

Comunicación audiovisual y educación: narrativas de investigación



Adriana Hoffmann
Rosane Tesch
Vanessa Gnisci
Organizadoras



Traducción:
Tania Lucía Maddalena



Adriana Hoffmann Fernandes

Posee Postdoctorado en Comunicación por la UFF. Doctora y Magíster en Educación y Medios, del PROPED/UERJ y de la PUC-Rio. Es profesora de la Escuela de Educación y del Programa de Postgrado en Educación (PPGEDU) de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Es miembro de la Red Internacional de Educación, Artes y Humanidades (Redarth) que integra Brasil, Portugal y Uruguay y de la Red de Formación Docente (Formad) en diálogo con toda América Latina. Líder del grupo de investigación en Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE) de la UNIRIO/CNPq. Sitio web del grupo de investigación: <https://caceunirio.wix.com/cace>



Rosane Tesch

Doctoranda en Educación (UNIRIO); Magíster en Educación y Licenciada en Letras (UERJ); Especialista en Arte y Cultura (UCAM). Actuó como profesora invitada en el curso de Postgrado en Educación (ISEAC-FAAC). Profesora y gestora en la SME/RJ e integrante del grupo de investigación en Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE) donde investiga la cultura visual, redes cotidianas digitales y prácticas docentes.



Vanessa Gnisci

Doctoranda en Educación (UNIRIO) e integrante del grupo de investigación en Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE) con investigación dirigida a la literatura y BookTubers en las redes digitales. Magíster en Educación (UERJ) y especialista en Literatura Infantojuvenil (UFF). Es profesora adjunta del Colegio Pedro II e imparte las disciplinas Lingüística Aplicada y Alfabetización en el Postgrado en Psicopedagogía en la UNIG.

**Comunicación
audiovisual y educación:**
narrativas de investigación

UNIVERSIDAD FEDERAL DE BAHÍA

RECTOR João Carlos Salles Pires da Silva

VICERECTOR Paulo César Miguez de Oliveira

ASESOR DEL RECTOR Paulo Costa Lima



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE BAHIA

DIRECTORA Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSEJO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



GRUPO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, CULTURA Y EDUCACIÓN

Comunicación audiovisual y educación: narrativas de investigación

Adriana Hoffmann

Rosane Tesch

Vanessa Gnisci

Organizadoras

Traducción:

Tania Lucía Maddalena

Salvador

EDUFBA

2020

2020, Autores.

Todos los derechos de esta edición fueron cedidos a la Edufba.

Queda hecho el depósito legal.

PROYECTO GRÁFICO

Gabriela Nascimento

PRODUCCIÓN

Bianca Rodrigues de Oliveira

REVISIÓN

Cristovão Mascarenhas

TRADUCCIÓN

Tania Lucía Maddalena

ILUSTRACIÓN

Pantalla de semillas 1, 2 e 3 Ludmila Duarte

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Comunicación audiovisual y educación: narrativas de investigación / Adriana

Hoffmann, Rosane Tesch, Vanessa Gnisci, organizadoras. – Salvador:

EDUFBA, 2020.

237 p.

Contiene biografía

ISBN: 978-65-5630-058-0

1. Recursos audiovisuales. 2. Cine. 3. Cine y educación. 4. Comunicación y cultura. 5. Enseñanza audiovisual. I. Hoffmann, Adriana. II. Tesch, Rosane.

III. Gnisci, Vanessa.

CDD – 371.33

Elaborada por Jamilli Quaresma CRB-5: BA-001608/O

Editorial afiliada a:



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

Salvador - Bahia CEP 40170-115 Tel.: (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

Índice

PRÓLOGO ...	7
PRESENTACIÓN ...	13

Proyecto “El cine y la narrativa de niños y jóvenes en diferentes contextos educativos” (2010-2013)

1

EL CINE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: LA INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO MEGACINE DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS ...	21
--	----

Adriana Hoffmann Fernandes

Érica Rivas Gatto

Renata Costa Ferreira

2

RELATOS DE JÓVENES DE SECUNDARIA SOBRE EL CINE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA ...	37
---	----

Kelly Maia Cordeiro

3

“EL CINE ES UN ACONTECIMIENTO”: LA PRÁCTICA DEL CINECLUB EN LA UNIVERSIDAD ...	57
--	----

Adriana Hoffmann

Thamyres Dalethese

Proyecto “El cine y las narrativas en la era de la convergencia: modos de consumo, formación y producción audiovisual de niños, jóvenes y profesores” (2013-2018)

4

JÓVENES YOUTUBERS: NUEVOS APRENDIZAJES ...	77
--	----

Lucineia Batista

5

PEDAGOGÍAS DE LA ANIMACIÓN: EXPERIENCIAS DE CREACIÓN DE PELÍCULAS EN LA ESCUELA ... 91

Joana Sobral Milliet

6

UNA INVESTIGACIÓN CON PELÍCULAS PARA JÓVENES CIEGOS: LA CULTURA DEL ESCUCHAR Y CONTAR PELÍCULAS O AUDIODESCRIBIR ... 111

Margareth Olegário

Adriana Hoffmann Fernandes

7

JUVENTUD, DIBUJOS ANIMADOS Y MODOS DE VIVIR EL TIEMPO ... 129

Érika Lourenço de Menezes

8

“SUSCRÍBETE A MI CANAL”: RELACIONES ENTRE NIÑOS Y YOUTUBE ... 149

Thamyres Dalethese

9

PROFESORES DE ARTE: LA EXPERIENCIA AUDIOVISUAL COMO FORMACIÓN Y PRÁCTICA ... 165

Jamila Guimarães

10

CIBERCULTURA Y REDES SOCIALES: REFLEXIONANDO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LAS JUVENTUDES ... 183

Lucy Anna Diniz

Adriana Hoffmann

11

EL ARTE DE CREAR ALFOMBRAS DE HISTORIAS: LA IMAGINACIÓN EXPRESADA EN COLORES, TEXTURAS, FORMAS Y CAMINOS NARRATIVOS ... 199

Daniela Fossaluzza

12

AGAMBEN Y LA PROFANACIÓN DE LA EDUCACIÓN: LAS RELACIONES DEL CINE CON EL AULA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES ... 215

Pedro Freitas

SOBRE LOS AUTORES ... 233

Prólogo

UNA DÉCADA DE INVESTIGACIONES QUE TRATAN TEMAS URGENTES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE EL CINE Y LA EDUCACIÓN

El director de cine portugués Edgar Pêra realizó, en 2016, una película llamada “El espectador espantado”. Se trata de un documental, poco convencional en su formato. En él, el director indaga qué es lo que define al cine, o a la experiencia con el cine, durante el siglo XXI, cuando los soportes y aparatos por los cuales las películas se producen y se vehiculizan sufren transformaciones cada vez más veloces. La narrativa se concentra en una sala de cine donde se proyectan fragmentos de otras películas de Edgar Pêra. Los relatos de los espectadores constituyen los hilos conductores. Entre los espectadores hay actrices, directores, críticos de cine, además de cinéfilos y amantes del cine en general. A Edgar Pêra le interesa comprender qué sucede en la relación del espectador con las imágenes en movimiento, sonorizadas, proyectadas en la gran pantalla. “Espanto” es la palabra que eligió para adjetivar este encuentro.

Alineada a las preocupaciones de este cineasta, antes de seguir con el texto, pido permiso a los lectores para preguntar: ¿Cuáles son tus recuerdos más antiguos con el cine? ¿Cuáles fueron las circunstancias? ¿Fue en una sala de cine? Si no fue en una sala de cine, ¿En qué lugar? ¿Recuerdas la historia, los fragmentos, o tal vez alguna imagen o impresión de ese día? ¿Qué sentimientos acompañan tu recuerdo?

Sin la pretensión de producir un documental u otro género fílmico, hace un tiempo que estoy coleccionando relatos de personas de diversas edades, sobre sus primeras experiencias con el cine. Una señora, en un curso de Educación de Jóvenes y Adultos, me contó una vez, riéndose y con los ojos brillantes, una aventura inolvidable. Deseaba ver la película “Grease”, protagonizada por Olivia

Newton-John y John Travolta a finales de los años 70, ella se escapó de la clase, en el turno vespertino, saltando el muro del fondo de la escuela que estaba al lado del cine. Su fuga tuvo una planificación previa, y contó con la complicidad de sus compañeros de clase. También hubo un cambio de ropa ya que el uniforme escolar podría delatarla, y con la compañía de un candidato a novio, que la alentó a hacerlo. Según ella, el noviazgo no salió bien, tiempo después tuvo que abandonar la vida escolar. Que sólo retomó unas décadas después, con adultos trabajadores, casi todos ya de media edad. Pero aquella experiencia permaneció, indeleble, entre sus recuerdos más vívidos.

