desarrollo de propuestas interdisciplinarias, transdisciplinarias, interinstitucionales y comunitarias, así como proponer un clima de bajo riesgo, que habilite espacios de discusión en el aula sobre diversos temas vinculados a la agenda de género, en el que se logren acuerdos entre docentes y estudiantes. Este aspecto fue resaltado también por estudiantes que valoraron esa forma de trabajo horizontal y una participación activa en los proyectos.

Para los equipos de producción el rol del docente debería ser el de guiar, facilitar, acompañar los procesos, sin imponer una mirada o forma de hacer las cosas, buscando la autonomía de los equipos de realización para que se apropien de los proyectos y sean protagonistas y constructores de sus cortometrajes. De esta manera los temas que eligen o las historias que cuentan les resultan más movilizadoras, o interesantes.

En algunas entrevistas se planteó que cuando el objetivo de la creación audiovisual no es abordar un tema de la agenda de género, igualmente puede pensarse esta perspectiva en forma transversal para evidenciar si se están reproduciendo estereotipos o tratos desiguales en los personajes o situaciones que se presentan.

5. CONCLUSIONES

En el universo de 360 cortometrajes producidos por estudiantes de Formación en Educación en el programa Cineduca y alojados en su página web y en su canal de YouTube existe sin lugar a dudas un espacio fermental para la reflexión en torno al tema que convocó este trabajo. Aunque hubiera sido deseable, no era factible para esta investigación tomar un universo tan grande de estudio, por lo que fue necesario establecer ejes de interés para limitar la muestra a estudiar.

Las reflexiones que se desarrollan a continuación responden a los aspectos analizados en la muestra obtenida a partir de las categorías conceptuales tomadas y los objetivos de la presente tesis. Se intentó además responder a las preguntas de investigación: ¿Las producciones de los estudiantes de Formación en Educación contemplan la perspectiva de género? ¿Qué temas en torno a la perspectiva de género abordan? ¿Qué características tienen estas producciones? ¿Reproducen roles y estereotipos de género? ¿Qué características tiene el contexto de producción en torno a estas historias? ¿Qué lugar tiene la formación específica en temas de género, en la creación audiovisual de los futuros educadores?

A lo largo del análisis ha quedado evidenciado que la perspectiva de género abarca en forma transversal las relaciones humanas y por tanto es factible de ser utilizada como perspectiva de análisis del discurso audiovisual de cualquier género cinematográfico y temática. En todos ellos puede tenerse en cuenta cómo son representados los personajes en la interna del discurso, en qué contextos se los presenta, a qué situaciones se los expone y qué relaciones mantienen entre sí, para analizar sus contenidos en clave de género.

El análisis de los cortometrajes seleccionados, así como el acercamiento a los equipos de realización a través de las entrevistas, permitió identificar la preocupación por parte de los y las estudiantes de Formación en Educación incluidos en esta investigación, por incorporar en sus discursos temas vinculados a la agenda de género, lo que resulta relevante en torno a la importancia de la construcción de narrativas sobre estos temas para generar debate en torno a los mismos y deconstruir discursos hegemónicos. Sin embargo, aún queda camino por recorrer para que la pedagogía audiovisual en la Formación en Educación nacional se realice desde una formación integral que involucre a la perspectiva de género.

¿Las producciones audiovisuales de los estudiantes de Formación en Educación contemplan la perspectiva de género? Si se pretende contestar a esta pregunta a partir de los productos audiovisuales y su análisis, la respuesta es afirmativa, ya que lograron identificarse cortos cuyas tramas se relacionan con los ejes de interés propuestos en este trabajo. Los mismos abordan temas que se vinculan con la agenda de género, logrando problematizar situaciones cotidianas, romper con roles de género tradicionales, y posicionar como protagonistas a personajes femeninos y disidentes. Sin embargo, durante las entrevistas, integrantes de los equipos realizadores se mostraron dudosos y no lograron definir si su producto se podría vincular con la perspectiva de género, aun cuando el mismo fuera

realizado en torno a alguno de los temas que se vinculan al género. Expresaron incluso que la intención no era pronunciarse en torno al género. Vale aclarar que existieron también estudiantes, coordinadoras y coordinadores muy conscientes y comprometidos con lo que refiere a la perspectiva de género, que demostraron no sólo interés sino conocimiento e información en torno al tema.

En relación a la pregunta ¿Qué lugar tiene la formación específica en temas de género, en la creación audiovisual de los y las estudiantes?, el hecho de que los y las estudiantes produzcan audiovisuales que se vinculen a temas de género no resuelve la problemática en torno a la inclusión de la perspectiva de género en forma transversal en la pedagogía audiovisual, si no se problematiza el cómo y para qué producir, y que la educación audiovisual se constituya en oportunidad para investigar y profundizar sobre la perspectiva de género. Este aspecto se vuelve esencial si se tienen en cuenta los factores por los que un equipo de producción decide contar una historia. Cuando los factores se vinculan más con lo institucional, generalmente los y las estudiantes desean cumplir con las exigencias que les impone la asignatura. Pueden seleccionar en qué desean puntualizar su discurso a partir de la propuesta que hace el o la docente en torno al programa de la asignatura y los temas tratados en clase, su libertad se ve condicionada a dichos lineamientos. Cuando los y las estudiantes tienen la posibilidad de elegir el tema en forma libre, se guían por preocupaciones personales, tienden a demostrar mayor involucramiento e información sobre el tema.