En este relato se encuentran algunos elementos muy frecuentes en lo relacionado a las memorias personales con el mundo encantado de las imágenes animadas y sonorizadas. La escuela y el cine muchas veces se relacionan, no necesariamente de forma amigable, linear o de complementariedad, pero casi siempre mediada por los sentimientos de aventura, por el deseo y, en este caso, por el romance. Generalmente, los recuerdos más antiguos que las personas traen, en lo que refiere a la experiencia de ver una película proyectada en la gran pantalla, en una sala oscura, son cargadas de magia, de afecto, de sustos. De espanto.

Aparte de las sesiones de cine compartidas colectivamente, las narrativas fílmicas, actualmente se extienden hacia otros territorios y rituales, multiplicándose en pantallas de diversas dimensiones, que habitan nuestros cotidianos, desde los aparatos móviles que nos acompañan, por donde podamos ir, a los aparatos dispuestos en ambiente domésticos, de trabajo, instituciones escolares, entre tantos otros.

Tales experiencias y las narrativas en ellas testimoniadas integran memorias, constituyendo identidades. No fue por casualidad que el cineasta y escritor Alberto Fuguet escribió el romance “Las Películas de mi vida”, estrenado en Brasil en el año 2005. En vez de desdoblarse sobre el lenguaje cinematográfico propiamente dicho, o analizar las películas que componen su lista, el autor construye un libro sobre las memorias personales entrelazadas con el cine. No están ahí las películas preferidas del autor, o del personaje que asume, en alguna medida, su alter ego. Las películas reportadas en cada capítulo del libro son aquellas que, a partir de algún aspecto formal o narrativo, o de otras referencias circunstanciales, quedaron enganchados en alguna esquina o entrelazados en varios hilos que tejen las historias de vida. Pueden ser fragmentos de la narrativa, la

ropa que un actor o una actriz usaba, una luz o un paisaje, y hasta la imagen de un cartel, o el ambiente de la proyección: retazos de la experiencia componiendo los bordados impermanentes de la memoria.

En los proyectos de investigación que he desarrollado dentro del campo del cine, reiteradamente me llama la atención como las películas evocan las circunstancias en las que se ven. Esta constatación me motivó, por ejemplo, al inicio de los 2000, a desarrollar un proyecto con la programación de películas cuyas historias versan sobre temas de la ficción científica. La audiencia estaba formada por estudiantes de enseñanza secundaria, y también por docentes que actuaban en este segmento de la educación primaria.

Las películas elegidas las analicé, anteriormente, durante el doctorado. En el proceso de análisis, acabé dándome cuenta de que el estudio, en su amplitud y complejidad, carecía de percepciones que extrapolen mi propia percepción. Que eventualmente hasta ella se pudiese contraponer. O sea: aunque consiguiera promover discusiones densas a partir de las películas, estas estaban ancladas en mis percepciones personales. Sentía falta de interlocutores para diversificar los puntos de vista, propiciando esta dimensión más colectiva y dialógica del encuentro con el cine. Por esto, compartir aquellas películas con estudiantes y docentes de educación primaria propiciaba una experiencia de doble mano: el proyecto aseguraba a aquel grupo la ampliación de sus repertorios fílmicos, debatiendo libremente sobre las narrativas mostradas, a la par que me daba la oportunidad, de ampliar la percepción de las películas, siempre múltiples, organizadas en tantas camadas.

Cuando una persona se dispone a ver una película se abre a la posibilidad de la experiencia, sin un guión previo observado, se amplía a la riqueza de los aprendizajes propicios. Esto puede potenciarse, cuando se asegura una experiencia compartida, en la interlocución entre los pares. Un ejercicio en producción de conocimiento, en descubrir otros paisajes, redimensionando lo sensible.

Sí, la experiencia con el cine, instaurada hace un siglo, ha tomado parte activa en la formación y renovación de nuestros imaginarios, de nuestras visiones del mundo, y de la percepción de nuestro estar en el mundo. El lenguaje fílmico, en continua transformación técnica, formal y narrativa, desde los primordios, ha potenciado aprendizajes múltiples, que demandan investigaciones con diferentes recortes. Particularmente, es necesario, en el ámbito de la educación, que se busquen estudios más abiertos a la complejidad de esas relaciones en-

tre la experiencia con el cine y los aprendizajes, en el proceso de escolarización, en diálogo con las demandas de los circuitos oficiales del cine y de lo audiovisual. Reside exactamente en este aspecto la importancia y la urgencia del trabajo desarrollado por el Grupo de Estudios e Investigación en Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación, con investigaciones sistemáticas sobre estas relaciones entre las narrativas fílmicas, la cultura del cine y las cuestiones de la educación, contando con el liderazgo siempre sensible y competente de la profesora Adriana Hoffmann.

Creado en el 2010, el CACE se vincula al Programa de Postgrado y la Escuela de Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, la UNIRIO. A lo largo de una década, ya construyó un bagaje importante que incluye investigaciones, publicaciones, participación en eventos, entre tantos otros frentes de actuación. La profesora Adriana Hoffman fue reconocida por su liderazgo e importancia como investigadora del área, al ser contemplada, por el programa Joven Científico de Nuestro Estado, de la FAPERJ, para el período de 2018 al 2020. No es casualidad, que haya conseguido reunir en el CACE, investigadores de diversos niveles de formación, en un panel amplio de intereses y discusiones que tienen en común los intereses relativos a la educación, al cine y a la cultura contemporánea.

Este libro corona así, el percurso de una década de trabajo. El conjunto de textos presentados, con la cuidadosa organización de las investigadoras Adriana Hoffmann, Rosane Tesch y Vanesa Gnisci, se abre a la actualidad de las cuestiones ya puntualizadas. Resalta, como eje orientador de los trabajos, la prioridad dada a la educación, desde la enseñanza primaria a la universitaria. Compartida por todos, también, es la base formada por la investigación de campo, de naturaleza participativa. Así, el trabajo de investigación se asocia a la docencia, en procesos que alían la vivencia a la reflexión y la producción de conocimiento.

Las temáticas abordadas abren un terreno necesario, teniendo en cuenta el escenario contemporáneo de las cuestiones de la educación, el cine y lo audiovisual, de la cultura digital, sin perder de vista las cuestiones relativas a la inclusión y la accesibilidad. Resaltan, inicialmente, los estudios sobre los modos en cómo las personas viven la experiencia de ver una película, cómo se apropian de estas narrativas, trayéndolas a la narrativa de sí. Como carácter complementario a este, están las discusiones sobre las posibilidades de producción de narrativas audiovisuales por parte de jóvenes, estudiantes, en contextos de clase y en

plataformas digitales. La temática de la cultura digital también gana protagonismo entre los asuntos abordados, en sus reverberaciones a los modos como los aparatos tecnológicos han modificado tanto la recepción de películas como la producción de vídeos y su forma de compartirlos en la red. Y además, cómo las plataformas digitales han configurado nuevas dinámicas de construcción de aprendizaje compartido.

Quiero destacar el trabajo que discute las potencialidades del cine junto a las personas ciegas o con baja visión. Los desafíos presentados por este abordaje colocan en pauta reflexiones importantísimas sobre el acto de ver, como también el papel de las narraciones en la construcción de las referencias sobre el estar y el ser en el mundo, cada cual con sus singularidades.

El libro que tenemos entre manos propone una serie de posibilidades del cine en el campo de la educación que van más allá, mucho más allá del uso de películas para ilustrar contenidos curriculares, o como una mera distracción, ocupación de tiempo libre. Al mismo tiempo, señala que los trabajos que apuntan a esta dirección no deben someterse a los intereses del mercado cinematográfico, como industria del entretenimiento. Esta posición no se orienta desde una noción ingenua que pueda suponer que es posible mover esta experiencia hacia fuera del mercado cinematográfico y sus demandas políticas y económicas. Sino que reivindica la atención al hecho de que el encuentro con una película está impregnado de experiencias culturales, personas, memorias, repertorios y referencias que van más allá de los intereses del mercado, o de las posibles modas.

Se evidencia, también, la necesidad de profundizar en las investigaciones relativas al potencial pedagógico del cine, sin tener como única condición su domesticación a las limitaciones de la organización curricular de la institución escolar. Es común ver que se señala como una dificultad importante para la inserción de las narrativas fílmicas en el cotidiano escolar, la incompatibilidad entre los tiempos del aula y la duración de las películas. Las soluciones para impases como este, casi siempre, buscan limitar los contenidos de las películas a los contenidos curriculares. Un posible camino está en la organización de los espacios, dentro y fuera de las escuelas, o extrapolando los horarios regulares de las clases, en los que se puedan ver películas, compartir relatos, hablar sobre experiencia, producir las propias narrativas, construyendo repertorios más abiertos, diversos y complejos. Es exactamente en esta dirección que el Grupo de Estudios e Investigación en Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación, CACE, ha

encaminado sus investigaciones, expuestas en este libro indispensable para investigadores y profesores ya en el ejercicio de la profesión, o en formación.

Que los espacios de interlocución puedan multiplicarse, desdoblándose en nuevas experiencias y proyectos en varios niveles de la educación. Y que en todos se asegure el derecho al espanto en el encuentro con las películas, proyectadas en las salas de cine, en las aulas, en las copas de los árboles, en las paredes de los edificios, en superficies desde donde puedan impregnar nuestra imaginación con sus narrativas.

Alice Fátima Martins

Universidad Federal de Goiás (UFG)

Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq)

Presentación

La propuesta de este libro es presentar las investigaciones concluidas en dos proyectos institucionales realizados dentro del grupo de investigación CACE (Comunicación audiovisual, Cultura y Educación), grupo registrado en el CNPq bajo la orientación de la profesora Adriana Hoffmann. Estas investigaciones giran en torno de lo audiovisual dentro de los espacios educativos (escuelas y universidades) y en su relación con la cibercultura, articulando diferentes sujetos, tanto niños como jóvenes y profesores. De este modo el libro está organizado en torno a dos grandes ejes donde cada uno tendrá el nombre de un proyecto mayor de investigación dentro del cual otras investigaciones finalizaron. En este artículo inicial tenemos como objetivo presentar el conjunto de la producción y la construcción de una trayectoria y reflexión que venimos construyendo en las investigaciones realizadas por el grupo.

Teniendo en cuenta que los dos proyectos institucionales abordaron, inicialmente, el camino de las áreas Educación y Comunicación, durante el curso de las producciones la cuestión del arte se incorporó en el grupo, y comienza a entrelazarse con la educación y la comunicación. Por esto, en el título final del libro confluyen las producciones realizadas, que cada vez más se integran en estas tres áreas.

El libro se organizó buscando colocar todas las investigaciones de cada proyecto realizado juntas, proporcionando al lector la reconstrucción de esta trayectoria de investigación construida colectivamente. Cada investigación ha sido presentada, individualmente por cada investigador e integra las discusiones del grupo como un todo además fue construida en este diálogo de hacer una investigación individual en intercambios con el grupo y la orientación. Entendemos que lo individual dialoga con lo colectivo y lo colectivo con lo individual, por esto, el conjunto de investigaciones de cada proyecto señala el camino que este grupo está creando como colectivo. El libro es una forma más de darnos visibili-

dad, para los que nos quieren conocer y dialogar con nosotros, en esta trayectoria de ser y formarse como investigador.

El primer proyecto institucional, titulado *“El cine y la narrativa de niños y jóvenes en diferentes contextos educativos”*, se realizó entre el 2010 y el 2013, en la UNIRIO, con el apoyo de la FAPERJ. El proyecto tuvo como objetivo percibir cómo los niños de primaria y los jóvenes de secundaria construyen sus modos de relación con el cine y que narrativas producen a partir de estas experiencias vividas en espacios de formación (escuela y universidad) que proporcionan momentos de convivencia con el ver, pensar y producir lenguaje audiovisual. Considerando el referencial teórico de los Estudios Culturales Latinoamericanos, el proyecto de naturaleza cualitativa tuvo como estrategias metodológicas para el trabajo de campo la observación de momentos de exhibición de películas y debates en las instituciones y la realización de entrevistas colectivas con los niños y jóvenes con posterior análisis de sus producciones narrativas. En el contexto de este proyecto se realizaron tres investigaciones que trabajaron en la perspectiva del cine como espacio de formación en las diferentes instituciones. En este período, la investigación propuesta se realizó en conjunto con el Prof. Pedro Benjamín García, de la Universidad Católica de Petrópolis (UCP), siendo uno de los campos de investigación una escuela de enseñanza técnica en audiovisual en la ciudad de Petrópolis. Los demás campos de investigación fueron una escuela de enseñanza fundamental, donde una de las investigadas era docente, y la propia Universidad (UNIRIO), a través del proyecto de extensión del cineclub CINE CCH, de 2010 a 2016, en las instalaciones de la misma Universidad. Aquí tuvimos a Erica Rivas, investigando con niños de primaria en una escuela pública de la municipalidad de Río de Janeiro, Kelly Cordeiro investigando con jóvenes de secundaria dentro de un convenio realizado con la UPC en una escuela pública de la provincia de Río de Janeiro, en la ciudad de Petrópolis, y, en la educación superior, diferentes clases y cursos que frecuentan nuestro cineclub.

El artículo de investigación de Erica Rivas, escrito junto a Adriana Hoffmann y Renata Ferreira, trae los resultados de una investigación con niños de primaria cuyas experiencias vividas, colectivamente en la escuela, con la creación del Cineclub Megacine, de las cuales surgieron narrativas de los niños sobre sí mismos y sus relaciones con la cultura del cine y la construcción de sentidos a partir de cada película exhibida. El texto también muestra la relación de estos

niños con la investigación, estimulando los debates, en un desdoblamiento del Megacine.

El artículo de Kelly Cordeiro presenta una investigación realizada en la secundaria de un colegio estatal, en Petrópolis, en un Curso Medio de Formación Profesional en Audio y Vídeo, durante los años 2011 y 2012, en momentos de exhibición y debate de las películas en coordinación conjunta entre la escuela, la UNIRIO y la UCP. La investigación presenta como los jóvenes construyen sus relaciones con el cine dentro de la escuela e indaga sobre relaciones que los mismos viven con el cine fuera de la escuela. A través de los relatos de los jóvenes entrevistados la autora comenta algunos de los resultados de la investigación que evidencian cómo los jóvenes vivían esta experiencia con el cine en la escuela y comenzaba a ser parte de los modos de consumo y lectura de ellos.

Thamyres Dalethese y Adriana Hoffmann traen la práctica del Cineclub universitario en un recorte de investigación monográfica realizada junto a un proyecto de extensión *“Cine CCH: aprendizajes con el cine”* en la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Aquí, el cine es pensado como espacio de acciones pedagógicas y colectivas que forman los participantes, social y culturalmente. En el artículo, las narrativas de estos participantes, en su mayoría estudiantes del Curso de Pedagogía de la UNIRIO, revelan cómo las trayectorias de vida permeadas por el cine son reconstruidas, reconociendo la relevancia del lugar del otro en la formación de cada uno de nosotros.

El segundo proyecto institucional, titulado *“El cine y las narrativas en la era de la convergencia: modos de consumo, formación y producción audiovisual de niños, jóvenes y profesores”*, fue realizado de 2013 a 2018 y también contó con el financiamiento de la FAPERJ. Esta nueva propuesta de investigación tuvo como objetivo ampliar las demandas surgidas en la investigación anterior. De esta forma, en esta nueva apuesta se integran profesores como sujetos de investigación y también se consideró la presencia de internet en los consumos de cine en los espacios de consumo más allá del espacio escolar, elementos que aparecieron también, en las investigaciones del proyecto anterior. Este proyecto institucional tuvo como objetivo observar de forma más amplia las relaciones de formación vividas con el cine fuera de los espacios institucionales buscando la percepción de los procesos de autoría en el consumo y producción de narrativas audiovisuales de niños, jóvenes y profesores y en su participación como ciudadanos en la sociedad. En este proyecto las estrategias metodológicas comenza-

ron a diversificarse, este punto será percibido en los artículos referentes a las investigaciones de este período.

En el artículo “*Jóvenes Youtubers- Nuevos aprendizajes*”, de Lucineia Batista, la autora reflexiona sobre los procesos de autoría y los nuevos aprendizajes contemporáneos de siete jóvenes, *gamers* y *youtubers*, estudiantes de enseñanza primaria a secundaria, con un interés común: el mundo de los juegos. A partir de entrevistas y análisis de las producciones compartidas en YouTube sobre la cultura gamer, Batista aborda las relaciones virtuales, las oportunidades educativas y los desafíos actuales de jóvenes inmersos en una cultura de consumo y mediación tecnológica.

Animación es el tema del artículo escrito por Joana Milliet. Parte de su investigación de Maestría, el texto muestra cómo fue la participación de cuatro profesoras de la red municipal de educación de Río de Janeiro en el proyecto *Anima Escuela*, en 2012 y 2013. Centrada en la última etapa del proyecto, cuando las profesoras son invitadas a proponer una película de animación con alumnos en las escuelas, la investigadora invita a pensar sobre una posible “pedagogía de la animación”, durante el proceso de creación, y que gestos podrían ser considerados pedagógicos en este proceso.

El artículo “*Una investigación con películas para jóvenes ciegos - la cultura de escuchar, contar películas y audiodescribir*”, de Margareth Olegário y Adriana Hoffmann, presenta algunos de los resultados de la investigación de Olegário, realizada en el Instituto Benjamin Constant, donde ella actúa como profesora de niños y jóvenes ciegos. La investigación tuvo como objetivo percibir el acceso de este público a las películas para entender como ciegos y personas con visión reducida se relacionaban con las películas, buscando una relación entre la experiencia de la investigadora y de los alumnos, ambos ciegos. A través de esta investigación, Margareth va viviendo, junto con ellos, las tensiones y aproximaciones entre la experiencia de escuchar/conocer las películas por medio de la narración o la autodescripción.