La formación que recibe el estudiantado en cada una de las asignaturas se vuelve imprescindible para retroalimentar este tipo de producciones, ya que, como se ha visto, muchas se realizan en el marco de una asignatura en particular, como forma de evaluación de la misma. Si no existen espacios de formación, discusión e investigación en torno a este tema, más difícil se hace poder generar productos audiovisuales que rompan con estructuras tradicionales.

¿Qué aporta analizar los productos en clave de género? El abordaje del presente tema de tesis permitió reflexionar en torno a ciertas miradas hegemónicas que en forma inconsciente construyen el cristal con el que se mira el mundo circundante, lo que repercute en las acciones y creaciones personales.

El audiovisual es una oportunidad, para proponer mundos posibles, para problematizar imaginando.

Una de las claves de la creación audiovisual en la enseñanza es esa, la posibilidad de imaginar situaciones posibles, mundos distintos o de instalar conflictos y de poder exteriorizarlos y ponerlos en el escenario y hacer entrar ese mundo real, el afuera, dentro de las paredes de la institución (Entrevista 2, coordinadora audiovisual de centro de Cineduca).

En este sentido la formación en temas de género se vuelve imprescindible para estimular una producción audiovisual que deconstruya prácticas hegemónicas y estereotipadas.

En relación al objetivo general del presente trabajo que implicaba indagar en torno a las características narrativas y de representación relacionadas a temas de género en cortometrajes de estudiantes de Formación en Educación de Uruguay, se pudo identificar que los productos audiovisuales de estudiantes de Formación en Educación incluidos en este estudio permiten abarcar una gran cantidad de temas que atañen a la agenda de género sean o no el centro de la trama. Así, a partir de sus cortometrajes pueden abordarse aspectos referidos a las nuevas masculinidades, a las relaciones de poder entre hombres y mujeres, a los personajes femeninos, masculinos y disidencias, a la legalización del aborto, y la violencia de género entre otra gran cantidad de aspectos. Utilizan el discurso cinematográfico como dispositivo que permite nuevas formas de identificación en las audiencias, de posicionar otros relatos que no evidencien relaciones desiguales entre personalidades masculinas, femeninas o disidentes a partir de discursos que se vinculen con preocupaciones propias del siglo XXI. Utilizan en general la narrativa clásica, y en algunos casos se utilizan saltos temporales. Se busca que los actores interpreten fundamentalmente por medio de la expresividad reduciendo al máximo los diálogos. Diseñan biografías de personajes destacando aspectos físicos y psicológicos.

Hoy cada vez más se asiste a relatos que involucran personajes que rompen con los estereotipos tradicionales, tal es el caso de los cortos analizados, en los que se observó la

importancia de los personajes femeninos, los que en general aparecen con nombre y tienen diálogos dentro de la trama, y en muchos casos son protagonistas de la historia.

En torno a las características del contexto de producción que favorecen el abordaje de temas de género en la producción audiovisual de estudiantes de Formación en Educación se observaron algunas características que pueden nuclearse en dos grandes grupos: lo institucional y lo personal. En relación a lo institucional se evidenció que el perfil de coordinadores y coordinadoras, su metodología y estrategias de trabajo, el vínculo con algunas disciplinas del currículo principalmente Epistemología, Sociología, Pedagogía, Educación sexual y Seminario en Derechos Humanos, son los que se observan fundamentalmente. En ocasiones también la carrera que se cursa, por ejemplo, algunos coordinadores y coordinadoras expresaron que en carreras como la de Educador Social o Profesorado tienden a destacarse temas vinculados a lo social, los derechos humanos y la perspectiva de género.

En relación a lo personal, tiene mucho que ver la personalidad del alumnado, y sus preocupaciones en relación a lo social. Algunos coordinadores, coordinadoras y estudiantes consideraron que el avance de las reivindicaciones de los movimientos feministas y disidencias, así como el desarrollo de la agenda de género a nivel estatal ha permitido que se comience a instalar el debate en las aulas en torno a estos temas.

El cine con perspectiva de género promueve la creación de relatos que rompen con los estereotipos hegemónicos en torno a la mujer y al varón, permitiendo la identificación del espectador desde lugares diversos promoviendo el desarrollo de subjetividades más críticas, y una sociedad más libre y justa, promotora de igualdad y el desarrollo de derechos humanos para todas las personas.

En vínculo al objetivo específico dos, conocer qué representaciones en torno al género producen o reproducen los y las estudiantes en sus creaciones audiovisuales, se identificó que algunas producciones logran romper con estereotipos tradicionales como el de mujer lesbiana, en el que alejan la representación de la percepción masculinizada, proponen personajes varones que se vinculan con las nuevas masculinidades y mujeres protagonistas independientes y profesionales.

Sin embargo, aún existen dificultades para la construcción de personajes desde una problematización crítica, debido a que en su mayoría no toman en cuenta la perspectiva de género para la construcción de los personajes. En algunos cortometrajes existen estereotipos que se siguen reproduciendo, como el caso de mujeres en el contexto doméstico, o en labores de cuidado. Con respecto a este tema resulta interesante un aspecto del contexto de producción de algunos equipos que se puso de manifiesto a partir de las entrevistas, y tiene que ver con la supremacía de personajes femeninos debido a que en general las carreras docentes tienden a tener un mayor número de estudiantes mujeres, lo que repercute en que a veces no se cuenta con hombres que puedan interpretar personajes masculinos en las historias, la solución de muchos equipos de producción fue eliminar los personajes masculinos y representar solamente personajes femeninos.

En este sentido se hace imprescindible un mayor abordaje de la perspectiva de género en forma transversal en la Formación en Educación, ya que por lo identificado en la presente tesis no es suficiente con el abordaje que se hace en las asignaturas específicas que involucran estos temas en su currícula.

Aún queda camino por recorrer en las instituciones educativas y a nivel curricular para tener en cuenta esta perspectiva en forma transversal en la enseñanza del audiovisual, para la construcción de personajes, los vínculos que éstos mantienen en el discurso, para los escenarios en que aparecen e interactúan, y en relación a la deconstrucción de roles y estereotipos en las historias que se cuentan, ya que se observó su reproducción en algunos de los cortometrajes analizados. En este sentido se vuelve imprescindible profundizar el abordaje transversal de la perspectiva de género en la formación de educadores y educadoras como forma de desarrollar conocimientos y competencias más sólidas en torno a la misma así como impactar en las creaciones audiovisuales que producen, lo que se vincula directamente con el objetivo específico tres de esta investigación que pretende aportar a la discusión de una enseñanza del audiovisual con perspectiva de género desde un paradigma crítico y emancipador.

Se considera que esta tesis puede servir para continuar pensando en torno a algunas cuestiones que aquí no pudieron desarrollarse en profundidad a modo de futuras investigaciones, como cuánto impacta la feminización del Magisterio en las producciones audiovisuales de los futuros docentes, qué reflexiones teóricas a partir de los cortos sobre

temas de género realizan los y las estudiantes en las propuestas de evaluación de las asignaturas, y qué otras características pueden evidenciarse en los cortometrajes que no quedaron contemplados en este estudio.

Podría servir también para pensar junto a la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual que integra Cineduca, la posibilidad de incluir un espacio en el que se desarrollen proyectos de producciones audiovisuales que contemplen la perspectiva de género, tal como se hace con los ciclos de DECAFI¹⁴ y FilmaDoc¹⁵, en los que se incluya un ciclo de talleres formativos, meta-analíticos y reflexivos, en torno a la temática para el desarrollo de la producción.

6. REFERENCIAS

6.1 Filmografía

Cineduca, IFD de Artigas (2012) “*Cartas sobre la mesa*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-MSSyDxlnA>

Cineduca, IFD de San Ramón (2012) “*Al rescate de Scooby Doo*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GpPtokQRKEs>

Cineduca, IFD de Canelones (2013) “*Homofobia*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=PD1LgIQzOQM>

Cineduca, IFD de San Ramón (2014) “*El Dilema*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=k0pRti0UseM&list=UUNy8UpPgns3Y30BcxWzzb9A&index=6>

Cineduca, IFD de San José (2016) “*La cañería*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=M5bZMBu1Dcw>

Cineduca, IFD de Carmelo (2016) “*Una cuestión de vida*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=hlyQf-ptCIg>

Cineduca, IFD de Rosario (2017) “*Cuando me veas*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VTXpuX-MuiE>

Cineduca, IFD de Artigas (2018) “*Mi Propio camino*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Bdyj-t5NsnM&t=5s>

¹⁴ Iniciativa del Área de Derechos Humanos y el programa Cineduca del Consejo de Formación en Educación. Busca promover en los estudiantes y docentes una reflexión profunda y significativa acerca de los Derechos Humanos, a través de la construcción de microrrelatos audiovisuales de ficción. Es un concurso de ideas para la creación audiovisual, tiene convocatoria anual y sus objetivos son fomentar la reflexión acerca del compromiso y responsabilidad de los docentes con los DDHH y con la Educación como derecho

¹⁵ FilmaDoc es un Concurso de ideas de Proyectos de Cortometraje Documental que tiene como destinatarios a los estudiantes de Bachilleratos Artísticos de Secundaria pública y privada, Bachillerato Tecnológico audiovisual de UTU y formación docente, participantes del Programa Cineduca del Consejo de Formación en Educación de los departamentos de Canelones y Montevideo.

- Cineduca, IFD de Maldonado (2018) “*Telma y Carlos*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2b0TPpCrnS4>
- Cineduca, IFD de Carmelo (2019) “*Cómplices silenciosamente confesos*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=SKoPrUWszLQ>
- Cineduca, IFD de Pando (2019) “*Ese gran mundo*”. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=OYQ_9rBSf24
- Cineduca, IFD de Atlántida (2019) “*Mirada no sexista*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=zBUwAO2ZwN0>
- Cineduca, IFES de Montevideo (2019). “*Coincidencia*”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7BrIWkSLCwA>

6.2 Referencias bibliográficas

- Alvarez, Carolina, Vicente, Pilar. (2017). *Sexismo en el juego: Aproximación a la publicidad de juguetes desde una perspectiva de género*. Máster Universitario en relaciones de género. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. España. Disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/63758#>
- Alvarez-García, Fernando, Hernández, María José, Martinelli, Romina, Ramallo, José, Sempol, Diego (2014). *Guía de recursos*. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de las Mujeres. División de Políticas Transversales y Empoderamiento. Uruguay. Disponible en <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/40883/1/guia-didactica-educacion-y-diversidad-sexual-uy-version-final.pdf>
- Amnistía Internacional Uruguay (2021) *Son niñas, no madres. Unir las piezas de la violencia sexual*. Disponible en <https://amnistia.org.uy/files/tmp/k8jbp224isothhp13rzw.pdf>
- ANEP (2012). *La educación sexual en Uruguay. Situación actual*. Disponible en <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Situaci%C3%B3n-actual-de-la-Educaci%C3%B3n-Sexual-en-el-Uruguay.pdf>
- Andrade, Ana (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en Educación Inicial en *Revista Ciencia e Investigación*. Universidad Nacional de Loja. Ecuador. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>
- Ángel, Darío (2010) La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales en *Revista Estudios de Filosofía* número 44, 2011. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3798/379846115002.pdf>