Los dibujos animados, la juventud y el tiempo se entrelazan en el artículo de Érika Lourenço, que comparte, a partir de una investigación de Maestría, datos producidos entre los años 2015 y 2017 con jóvenes de educación secundaria de una escuela pública estatal, en Río de Janeiro. Las narrativas de esta juventud nos ayudan a reflexionar sobre las relaciones construidas en tiempos de canales exclusivos de dibujos y el aumento en la producción de estos medios para TV y

cine en los últimos años. Desde sus propias experiencias con los dibujos animados, los jóvenes revelan sus miradas sobre el tiempo y narran lo que sería, para ellos, el tiempo libre, la falta de tiempo, los caminos de la vida, en dimensiones diversas.

Thamyres Dalethese, en este artículo *“Inscríbete en mi canal: Relaciones entre niños y YouTube”*, busca investigar las producciones audiovisuales producidas y consumidas por siete niños, de 7 y 12 años, en la plataforma de vídeos YouTube y los sentidos culturales que se construyen a partir de estas interacciones en el ambiente virtual. A través de los relatos de los niños en encuentros en línea y off-line. Dalethese presenta los aspectos de los contextos de consumo, producción audiovisual y expresión de las infancias contemporáneas.

En el artículo *“Profesores de arte: la experiencia audiovisual como formación y práctica”* Jamila Guimaraes propone investigar las relaciones de experiencia y formación con lo audiovisual de cuatro docentes que actúan en la enseñanza pública en la disciplina Artes. Es a partir de los relatos autobiográficos de estos profesores que Guimaraes reflexiona sobre sus trayectorias y aborda temas como formación de profesores, relaciones de consumo con el Arte, usos y producciones audiovisuales en clase.

Lucy Anna Diniz y Adriana Hoffmann, en el artículo *“Cibercultura y redes sociales- reflexionando sobre las prácticas de las juventudes”*, problematizan las relaciones y acceso de jóvenes, entre 11 y 15 años, a internet. Presentando datos producidos en entrevistas y cuestionarios de investigación desarrollados en una universidad pública. Diniz y Hoffmann abordan cuestiones relacionadas a la cibercultura, procesos de comunicación en red y las mediaciones en las experiencias juveniles con la tecnología en la actualidad.

La autora Daniela Fossaluzza, artista contadora de historias y profesora, cuestiona la posibilidad de acercar un hacer artesanal y un hacer tecnológico con sus niños. Realiza su investigación en una institución filantrópica que atiende a niños en situación de exclusión social de las comunidades de Pavão, Pavãozinho y Cantagalo, localizadas en la zona sur de la ciudad de Río de Janeiro. A través de la metodología de la investigación-atelier se encuentra con el despegar del yo-narrativo de los niños, percibiendo indicios de relaciones entre lo artesanal y lo tecnológico en este proceso narrativo de los niños.

Pedro Esteves, así como en la investigación anterior de Jamila, trae una vertiente de investigación relacionada con una mirada del arte que comienza

a agregar valor a las investigaciones del grupo. En su investigación, concluida en el año 2018, tuvo como objetivo investigar la posibilidad, o no, de profanar el proceso educativo en un aula de formación de profesores a través de los saberes cinematográficos. Concibió las relaciones entre arte y cine, a partir de las lecturas del filósofo italiano Giorgio Agamben (1942) y realizó su trabajo de campo en una clase de formación de profesores en una universidad pública. A través de propuestas de ver, reflexionar y producir con los jóvenes de la investigación, el autor presenta los indicios de la profanación de la educación a través del cine.

Las tres últimas investigaciones ya van apuntando el vínculo que el grupo inicia con el arte comenzando a mezclar investigaciones que traen al arte hacia este diálogo, ahora articulado a las discusiones de la cultura visual, en un proyecto en marcha que, seguramente, se publicará en un próximo libro. Esperamos que el conocimiento de estas investigaciones concluidas pueda ser fuente de consulta y diálogos para varios investigadores interesados en el área.

Les deseamos una buena lectura y profundos diálogos.

Adriana Hoffmann, Rosane Tesch y Vanessa Gnisci

Organizadoras

Proyecto “El cine y la narrativa de *niños y jóvenes* en diferentes contextos educativos” (2010-2013)



1

El cine en la enseñanza primaria

La investigación del proyecto megacine desde las narrativas de los niños

Adriana Hoffmann Fernandes

Érica Rivas Gatto

Renata Costa Ferreira

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones presentadas en este texto se hicieron en el contexto del proyecto de investigación “*El cine y las narrativas de niños y jóvenes en diferentes contextos educativos*”, que tuvo como objetivo investigar las cuestiones pertinentes a la relación de niños y jóvenes con el cine en la formación vivida dentro de las instituciones escolares participantes de la investigación. Una investigación que abarcó los campos de la enseñanza primaria, secundaria y superior, teniendo en cada nivel instituciones participantes que formaron parte de la investigación propuesta.

Esta publicación presenta uno de los campos de la investigación: la enseñanza primaria. El estudio de maestría en cuestión trabajó en la perspectiva de la investigación intervención y su campo de estudio se constituyó en la creación de un cineclub con aproximadamente 40 niños en el rango etario de 10 a 12 años del 5º grado de primaria de una escuela municipal en el barrio de Oswaldo Cruz, zona norte de Río de Janeiro, durante el año 2011. La investigación buscó el entendimiento del modo en cómo estos niños establecen su relación con el

cine y que tipos de narrativas producen al participar en el Cineclub creado en la escuela: el Megacine. Elegimos el espacio escolar como campo de investigación, privilegiando una mirada en el modo en cómo los niños de este campo se están aproximando al cine. Con la intuición de desmitificar la idea común de que el cine en la escuela sirve como herramienta para ilustrar o profundizar contenidos. Al observar las relaciones de los niños y sus narrativas frente a las películas exhibidas en la escuela y motivadas por los debates realizados libremente, se ampliaron las posibilidades de ver y pensar sobre las películas con el objetivo de una formación estética, entendiendo a los niños, sujetos de la investigación, como productores de cultura en su relación con las imágenes cinematográficas.

Al hablar de narrativa en la investigación entendemos que ella nos constituye, pues, como reflexiona Benjamin (1994), nos formamos por las narrativas a las que tenemos acceso, recordadas por la colectividad. Por medio de ellas creamos y damos sentido a todo lo que vivimos en el mundo. Nuestra constitución narradora también ocurre, desde nuestro entendimiento, en la relación en la que los niños establecen con el cine. Nuestra relación con el otro y con el mundo pasa por la narrativa. Es un modo de percibir el mundo y de que nos afecte, pues nuestra formación depende de las historias que contamos a los otros y de las que contamos para nosotros mismos, de las construcciones narrativas en las cuales cada uno se constituye, simultáneamente, autor y narrador de su propia existencia.

Frente a esto nos preguntamos: ¿Cómo los niños se relacionan con las narrativas del cine en el cotidiano? ¿Cómo se narran en la relación con el cine? ¿Qué narrativas conocen y eligen para compartir con sus compañeros? ¿Qué relación están construyendo con el cine dentro del cineclub creado? Con estas y otras provocaciones intentaremos reflexionar y dialogar en este texto.

En esta perspectiva, la constitución del campo investigado ocurrió fundamentada en la óptica de la investigación-intervención (Castro, 2008) como transformación de la realidad de los sujetos en una construcción conjunta de los investigadores con el investigador. Según Sato (2008, p. 172), “[...] el proceso de desarrollo de la “investigación-intervención” es el resultado de un proceso de negociación entre los comprometidos y que depende de las circunstancias presentes”. Otro punto que cabe destacar y trajo la singularidad del estudio, fue la relación entre la investigadora, autora de la disertación de Maestría resultante de esta investigación y los niños, ya que actuaba también como profesora tutora de este grupo.

Consideramos que los niños, al actuar en la investigación y narrar sus diferentes lecturas sobre las películas, son sujetos productores de sentidos y culturas, resignifican y reelaboran aquello que viene según su participación en la sociedad construyendo con los otros (película, otros niños y adultos) conocimientos, sentidos y cultura. El estudio de Fantin (2011) dialoga con nuestra investigación al considerar que el niño se relaciona con el cine en esta dimensión de autoría.

En este sentido presentamos cómo se constituyó el Cineclub Megacine con la exhibición regular de películas que contaba con debate para la clase que investigamos y que después se fue ampliado para a otras clases de la escuela y repercutió hasta el punto en el que surgió un club de cine - ambos por iniciativa de los propios niños. Es interesante ver estas actitudes por parte de los niños investigados, como piensan sobre el cine y la experiencia vivida con él en las sesiones de películas en la escuela.