- Araneda, Cecil, Contreras, Sylvia, Espinoza, Juan, Flores, Catherine, Loncon, Elisa, López Lorena, Silva, Juan, Venegas, Cristyn, Villalobos Paula (2018). *Orientaciones pedagógicas para una educación no sexista*. Departamento de educación Facultad de Humanidades. Universidad de Santiago. Chile. Disponible en https://direcciondegenero.usach.cl/sites/direccion_genero/files/orientaciones_pedagogicas_dpto.educacion_2019.pdf
- Aparici, Roberto (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0 en *Educomunicación: más allá del 2.0* Barcelona. España. Editorial Gedisa. pp 9 - 23. Disponible en https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf
- Apecetche, Dariana, Márquez, Jean (2018). Educación con perspectiva de género en la Formación Docente inicial en Revista educativa *Enfoques*. Salto. Uruguay. Disponible en <https://revistaifd.files.wordpress.com/2019/08/educacion-con-perspectiva-de-genero-en-la-formacion-docente-inicial-dariana-apecetche-y-jean-marquez-1.pdf>
- Augustowsky, Gabriela (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España. Disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38971/1/T37739.pdf>
- Augustowsky, Gabriela (2020). *Análisis de las prácticas en Educación Audiovisual*. Seminario I Maestría en Educación Audiovisual. FLACSO. Uruguay
- Barbero, Martín. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad* en OEI. Disponible en <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081011.pdf>
- Beauvoir, Simone. (2021). *El segundo sexo*. Montevideo. Uruguay. Penguin Random House Group Editorial. [1949]
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción*. Madrid. España. Editorial Taurus. [1979]
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona. España. Editorial Anagrama. Disponible en <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bourdieu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf> [1998]
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona. Editorial Paidós. Disponible en https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf [1999]
- Casetti, Francesco, Di Chio, Federico. (1991). *Cómo analizar un Film*. Buenos Aires. Argentina. Paidós. Disponible en

<https://docs.google.com/file/d/0B6F7Eoev69vdW9zRWh3Q2RvZk0/edit?resourcekey=0-nCKLOitFu1eNjJByCFpc9g>

- Chapman, Seymour (1990). *Historia y discurso*. La estructura narrativa en la novela y en el cine. España. Editorial Taurus. pp 15 - 35. Disponible en https://kupdf.net/download/chatman-seymour-historia-y-discurso_5c6090eae2b6f5f665a79804_pdf
- Consejo de Formación en Educación. (s/a) “*Acerca de*” en la página web de la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual. Instituto Ciencias de la Educación. Cineduca. Recuperado de <http://cineduca.cfe.edu.uy/>
- Consejo de Formación en Educación. (s/a) “*Quiénes somos*” en la página web de la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual. Instituto Ciencias de la Educación. Cineduca. Recuperado de <http://cineduca.cfe.edu.uy/>
- Cóppola, Francisco (2013). *Interrupción voluntaria del embarazo y objeción de conciencia en Uruguay* Facultad de Medicina. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v29n1/v29n1a08.pdf>
- Dans, Eva, Pena, Victoria (2020). Tras la pista feminista: Un diálogo entre Eva Dans y Victoria Pena en *Pensar cine, Enseñar cine, Hacer cine. Toma Uno*. Edición Número 8. Departamento de cine y TV. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/30775/31457>
- De Almeida, Fátima (2012). *Representación de la mujer en el cine comercial del siglo XXI. Análisis de los años 2007-2012*. (Trabajo final de Máster). Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en https://eprints.ucm.es/id/eprint/16758/1/TFM_cristina_corregido_%281%29.pdf
- De Laurentis, Teresa (1989). Tecnologías del género. Tomado de *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London, pp 1- 30. Disponible en http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf
- De Laurentis, Teresa (1992). *Alicia ya no. Feminismo. Semiótica. Cine*. Madrid. España. Ediciones Cátedra. Disponible en https://monoskop.org/images/f/f1/De_Lauretis_Teresa_Alicia_ya_no_feminismo_semiotica_cine_ES.pdf [1984]
- De Barbieri, Teresita. (1996). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*. Estudios Básicos sobre Derechos Humanos, IV, 33-62. Disponible en

<https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ee4d8a0043f7d59d8031a5009dcdef12/2.+Certezas+y+malos+entendidos+sobre+la+categor%C3%ADa+de+g%C3%A9nero.pdf?MOD=AJPERES>