Sobre las cuestiones éticas inherentes al hecho de investigar referentes al uso de los nombres e imágenes de niños en la investigación, se buscó la coherencia con los referenciales teórico-metodológicos adoptados en este estudio. Fantin afirma que puede haber una relativización de los principios en relación al anonimato, pues hay situaciones en que los sujetos implicados aceptan divulgar su identidad, y en casos, cuando no hay riesgos, el anonimato se puede romper. (2009, p.50)

De esta forma, más allá de las autorizaciones enviadas a los responsables como parte de la investigación y sus especificidades, se consultó a los niños sobre cómo les gustaría ser mencionados en el estudio. Todos los niños optaron por tener su primer nombre como forma de identificación a lo largo de la investigación e insistieron en colocar sus nombres en producciones como vídeos, dibujos y carteles, comprobando la marca de coautores de la investigación por la actuación que tuvieron a lo largo del proceso. Y es de esta forma que los trataremos aquí.

CONSTRUYENDO EL CAMPO - ¡EL MEGACINE EN ACCIÓN!

En el día viernes, 20 de mayo, estaban presentes 32 niños, la investigadora, la profesora de prácticas y muchas, muchas palomitas de maíz. Era la primera sesión del cineclub. Al inicio los niños leyeron el cartel de la película “Valentín” y observaron las informaciones y levantaron hipótesis sobre el personaje, establecieron

comparaciones con un personaje de la novela “Ti, ti, ti” de la Red Globo, que se llamaba “Víctor Valentín” y era español. La película es argentina y los alumnos se preocuparon un poco con el hecho de que la película fuese con el audio en español, pues no tienen el hábito de ver películas con subtítulos.

Al inicio de la sesión estaban más preocupados con las palomitas de maíz, pero poco a poco se fueron concentrando con la narrativa de Valentín que fue atrapan-do a todos.

Con el desenlace de la película, a mi parecer por ser en otra lengua, cultura y época diferentes, los niños se fueron interesando con la historia del personaje. Durante la película reían y cruzaban miradas, con complicidad.

En el momento que Valentín apareció vestido de astronauta, cantando su música, cuando el tío le presenta una cinta de casete como “última tecnología”, en el diálogo de su “supuesta novia”, que creó risas por tener el mismo nombre de una alumna de la clase y en varios momentos, los alumnos se divertieron con Valentín.

Cuando Valentín y Leticia intercambian afectos y el niño hace pis en un árbol, los niños se rieron mucho y una alumna, al ver el cariño de Valentín con Leticia dijo: ¡Qué tierno!

(Diario de campo sesión Valentín)

El trecho del diario de campo de la exhibición de la película Valentín nos permite ver cómo los niños reaccionaron “durante” la película y el modo en cómo interactuaron con la misma y con sus pares durante la exhibición. Risas y miradas marcaban los momentos de la exhibición de las películas en todas las sesiones.

La experiencia de los niños vivida colectivamente en torno al cine dio origen a este cineclub en la escuela trayendo varios momentos como fue relatado anteriormente. Así, como Rose Clair¹ lo define, el cineclub es entendido como “el espacio que reúne personas con la posibilidad de debatir/discutir sobre las películas”.

En la presentación del Megacine es necesario delimitar la diferencia, siempre destacada por los estudiosos del área de Comunicación, entre película y cine. Marília Franco (2010) destaca que para pensar *las relaciones entre cine y educación es necesario aclarar que película y cine tienen dimensiones diferentes*,

1 En una presentación realizada por la autora en la disciplina “Tópicos especiales en cine y educación” coordinada por la profesora Adriana Hoffmann, el día 15/09/11.

pero inseparables en la constitución de la cultura audiovisual que marcó los hábitos culturales del siglo XX.

La película es un objeto estético/cultural de consumo individualizado. Su disfrute se da dentro de una atmósfera perceptiva, constituida por la tecnología de la proyección de imágenes en movimiento en una sala oscura. El espectador está “solo” para disfrutar de las emociones proporcionadas por la historia, contada a través de un lenguaje que hipertrofia las percepciones visuales y sonoras (esta última a partir de 1930) (Franco, 2010, p.11).

Otro autor, Teixeira Coelho, comenta que cuando se habla de cine se está hablando de un modo cultural, pero no necesariamente de películas. Esta perspectiva se considera en este estudio, la película como un producto cultural y el cine se entiende como un fenómeno social (Duarte, 2002). En este sentido, ver películas en una sala de proyección colectivamente con la posibilidad de debatir de forma colectiva después de la exhibición, constituye un modo de constitución cultural diferenciado del ver una película solo en casa.

Una película es algo delimitado; el cine, más específicamente la cultura del cine, remite a un dominio más amplio. Una película es una cinta impresa, montada, sonorizada, con un sentido relativamente fijo y definido. La cultura del cine es un universo siempre en expansión que abarca desde las mundanidades de un estreno hasta las teorías más sofisticadas sobre lo que es proyectado en la pantalla... (Teixeira Coelho, 1999, p.110)

Sobre esta lógica, está claro que aunque actuemos en la escuela podemos traer a este espacio la posibilidad de la creación de una cultura del cine. Nuestra investigación no pretende solamente percibir la relación de los niños con las películas como espectadores de forma aislada, ya que, al introducir e investigar un cineclub en el espacio escolar, buscamos percibir la posibilidad de captar el modo de relación de los niños con la cultura del cine en una dimensión más amplia así como sostiene Coelho.

La constitución del Cineclub Megacine creó una forma de relación con las películas como evento, incorporándolas en una probable construcción de práctica cultural que, para este grupo de niños provenientes de la zona norte de Río

de Janeiro, puede no ser tan próxima de su cotidiano. Como el objetivo de la investigación es pensar las relaciones de los niños con el cine, la propuesta de este espacio favoreció momentos de diálogo con los niños que se dieron tanto en los debates colectivos después de las películas como en las entrevistas, aspectos que formaron parte de la estrategia metodológica de la investigación.

Los niños recibieron bien el proyecto, sin embargo hubo extrañeza inicial principalmente en una de las sesiones iniciales como ocurrió con la película *Valentín*, una película argentina que fue exhibida con audios en español y subtítulos.

En las sesiones se realizaron pocas interferencias en los debates, atendiendo principalmente para la percepción de las narrativas que los niños construyeron libremente a partir de las películas, haciendo una u otra provocación para reflexionar acerca de lo que veían. Algunos niños trajeron sus impresiones después de los primeros debates realizados:

Me pareció una película diferente de lo que estamos acostumbrados a ver, a veces vemos películas de acción, comedia... (Hannah)

Es como si visitamos películas hechas por otros países, para que podamos ver cómo son diferentes de lo que estamos acostumbrados... de Hollywood. (Esther)

Es conocer películas de otras lenguas, “tipo” aprender... sólo eso... (Brenda)

Hannah, niña de la investigación, inició el debate de la película *Valentín*, hablando de la experiencia estética de ver una película diferente de lo que solía ver, como apunta en su comentario. Al posibilitar nuevas experiencias y construcciones de sentidos de los niños con las películas y “[...] creer que el cine mira para ciertos temas de hoy, y, al hacer esto, nos invita y nos enseña también a mirarlos de otro modo” (Fischer; Marcello, 2011, p.507), se garantiza el derecho de interacción con las culturas, ampliando y actualizando los repertorios, “[...] más allá de traer a los espacios formadores referencias culturales de varios lugares, países y tiempos históricos, a través de géneros, lenguajes y estéticas más diversas posibles” (Fantin, 2007, p.4).

De las películas exhibidas durante 2011 en el Megacine (tuvimos cinco sesiones de largometrajes), cuatro fueron las que formaron parte del campo de análisis de la investigación, de las cuales dos fueron traídas por las investigadoras

(Valentín, película argentina de Alejandro Agresti, e Niños del Paraíso, película iraní de Majid Majidi) y dos elegidos por los niños (El pequeño Nicolás, película francesa de Laurent Tirard, y Las aventuras de Sharkboy y Lavagirl, película americana de Robert Rodriguez). La película francesa fue elegida después de haberla visto en el FICI (Festival Internacional de Cine Infantil). La película americana fue elegida por la mayoría porque eran fans. En todas las sesiones realizadas del Cineclub, hubo exhibición, debate y los niños, además de participar viendo y debatiendo, también fotografiaron, filmaron y registraron lo que pensaban de este proceso. Las películas se exhibieron en el auditorio de la escuela municipal, donde los niños estudiaban. El espacio fue disponibilizado por la escuela y el facilitador de este proceso fue el hecho de que la investigadora también es profesora en la institución. Durante el transcurso del campo empírico, surgieron desdoblamientos a partir de las respuestas y la participación de los niños en la investigación. Uno de ellos fue el club de cine creado por un grupo de niños participantes del Megacine y otro fue la exhibición de películas del Cineclub - organizado por la clase del Megacine - para otras clases de la escuela con la mediación de algunos niños de la investigación.

CLUB DE CINE

El club del cine surgió a partir de un proyecto ya existente en la clase llamado “Club del libro”, que funcionaba como una pequeña biblioteca de la clase, donde se realizaban préstamos de libros en cualquier momento del día. Hicieron el mismo sistema con un acervo de películas. En total el club tenía treinta y una películas. Algunos de los títulos de este acervo creado por los niños eran: Alvin y las ardillas 2, El diario de Barbie, Hello Kitty, Barrio Sésamo 1, 2, 3, cuenta otra vez, Avatar, Astroboy, entre otros. Es importante mencionar que las investigadoras no interfirieron en la constitución del acervo creado por los niños. El pequeño acervo creado por los niños fue en su mayoría compuesto por DVDs “piratas”, un hecho que desencadenó varias discusiones y conclusiones por parte de los niños. Bergala en su proyecto en Francia también destaca que al trabajar con proyectos de cine en la escuela sintió la necesidad de seleccionar un conjunto de películas para usar en la escuela. Los niños, a su modo demostraron percibir que el trabajo con cine demanda ver más y ampliar el ver y el acceso.



Imagen 1 – caja confeccionada por los niños de la investigación para el Club de Cine.
Fuente: archivo de la investigación.

Para explicar el proceso de la adquisición de las películas y la dinámica del club creado por ellos presentamos algunas conversaciones que justifican lo que pensaron para construir el club del cine y su importancia desde el punto de vista de los niños.

Ah, [creamos el club] pidiendo prestado a otros cursos, hicimos carteles por la escuela, entregamos en las clases y pedimos películas... quien tenga una película vieja, vieja de verdad, pero que esté en buen estado para que la podamos ver. A estas películas las conseguimos así, a través de personas caritativas, que tenían películas pero no las usan y las trajeron para que nosotros las podamos ver. (Hannah)

Mucha gente no tiene dinero para ir a alquilar una película, entonces elige algunas películas, las ve en casa, las trae otro día... Es de la manera que cada uno quiera, la película que quiera... Y también hay gente que dona para que otros la vean...

Hay una película aquí que la mayoría tiene preconcepción de ver porque dicen que es aburrido... ¡Casi nadie lo quiere ver! Es Barrio Sésamo, 1, 2, 3 cuenta otra vez. Dicen que es corto, aburrido, para niños... (Andressa)

El club de cine es como una tienda de alquiler de películas nosotros podríamos tener otras películas pero como las pedimos prestadas, solamente tenemos estas que la mayoría ya conocía y no eran de otros países, sino de Hollywood. (Esther)

La constitución del club de cine por los niños demuestra que ellos perciben la importancia de que para apropiarse de una “cultura del cine” es necesario construir un espacio de acceso a las películas, como el que ellos crearon. Sin embargo, es interesante percibir que ellos mismos dicen que como las pidieron prestadas recibieron películas de “personas caritativas” y solamente recibieron películas “que la mayoría ya conocía” o que dijo Hannah “una película vieja pero que esté en buen estado para que la podamos ver”. Esto demuestra que aunque creen el Club ellos saben que conseguir películas que la “mayoría no conozca” es un desafío de ampliación del acceso. De esta manera, las películas que forman parte del acervo del club de cine dan pistas para pensar como los niños se relacionan con las películas como productos culturales y se constituyen como consumidores de las mismas, ampliando la cuestión del consumo como “espacio que sirve para pensar” (Canclini, 1997), sin entenderlo de forma simplista como usos y gastos que no dicen nada.

El consumo cinematográfico de los niños, el gusto que poseen por las películas, está íntimamente relacionado a las prácticas sociales y culturales que ellos viven. De acuerdo con Duarte (2002) “hasta las consideradas de baja calidad (y este juicio es siempre subjetivo) pueden despertar el interés y estimular la curiosidad sobre algunos temas y problemas que, muchas veces, ni siquiera son tenidos en cuenta” (p. 89). Así, como aparece en los relatos anteriores esta dificultad de acceso “a películas que la mayoría no conoce” sobresale cuando cuestionamos la posibilidad de que el Club del Cine tenga acceso a las películas exhibidas en el Megacine, principalmente las películas traídas por las investigadoras, a las que los niños no tendrían acceso en tiendas de alquiler de películas (antiguos videoclubs) o en locales próximos a sus residencias. Todos manifestaron el deseo de llevarse éstas películas para compartirlas con otros, como podemos observar seguidamente:

Sería bueno poder llevarlas para tenerlas en casa. Porque las podemos ver con nuestro padres, porque a veces nos dicen: ah, ¡eso es mentira! Para que podamos mostrarles películas de otras culturas, que algunos padres no ven, que los hermanos no conocen. (Esther)

Este relato nos muestra cómo los niños entienden la importancia de la ampliación del acceso al posibilitar que la familia, padres y hermanos, vean películas nuevas que no conocen. El deseo de tener una película de estas en el Club de cine para poder compartirla también con personas que están fuera de la escuela. La ampliación del acceso promovida por el Megacine comienza en la escuela y ellos demuestran que desean que se expanda, que alcance a otras personas que están fuera de la escuela, como a sus familias. La discusión sobre el consumo y el acceso a las películas para el club de cine trajo a debate el entendimiento sobre la cuestión de la copia de las películas y la relación establecida con estas copias, a partir del club de cine:

Yo creo que aunque la persona devuelva la película en buen estado, si tiene una copia puede hacer varias copias y vender... ¡Esto es piratería! Pero si la persona hace sólo una copia para quedarsela todo bien, no hay de malo, si hace copias para vender sí, eso ya no está bien... (Esther).

Película pirata siempre tiene algún error, siempre tiene algún problema... para bajar mi hermana tiene un sitio web que hay que crear un usuario... ¡Hay que crear un usuario en el sitio web! Esto muestra que ahí no hay películas piratas... (Fernanda)

A pesar de asociar, la mayoría de las veces, películas piratas a películas con problemas y errores, los niños (re)construyeron un concepto de piratería en el contexto del proyecto, asociándolo a la posibilidad de acceso a películas que no tendrían de otra forma e identificando y valorando el significado sociocultural de estos productos y bienes simbólicos delante del contextos vivido (Canclini, 1997). Es interesante la diferenciación que hicieron en este contexto entre “copiar” y “bajar” la película como si fuesen cosas diferentes. La idea de “pirata” para ellos fue entendida como hacer algo escondido “sin identificación” y encararon el copiar una película para consumo propio como algo posible (y no pirata), diferente de copiar para vender que, para ellos, no está bien.

Sin duda, los niños mostraron a lo largo de la investigación que no se configuran en ningún momento como audiencias dóciles, como apunta Canclini (1997) en la relación de consumo que establecen con las películas, pero que actúan como sujetos que participan de la construcción de la cultura de su tiempo trayendo cuestiones para pensar en los desafíos de la ampliación del acceso a la cultura del cine en la contemporaneidad.

SESIONES DE CINE PARA OTROS GRUPOS CON LA MEDIACIÓN DE LOS NIÑOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL DEBATE

Como otro “fruto del Megacine” algunos niños realizaron juntamente con las investigadoras, la exhibición de la película “Valentín” para otro grupo de la escuela con la mediación de los propios niños de la investigación. Con el día y el horario marcado con el otro grupo, los niños realizaron la invitación para los compañeros, invitándolos para la sesión que exhibió la película Valentín.

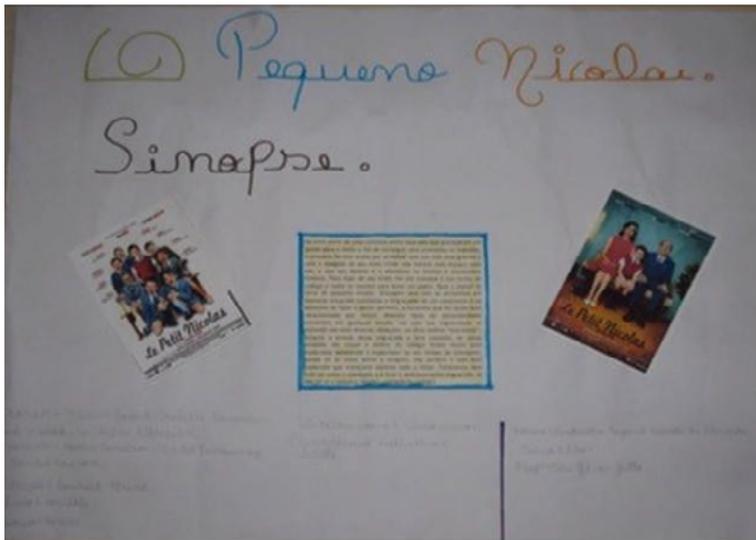


Imagen 2 – Modelo de cartel confeccionado por los niños de la investigación.

Fuente: Archivo de la investigación.

Los niños que se llamaron en la investigación de “mediadores” fueron aquellos que demostraron mayor compromiso con la investigación, tanto en los debates con comentarios acerca de la película como en la presentación de las sesiones del cineclub, con carteles de divulgación y disponibilidad para sacar fotos, filmar y hacer diario de campo. Se puede observar que los papeles de los niños mediadores se van intercalando, algunas veces comentan sobre la película, otras veces hacen las preguntas a los otros niños, graban la voz, la imagen y hacen las fotografías del momento, interactuando todo el tiempo con el otro grupo que estaba presente y había sido invitado por ellos. Estos mismos niños, también idealizadores del Club de Cine ya presentado anteriormente, dieron continuidad al proyecto, creando las sesiones del cineclub para toda la escuela, incluso después de la finalización del campo de la investigación. A continuación traemos algunos relatos sobre las impresiones de las sesiones realizados por ellos.