- De Barbieri, Teresita (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates En Sociología*, (18), pp 145-169. Disponible en <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680/6784>
- Dotro, Valeria (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género*. Argentina. UNICEF. Disponible en https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf
- Ferrés, Joan (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Editorial Paidós. pp 19 - 41. Disponible en https://marciate18.files.wordpress.com/2013/09/metafora_del_navegante_2_.pdf
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Argentina. Siglo XXI Editores. Disponible en <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf> [1970]
- Fueyo, Aquilina, Fernández, José (2011). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15. Disponible en https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/7225/Ciencias%20de%20la%20Educacion_REIFOP_2012.pdf?sequence=4
- Guarinos, Virginia (2007). Mujer y cine en *Los medios de comunicación con mirada de género*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la igualdad y bienestar social. España. pp 103 - 120. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2008/14125583.pdf>
- Gordano, Cecilia, Segovia, Jenny (2020). *¿Quién figura en las noticias?*. Uruguay, Informe Nacional. Proyecto de Monitoreo Mundial de Medios. Disponible en <https://whomakesthenews.org/wp-content/uploads/2021/07/Uruguay-Informe-GMMP.pdf>
- Heidegger, Martin (1958). *La época de la imagen del mundo*. Chile. Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile. Disponible en <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/63659/1/207850.pdf&origen=BDigital>
- Hasanbegovic, Claudia, Guidobono, Natalia, Espasandin, Victoria (2018). *Estrategia Nacional para la igualdad de género 2030*. Consejo Nacional de Género. Uruguay.

a+multidimensionalidad+de+la+categor%C3%ADa+g%C3%A9nero+y+del+feminis
mo+.pdf?MOD=AJPERES

- Lamas, Marta. (1996). La perspectiva de género. Grupo de Información en Reproducción Elegida en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura* de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Disponible en https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Loscertales, Felicidad (2007). Mujer, mujeres y medios de comunicación. Interacciones y consecuencias. *Los medios de comunicación con mirada de género*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la igualdad y bienestar social. España. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2008/14125583.pdf>
- Metz, Crithian (1968). El cine, ¿lengua o lenguaje? en *Ensayos sobre la significación en el cine*. España. Editorial Paidós. Disponible en https://drive.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woYUdrMzV1eI92a1U/view?resourcekey=0-wPid7mqtBfIdVIWNuc9ksg
- Ministerio de Educación y Cultura (2009). LEY N° 18437 *Ley General de Educación* Publicada el 16 de enero de 2009. D.O N°27654. Uruguay. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Mirzoeff, Nicolas (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona. España. Editorial Paidós. Disponible en <http://www.martinezsilva.com/uam/NicolasMirzoeff.pdf>
- Morin, Edgar (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. Disponible en http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Mulvey, Laura. (1975). *Visual Pleasure and Narrative Cinema*. Inglaterra. Editorial Mandy Merck, *The Sexual Subject*. pp 364 - 377. Disponible en <https://estudioscultura.files.wordpress.com/2011/10/laura-mulvey-placer-visual-y-cine-narrativo.pdf>
- Naciones Unidas (2022) “Desafíos globales: Igualdad de género”. Disponible en <https://www.un.org/es/global-issues/gender-equality>
- O'flaherty, Michael. (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Disponible en <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2#:~:text=Los%20Principios%20de%20Yogyakarta%20afirman,les%20corresponden%20por%20su%20nacimiento>
- Pérez Rufi José Patricio (2016) “*Metodología de análisis del personaje*”

- cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica*". Revista Razón y Palabra. Universidad de los Hemisferios. Ecuador. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199550145034>
- Rancierre, Jaques (2010). *El espectador emancipado*. Francia. Ediciones Manantial. Disponible en http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/ma_del_carmen_rossette/wp-content/uploads/2013/09/Jacques-Ranciere-El-espectador-emancipado2.pdf [2008]
- Rodríguez, María Pilar, Pando-Canteli, María José, Berasategi Miren (2016). ¿Generan estereotipos de género los medios de comunicación? Reflexión crítica para educadores. en *Deusto Social Impact Briefings N°1*. Universidad de Deusto. España. Disponible en https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Briefings+2_ES-EN_Estereotipos+de+Genero%2C0.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344445883938&ssbinary=true
- Rostagnol, Susana (2014). *Aborto voluntario y relaciones de género: políticas del cuerpo y la reproducción*. Comisión sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República. Uruguay. Disponible en <https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/publicacion5b896ef0c5d7c3.76465784.pdf>
- Sánchez, Inmaculada (2016). *¿Cómo abordar la construcción de los personajes creados para ficción?. Una herramienta para el análisis desde una perspectiva narrativa y de género*. Universidad de Sevilla. España. Disponible en <https://idus.us.es/handle/11441/48566>
- Sánchez Noriega, José Luis (2002). *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Semblar, Florencia, Reynaud Cecilia, Peri, Diego, Eiris, Nadia, Moreira, David, García Rafaela, Olsen, Griselda, Sacchi, Carla (2019). *Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia de Violencia basada en Género y Generaciones. Informe general de resultados*. Instituto Nacional de Estadística. Consejo Nacional Consultivo por una vida libre de violencia de género. Ministerio de Desarrollo Social. INMUJERES. Disponible en

<https://www.gub.uy/sites/gubuy/files/documentos/publicaciones/Informe%20General%20Resultados%20Segunda%20Encuesta%20Nacional%20de%20Prevalencia%20sobre%20VBGG.pdf>

Talmón, Fatima. (2007). *Los estereotipos de género femenino en la publicidad televisiva de Uruguay, año 2007* (Tesis de grado). Universidad de la república. Montevideo, Uruguay.

Disponible en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18320/1/TTS_Talm%C3%B3nGonz%C3%A1lezFlaviaMarisa.pdf

Uruguay, República Oriental del, (2009). Ley N°18620 *Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios*. Publicada el 17 de noviembre de 2009. Uruguay. Disponible en [http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009#:~:text=\(Derecho%20a%20la%20identidad%20de,hormonal%2C%20de%20asignaci%C3%B3n%20u%20otro.](http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009#:~:text=(Derecho%20a%20la%20identidad%20de,hormonal%2C%20de%20asignaci%C3%B3n%20u%20otro.)