A mí me gustó mucho el viernes, porque ellos se parecían a nosotros en los primeros Megacine. Teníamos vergüenza de hablar y mucho más de expresarnos, igual a lo que pasó con ellos. Y fue una oportunidad para mí, porque yo había faltado el día de la película Valentín, fue una segunda oportunidad y espero que a ellos les haya gustado el proyecto como a nosotros. (Andressa).

Los alumnos que estaban sentados en la primera fila parecían muy impresionados con la película, pues no sacaban la mirada de la pantalla. Pudimos percibir que los alumnos estaban expresándose en algunas escenas, y hasta comentaban con los compañeros de al lado en las escenas más fuertes (Mylena)

A través de estos relatos los niños mediadores trajeron cuestiones importantes donde hablan del otro grupo comparándose a ellos al decir que “se parecían a nosotros en los primeros Megacine” y expresan que perciben cambios al vivir el Cineclub y viendo desde un nuevo lugar a los compañeros en un proceso de crecimiento en el debate con las películas.

Al posibilitar nuevas experiencias y construcciones de sentidos de los niños con las películas y “(...) creer que el cine mira para ciertos temas de hoy, y, al hacer esto, nos invita y también nos enseña a mirarlo de otro modo” (Fischer y Marcello, 2011) se garantiza el derecho de interacción con las culturas, ampliando y actualizando los repertorios, “(...) más allá de traer a los espacios formado-

res referencias culturales de varios lugares, países y tiempos históricos, a través de géneros, lenguajes y estéticas de las más diversas posibles (Fantin, 2007, p.4)”.

Al actuar como mediadores en la investigación, los niños se configuran como coautores, confirmando la intervención vivida con nuestros sujetos de investigación y la opción teórico-metodológica elegida para el estudio. Al participar de la creación del cineclub con las investigadoras y ampliarlo en otros momentos, produjeron sentido y cultura, construyeron sus identidades, dejaron sus marcas sociales por las diferentes apropiaciones realizadas con el cine.

CONSIDERACIONES FINALES



Imagen 3- Sesión de la película Valentín, exhibida el día 20/05/2011 en el cineclub Megacine.
Fuente: Archivo de la investigación.

Yo en el Megacine me veía como una persona que ayer decía que una película era algo aburrido y hoy estoy participando de debates, hablando de películas. Estoy viendo cosas en las películas que no veía antes. Y no tenía lo que tengo ahora, no era solamente porque yo era más chica. Yo tenía una mirada diferente, y no

debatía, no tenía sentimiento en relación a aquella película, yo sólo quería ver películas ya masticadas, películas bobas, no bobas sino que así tipo Hello Kitty... (Juliana en la entrevista al hablar sobre su participación en el Megacine).

Los relatos de los niños nos dieron pistas para comprender las relaciones construidas con el cine a partir de las experiencias culturales tejidas en el contexto del Megacine. Cuando Juliana, en el epígrafe, afirma “Estoy viendo cosas en la película que no veía antes” y “yo tenía una mirada diferente” apunta posibilidades para pensar como los niños se narran en la relación con el cine, teniendo como precursor de esta relación el cineclub. A partir de este espacio, los niños reflexionan y dialogan con sus pares e investigadoras sobre las narrativas de las películas, construyendo sus propias lecturas y narrativas, al resignificar lo que vieron con sus apropiaciones.

Percebimos como la convivencia con ver y debatir películas amplía la mirada de los niños lo que posibilitó que se conviertan en mediadores frente a otros niños que aún no habían visto la película. Al “ver cosas nuevas” pasaron a proponer prácticas articuladas que ya conocían pensando en el Club de Cine y en la exhibición de producción de cultura creados y mantenidos por los propios niños, convencidos de llevar adelante el proyecto del cineclub en la escuela.

Con el Club de cine, los niños además de formular ideas y conceptos en relación al acceso de las películas “que todos conocen” y hasta las películas llamadas como “diferentes”, indican las narrativas elegidas para compartir con los compañeros y familiares y la relación que están construyendo con el cine en este contexto.

Al proponer investigar la relación de los niños con el cine en la escuela, percibimos que el cine como dispositivo construye sueños que atraviesan el imaginario infantil y, a través de la lectura de las películas, los debates “*valorizan la imaginación de los niños*” como afirma Juliana, niña mediadora de la investigación. En este contexto, necesitamos oír sus voces, ver sus miradas y sentir el encuentro de ellos con las películas y las lecturas que las mismas proporcionan (Fresquet, 2009). Solamente así, como afirma Fresquest (2009, p.153) “[...] ellos son los reales protagonistas en la recepción y producción de una cultura que le es propia”.

Como afirma Xavier (1988, p.370) “En el cine, puedo ver todo de cerca, y bien visto, ampliado en la pantalla, con detalles sorprendentes en el flujo de los acontecimientos”.

tecimientos, de los gestos. La imagen en la pantalla tiene su duración, persiste, pulsa, reserva sorpresas”. Así, como en el cine, la investigación reserva sorpresas, hace que nuestras reflexiones pulsen y amplía los detalles que en el cotidiano pudieron pasar desapercibidos. Detalles que los propios niños descubrieron. Los procesos sociales significados por los niños al ver y experimentar las películas, atribuyen nuevos sentidos a la cultura y nos permiten ampliar la mirada al percibir - cada vez más de cerca- la relación de los niños con el cine.

REFERENCIAS

- BENJAMIN, W. (1994). *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 7.ed.
- CANCLINI, N. (1997). O consumo serve para pensar, en *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, pp. 51-70.
- CASTRO, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens, en CASTRO, L. R. y BESSET, V. L. (eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ.
- COELHO, T. (1999). *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras.
- DUARTE, R. (2002). *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. – 2. ed.
- DUARTE, R. M. y REIS, J. A. (2008). Formação estética audiovisual: outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, v. 33, pp. 59-80.
- FANTIN, M. (2011). *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. 1. ed. São Paulo: Annablume.
- FANTIN, M. (2007). Alfabetização midiática na escola, en Anais do XVI Congresso de Leitura do Brasil COLE, Campinas.
- FANTIN, M. y GIRARDELLO, G. (Eds.). (2009). *Práticas Culturais e consumo de mídias entre crianças*. UFSC/CED/NUP.

FERNANDES, A. H. (2010). O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

FERNANDES, A. H. (2010). O Cinema e a narrativa de crianças e jovens: reflexões iniciais. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5, v. 10, 2010. Recuperado el 4 de noviembre de 2019 de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1615/1463>.

FISCHER, R. M. B. y MARCELLO, F. A. (2011) Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação e Realidade*, v. 36, pp. 505-519.

FRANCO, M. (2007). Hipotese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 05, pp. 01-16.

FRESQUET, A. (2008). Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. 31º Reunião Anual da Anped. Recuperado el 13 de julio de 2012: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>>

FRESQUET, A. (Ed.) (2009). *Aprender com experiências do cinema. Desaprender com imagens da educação*. 1. Ed. Rio de Janeiro: BOOKLINK-CIENAD/LISE/UFRJ.

PENAC, D. (2008). *Como um romance*. Porto Alegre: Lp & M.

SACRAMENTO, W. C. V. (2007). Cinema é a maior diversão, en *As redes de conhecimento e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura*, Rio de Janeiro.

SATO, L. (2008). Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio, en CASTRO, L. R. y BESSET, V. L. (Eds.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, pp. 9-12.

XAVIER, I. (1988). Cinema: revelação e engano, en NOVAES, A. (Ed.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 367-383.

2

Relatos de jóvenes de secundaria sobre el cine dentro y fuera de la escuela

Kelly Maia Cordeiro

INTRODUCCIÓN

La recepción a través de la distracción, que se observa crecientemente en todos los dominios del arte constituye el síntoma de transformaciones profundas en las estructuras perceptivas, encuentra en el cine su escenario privilegiado.

(Benjamin, 1994, p.194)

Al colocarse frente a los cambios sociales a partir de nuevos paradigmas, procedentes de las múltiples posibilidades contemporáneas de la reproducción técnica, Benjamin (1994) considera el cine como un medio de distracción y de posibilidad de construcción de conexiones mentales que conducen a la percepción hacia nuevos sentidos. A través de una película, de la contemplación estética del arte, la mente se “suelta” para construir elementos que surgen a partir de estas narrativas, permitiendo a los espectadores un “aliviar” de las tensiones del momento, en un proceso continuo de aprendizaje y disfrute.

Las relaciones de consumo del cine componen elementos de la cultura, que como sostiene García Canclini (2009, p.41), son concebidas por un conjunto de prácticas sociales, económicas y políticas. Según el autor, estas prácticas abarcan el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social, siendo un proceso de significación social. La

cultura, en este contexto, no se cierra sobre un aspecto predefinido, se abre para ser pensada de forma híbrida, entrelazando elementos significativos de la esfera local y global.