Uruguay, República Oriental del (2012). LEY N° 18987 *Ley de interrupción voluntaria del embarazo* Publicada el 30 de octubre de 2012. IMPO. Centro de información Oficial. Uruguay. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18987-2012>.

Uruguay, República Oriental del (2017). LEY N° 19580 *Ley de Violencia hacia las mujeres basada en género. Modificación a disposiciones del código civil y código penal. Derogación de los artículos 24 a 29 de la Ley N° 17.514*. Publicada el 9 de enero de 2018. D.O N°339/019 del 11/11/2019. IMPO Centro de información Oficial. Uruguay. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>.

Varela, Nuria. (2021). *Feminismos para principiantes*. Uruguay. Penguin Random House Grupo Editorial.

Vázquez, Luciana. (2015). *Cambios en los roles de género de la publicidad emitida en Uruguay entre la década de los noventa y el año 2012*. (Tesis de grado). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Disponible en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10052/1/TS_V%c3%a1zquezLuciana.pdf

Vizcarra, Fernando. (2013). *Pensar el cine. Elementos para el análisis textual cinematográfico*. Universidad autónoma de baja California. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/262725524_PENSAR_EL_CINE_Elementos_para_el_analisis_textual_cinematografico.

Zavala, Sebastián (2019). La representación de personajes LGBT en el cine. Revista *Ventana Indiscreta*. Universidad de Lima. Perú. Disponible en https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Ventana_indiscreta/article/view/4652/4602

7. ÍNDICE DE TABLAS

7.1 Tabla 1: clasificación de personajes femeninos estereotipados según Guarinos (2007)

Nombre	Descripción
La chica buena.	Lo es porque acepta el sistema, es sufridora, ingenua y conformista. Suele ser joven, pero discretamente hermosa y generalmente de clase social y nivel cultural medio-bajo. Su aspiración es ser feliz con un buen esposo toda la vida.
El ángel.	De piel de cordero y lobo en su interior, da el perfil de la anterior pero es la más peligrosa, puesto que en su falsedad es ambiciosa y capaz de cualquier cosa en beneficio propio.
La virgen.	En sus variedades de virgen sumisa y virgen rebelde o virgo potens. Estas mujeres hacen de su renuncia sexual su fundamental característica, en algunos casos de forma beatífica y en otras aproximándose más a la mujer guerrera, tipo Juana de Arco.
La beata/solterona	Son mujeres solas, rozando la cincuentena, poco agraciadas, con vocación religiosa y en algunos casos de personalidad reprimida, oscura y amargada.
La chica mala	Es una variedad de ángel pero de mayor juventud, adolescente, a la caza y captura de un hombre maduro. Suele provocar tensión sexual y problemas éticos a los hombres que considera sus objetivos. Su finalidad puede llegar a ser sencillamente el divertimento: es la Lolita.
La guerrera	Mujeres por lo general de corte histórico mítico, al estilo de las Amazonas que anteponen la lucha a otras facetas personales. Suelen ser también muy atractivas y renunciar a los hombres o renunciar a su condición de guerreras por un

	hombre.
La femme fatale o vamp	Es la mujer mala por naturaleza, la perdición de los hombres, la otra chica del gánster (suelen tener una buena/tonta y otra de este estilo). Son ambiciosas, peligrosas y fatales para el hombre que se encapricha de ellas. Tienen cierta tendencia a la autodestrucción. De alto poder de seducción y malas costumbres morales y físicas, su belleza y juventud se terminan marchitando hasta llegar a la enfermedad o la muerte como justo castigo a sus vidas disolutas.
La mater amabilis	Es el ama de casa feliz, de mediana edad, amorosa y atenta con sus hijos y su marido. Una buena persona sin mucho que aportar en ningún sentido.
La mater dolorosa	Es la madre sufridora que observa cómo sus hijos son maltratados por la vida y que incluso pueden llegar a maltratarla a ella. Es uno de los poco tópicos de edad madura o rozando la ancianidad.
La madre castradora	La madre dominante que coarta la libertad de acción y pensamiento de sus hijos, especialmente con los hijos varones llegándole a crear secuelas psicológicas irreversibles. También suelen ser maduras y de aspecto severo.
La madre sin hijos.	Son mujeres jóvenes de perfiles psiquiátricos enfermizos se obsesionan con su incapacidad para engendrar en claro desequilibrio con su deseo de maternidad, lo que les provoca problemas conyugales y con la justicia, puesto que tienden a secuestrar física o psicológicamente a los hijos de otros.
La Cenicienta	Hermosas, jóvenes e ingenuas, ascienden socialmente sin pretenderlo y por amor, superando para ello muchos obstáculos a veces sin intención o voluntad de hacerlo.
La reina negra/bruja/viuda negra	En función del género en el que se inscriban pueden ser monstruosas o belleza embriagadora, pero siempre serán perversas y dispuestas a hacer el mal por conseguir el dominio sobre algo o alguien, o por el simple placer sádico. Su variante moderna es la dominatrix.
La villana	Cumple el rol de oposición al héroe masculino. Las mujeres Bond son un buen ejemplo de ello. Suelen combinar juventud, belleza, inteligencia

	y destreza física para enfrentamientos y escapadas de situaciones comprometidas. Una buena dosis de masculinidad de comportamiento no les impide ser sexualmente muy activas y despreocupadas.
La superheroína	También de corte masculino en comportamiento se diferencia de la anterior por sentido de actuación al servicio de la comunidad en correlato con el mismo estereotipo masculino.

Fuente: (Guarinos, 2007)

7.2 Tabla 2: planilla de registro de información empírica

En la siguiente planilla puede accederse a información (título, link, duración, género, localidad) sobre los cortometrajes alojados en la página web y canal de Youtube oficiales de Cineduca, clasificados por año. Para acceder debe ingresar al siguiente link:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Zayl2OoFZDxdsK6hduwBUNbQetmARYShEXUQRTzaazw/edit?usp=sharing>

7.3 Tabla 3: cortometrajes realizados por estudiantes de Formación en Educación en Cineduca seleccionados para el análisis en profundidad

Nº	Título	Año	Link	Tema
1	Mi propio camino	2018	https://www.youtube.com/watch?v=Bdyj-t5NsnM&t=5s	Ruptura con roles de género
2	La cañería	2016	https://www.youtube.com/watch?v=M5bZMBu1Dcw	Ruptura con roles de género
3	Cartas sobre la mesa	2012	https://www.youtube.com/watch?v=-MSSydDxlnA	Violencia de género
4	Complices silenciosamente confesos	2019	https://www.youtube.com/watch?v=SKoPrUWszLQ	Violencia de género
5	Homofobia	2013	https://www.youtube.com/watch?v=PD1LgIQzOQM&feature=youtu.be	Identidad sexual. Incorpora personaje homosexual
6	Coincidencia	2018	https://www.youtube.com/watch?v=7BrIWkSLCwA	Identidad sexual. Incorpora personaje

				homosexual
7	Al rescate de Scooby Doo	2012	https://www.youtube.com/watch?v=GpPtokQRKEs	Mirada no sexista
8	Mirada no sexista	2019	https://www.youtube.com/watch?v=zBUwAO2ZwN0	Mirada no sexista
9	El dilema	2014	https://www.youtube.com/watch?v=k0pRti0UseM&list=UNy8UpPgsn3Y30BcxWzbb9A&index=5	Legalización del aborto
10	Una cuestión de vida	2016	https://www.youtube.com/watch?v=hlyQf-ptCIg	Legalización del Aborto
11	Tema y Carlos	2018	https://www.youtube.com/watch?v=2b0TPpCrnS4	Relación de pareja
12	Cuando me veas	2017	https://youtu.be/VTXpuX-MuiE	Pedofilia
13	Ese gran mundo	2019	https://www.youtube.com/watch?v=OYQ_9rBSf24	Desarrollo infantil

7.4 Tabla 4: ficha utilizada para la recolección de datos de los cortometrajes

Características generales:	
Título:	
Link:	Duración:
Género:	Año:
Aspectos estilísticos:	
Contexto de producción:	
Tema (núcleo de la trama)	
Motivos: unidades de contenido complementarias del tema	
Indicios: aspectos implícitos	
PUESTA EN ESCENA:	

Personajes:	
Como persona: rasgos físicos, carácter, identidad de género, características emocionales, psicológicas, etc.	
Como rol: acciones que realiza, función, etc. (activo/pasivo, influenciador/autónomo, modificador (mejorador/degradador)/conservador, protagonista/antagonista)	
Como actante: vínculo narrativo. Destinador/Destinario, Sujeto/Objeto, Adyuvante/Oponente, Protagonista/Antagonista	
Comportamientos e intenciones, acciones, relación entre los personajes.	
Ambientes:	
Aspectos geográficos, interior o exterior (espacio doméstico, institucional, otros)	
Puesta en cuadro, fotografía.	
Encuadre: Planos y ángulos	
Iluminación: neutra (naturalista), subrayada (antinaturalista)	
Códigos cromáticos:	
Color o blanco y negro, otros.	
Movimientos de cámara	
CÓDIGOS SONOROS	
In (voces, ruidos, música)	
Off (voces, ruidos, música)	
Over (voces, ruidos, música)	
CÓDIGOS SINTÁCTICOS: Puesta en serie	
Asociación por identidad	
Asociación por analogía o por contraste: Montaje paralelo o Montaje de contraste	
Asociación por proximidad:	

(campo/contracampo. Montaje alterno)	
CÓDIGOS NARRATIVOS	
Tiempo como colocación: época, año, período	
Tiempo como devenir: circular, cíclico, lineal, anacrónico	
Duración normal:	
Duración anormal: resumen, elipsis, extensión, pausa.	
Frecuencia: simple, múltiple, repetitiva, iterativa	
Punto de vista y focalización:	

7.5 Tabla 5: datos recogidos de los cortometrajes utilizando la ficha elaborada

Para acceder a la información obtenida de cada uno de los cortometrajes seleccionados de acuerdo a la ficha de recolección de datos presentada en la Tabla 4, hacer clic en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1BOo2qAKXv5A3jxd63zwIDb5LeW0qig14FDG2Z_ZkyloA/edit#gid=87122691

7.6 Tabla 6: registro comparativo de los datos obtenidos sobre los cortometrajes de acuerdo a las categorías de análisis

Para el análisis de los datos obtenidos sobre los cortometrajes se realizó un registro comparativo de la información de acuerdo a las categorías de análisis propuestas (construcción, tratamiento y vínculos entre sí de los personajes, focalización y punto de vista, roles y estereotipos de género). Para acceder a la información hacer clic en el enlace:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/12Z-RbW5WBZ7W_4pZQg5aVwp4fkSIgBqADqtyalNneJs/edit?usp=sharing

8. ANEXOS DOCUMENTALES

8.1 Formato de entrevista semiestructurada realizada a coordinadores que integraron equipos de realización de los cortometrajes seleccionados

- 1) Comenta brevemente cómo surgió la idea central del corto.
- 2) Comenta el proceso de escritura del guión y de creación de personajes
- 3) ¿La selección del tema se enmarcó en el trabajo con alguna asignatura en particular, seminario o taller?
- 4) Comenta tu metodología o estrategias de trabajo en tu rol de coordinador audiovisual
- 5) ¿Consideras que este corto tiene perspectiva de género? ¿Por qué?
- 6) Si consideras que tu corto tiene perspectiva de género ¿A qué le adjudicas este interés de los involucrados por estos temas?
- 7) ¿Qué otras historias cuentan los estudiantes? ¿En ellas percibes un abordaje con respecto a la perspectiva de género? ¿Por qué?
- 8) ¿Qué lugar tiene lo institucional (la carrera elegida, el pertenecer a IFD o a CERP, los docentes, la gramática escolar, etc) en la selección de las historias que los estudiantes eligen para contar? ¿Y la idiosincrasia personal?
- 9) ¿Te parece importante que se incluya la perspectiva de género en la creación audiovisual? ¿Por qué? ¿Qué lugar podría tener Cineduca en este sentido?

8.2 Formato de entrevista semiestructurada realizada a estudiantes que integraron equipos de realización de los cortometrajes seleccionados

- 1) ¿Cómo fue tu experiencia de participación en Cineduca?.
- 2) Comenta brevemente el proceso de realización del corto: cómo surgió la idea, por qué seleccionaron ese tema, cómo construyeron los personajes, que pasos desarrollaron en su concreción, hubo asignaturas o talleres involucrados ¿Cuáles?.
- 3) ¿Qué lugar crees que tiene el coordinador de centro en la selección de los temas para el corto?
- 4) ¿Crees que lo institucional incide en los temas que se seleccionan a la hora de hacer un corto? ¿Cómo? ¿Por qué?
- 5) ¿Consideras que su corto tiene perspectiva de género? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué factores incidieron en la selección de ese tema o en el abordaje de esta perspectiva?
- 7) ¿Qué factores a tu criterio inhiben o habilitan el abordaje de temas de género en el aula y en cineduca en particular?
- 8) ¿Qué aportó esta experiencia de creación audiovisual a tu formación? ¿Y el abordaje del tema del corto en particular?

8.3 Codificación de las entrevistas de acuerdo a las categorías propuestas

Para la codificación de las entrevistas se utilizó un código de color en el que se asignó a cada entrevista un color determinado. Luego, en cada categoría de análisis propuestas se agruparon las respuestas de todos los entrevistados diferenciadas de acuerdo al código propuesto, para poder analizar y generar teorías a partir de los datos obtenidos. Para acceder a los datos hacer clic sobre el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/document/d/1tOws1-DzHoZhis4LcmQi4BaMI7YyTR7XpkBK23us4MA/edit?usp=sharing>

8.4 Posibles aportes didácticos para el abordaje de la perspectiva de género en la creación audiovisual

El abordaje desde una perspectiva de género en relación a los discursos, pone en evidencia la necesidad de promover una educación artística y audiovisual que implique nuevos enfoques: en vínculo con los derechos humanos, desde un rol activo y crítico del alumno, promotor de experiencias estéticas, en fuerte sintonía con el aprendizaje situado (el aquí y ahora, lo que nos pasa), contribuyendo al desarrollo de una educación crítica y emancipadora. En este sentido se comparten a continuación algunas de las posibles propuestas que se podrían desarrollar en el aula:

- Proponer el trabajo en torno a dispositivos o premisas cortas que involucran al estudiante en el hacer. De esta manera a través de la práctica se llega luego a los aspectos teóricos del curso o taller. Resulta potente que los contenidos teóricos del taller giren en torno a las necesidades que requiere el guión que producen los estudiantes.
- Dar importancia a la producción de ideas, para ello proponer diferentes actividades de contenido lúdico que permitan a los estudiantes generar ideas innovadoras y creativas, por ejemplo a partir de objetos o dibujos, asociar diferentes ideas o conceptos, etc.
- Para la selección de los temas realizar lluvias de ideas, poner a consideración y seleccionar aquellas más votadas o que interesan más a los equipos. Una vez seleccionadas las ideas, los temas de las mismas se reflexionan y problematizan para encontrar la voz de los realizadores en torno a ese tema, sería responder a la pregunta ¿qué se quiere decir en particular sobre ese tema o situación que se quiere contar?

- En algunas ocasiones se puede solicitar el apoyo de un experto en el tema seleccionado para la producción que puede ser un docente, especialista, un psicólogo, etc.
- En el contexto de formación docente, el objetivo no solamente es la producción audiovisual sino también brindar herramientas para que los futuros docentes puedan utilizar el audiovisual en sus prácticas
- Para deconstruir ciertas estructuras se hace muy importante la reelaboración del proyecto. Problematizar las ideas y ver referencias audiovisuales que permitan disparar la creatividad. El visionado de ejemplos es una estrategia valiosa para el desarrollo de la mirada crítica.
- Trabajar mucho en proyectos colectivos, en equipo.