Entendiendo que el cine se establece también a través de la cultura, y es parte del contexto de los jóvenes, buscamos en la investigación realizada durante la Maestría en Educación, investigar cómo son construidas las relaciones de los jóvenes con el cine. En este artículo presentaremos un recorte de la investigación trayendo la metodología adoptada, el campo, los sujetos y parte de los resultados de la investigación que muestran el consumo del cine a través de los relatos de los jóvenes.

EL CINE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

La educación tiene una relación antigua con el cine, que se fue transformando a lo largo de tiempo, incorporando nuevos sentidos y preposiciones. Fonseca (2016) realizó un análisis histórico y teórico de esta relación, evidenciando que en esta trayectoria lo que se destaca inicialmente es la concepción del cine en la educación con una visión instrumental, de soporte a los contenidos disciplinares para, posteriormente, proyectar una visión más progresista, percibiendo el cine desde el punto de vista de aprendizaje más allá de los contenidos formales, pasando por la relación de alteridad y de construcción del conocimiento.

La investigación se realizó a partir de las bases de la investigación-intervención por comprender que el proceso y en el transcurso de la investigación nos colocamos como investigadores, actuando con los sujetos participantes, que se encontraban en un movimiento de estar, aprender, oír y deliberar en colaboración. Bien como, señala Moreira (2008, p.430), “la investigación no se realiza ‘sobre’ un grupo, sino que ‘con’ un grupo”.

De este modo, la intervención se inició desde el momento en que comenzamos a circular y a dividir los espacios de la institución. Pasando por la práctica de la observación, la exhibición de películas, los debates y fuimos avanzando en la interacción en la cibercultura. El material que utilizamos en el análisis fue recolectado a través de entrevistas, conversaciones en la escuela y en las redes sociales. Los criterios utilizados en estas elecciones fueron guiados por el delineamiento de la investigación y por la flexibilidad que el campo presentó. Teniendo

como prioridad las narrativas de los profesores de la escuela y de los sujetos de la investigación.

El campo de la investigación fue constituido a partir de una colaboración entre dos universidades, la UNIRIO (donde realicé la Maestría) y la UPC y los proyectos de investigación institucionales de sus profesores (Hoffmann Fernandes, 2010; García, 2010). El lugar de la investigación fue un colegio donde ambos profesores ya eran parte de un proyecto de colaboración y al entrar en la maestría se abrió la posibilidad de que integrase mi campo de investigación en este mismo lugar. Se trata de un colegio estatal en la Municipalidad de Petrópolis que ofrece Enseñanza Secundaria Integral con un Curso Integrado de Formación Profesional en Audio y Vídeo. La propuesta del curso es ofrecer y desarrollar las prácticas audiovisuales a partir de los principios de la ciencia, la cultura, el trabajo y la formación del técnico audiovisual ofrecida busca contemplar los estudios: de guión, de dirección, producción de pequeños cortometrajes, análisis de películas y textos.

Nuestra investigación de campo tuvo lugar en las clases de la disciplina “Comunicación Crítica” con un total de siete encuentros los miércoles, siempre en el período matutino. Las películas exhibidas¹ tenían la característica de ser historias adaptadas de obras literarias, con diversidad temática, de varios países. Las narrativas no seguían un patrón común como las películas comerciales, buscando siempre traer películas con narrativas instigadoras y artísticas. En los momentos de exhibición y debate participaron de la investigación unos treinta alumnos. Después de los debates se realizaron seis entrevistas, tres jóvenes de segundo año y otros tres de tercer año, elegidos por la intensa participación en los debates. Y, doce alumnos, los seis de la entrevista y otros seis alumnos que aceptaron nuestra amistad en la red social Facebook, que se constituyó como espacio fuera de la escuela para nuestros intercambios. Como percepción general sobre este grupo, podemos decir que:

1. Hablaban mucho sobre cine, conversando sobre las películas que veían, sobre los actores y actrices, lo que les gustaba y lo que no les gustaba.

¹ Las películas de la investigación fueron: El cartero (y Pablo Neruda), Fahrenheit 451, Adiós Lenin, Ensayo sobre la ceguera, Balzac y la joven costurera china, Edificio Master.

2. Tenían un repertorio construido de historias para contar sobre situaciones vividas en relación al cine. De idas al cine, realización de actividades con películas y la producción audiovisual como propuesta de la escuela;
3. El grupo etario de los jóvenes entre 17 y 20 años, se interesaba por diferentes géneros de películas. Una gran parte de ellos eran “amigos” en Facebook y también interactuaban en otros espacios fuera de la escuela.

Estar en la escuela en un horario integral (mañanas y tardes) presentaba una diferencia con los jóvenes que estudiaban en la enseñanza regular, con carga horaria de período parcial. Y el desplazamiento para algunos de ellos que vivían en la Baixada Fluminense de Río de Janeiro, también era un factor de adaptación por la distancia en el desplazamiento. Para muchos de ellos, el ingreso en el EMI significó un pasaje a otra fase de la vida en que el joven dejó, en cierto modo, una condición con menos tareas y tiempos escolares, para comprometerse con cuestiones más formales de la escuela. Por un lado la preocupación con la formación profesional y por otro lado con el ingreso en la enseñanza superior.

Facebook, como espacio no escolar de los alumnos, era un espacio de continuación de algunos debates promovidos por la escuela. En Facebook había un intercambio intenso de ideas, opiniones diferentes entre alumnos, y esto se concretiza también fuera de la escuela. El consumo del cine estaba tan presente en la vida de estos jóvenes, que el espacio y el tiempo dado por la escuela parecía escaso para las construcciones que vivían. En este sentido, el escenario de las relaciones sociales y de las formas de aprender de niños, jóvenes y adultos se dibuja nuevamente en el espacio de las redes sociales, combinando procesos de conectividad, de autoría y de co-autoría, que se estructuran a partir de la comunicación y de la circulación de informaciones en la red. El cine tiene ese “poder”, como lenguaje audiovisual, real y de ficción, atraviesa los límites territoriales y del imaginario, trayendo principalmente elementos para pensar el consumo en la sociedad contemporánea y de los jóvenes de la investigación. Para García Canclini (2010) apropiación de los bienes culturales, nos dice que el consumo sufre un proceso de racionalidad, no se consume solamente por manipulación, por pasividad de recibir informaciones y aceptarlas. El consumo exige un acto pensado, que se estructura por las organizaciones sociales de los sujetos, en las mediaciones entre él y el grupo social al que pertenece. La escuela era uno de esos espacios de mediación del consumo para estos jóvenes.

LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON EL CINE EN LA ESCUELA

Al analizar las narrativas de los jóvenes en relación al cine en el contexto educativo, identificamos dos puntos que merecen destacarse: La propuesta marcada intencionalmente en el currículo formal de la escuela y la afirmación de los jóvenes en relación al aprendizaje con el cine.

En la Matriz de Organización Curricular organizada por el EMI había dos disciplinas, “Comunicación Crítica” y “Proyectos Experimentales en Comunicación”, que marcaban la propuesta de formación constituida en actividades teóricas y prácticas, afines de que los alumnos pudiesen tener contacto con productos de diferentes estilos y géneros de películas, como experiencia para el desarrollo de sus contenidos. La propuesta no se basaba en cerrar un modelo, con reglas y formato único de cine, al contrario, se abría a múltiples creaciones, lecturas y miradas.

Sin embargo, la escuela necesitaba definir cuál sería la vertiente de formación y realizó la opción de que esta sería el cine, debido a sus múltiples dimensiones, entre ellas el lenguaje, que es el eje principal desarrollado en el currículo del EMI, como nos comentó una de las profesoras:

Nosotros queríamos que ellos pudiesen ampliar la comprensión de este proceso operacional y dominar mínimamente la discusión sobre el lenguaje, ¿Cuál es su gramática? ¿Qué sentido construimos con este lenguaje? ¿Cuáles son las posibilidades estéticas que este lenguaje nos ofrece? Tanto desde el punto de vista de la imagen como texto (entendido en su sentido más amplio); queríamos profundizar esto. Todo el currículo, en verdad, fue mucho más pensado en la comprensión del lenguaje que en las técnicas de apropiación y en el dominio de los equipos técnicos. (Profesora Ejecutora)

El estudio del lenguaje cinematográfico suma discusiones densas, que incorporan la estética y proposiciones que potencian la crítica delante de lo que se ha visto. Como ejemplo recordemos algunos recursos como la música, el plano, la luz, la secuencia y el ángulo de filmación que expresan una intencionalidad del director para con el espectador.

Las propuestas de traer al contexto escolar discusiones de este nivel, expresan la preocupación en valorar la dimensión cinematográfica de la cultura del

cine, la dimensión social, política y cultural de la sociedad contemporánea. Y también, proporcionan el desarrollo de los alumnos en los campos afectivos. Vivir actividades de construcción y deconstrucción del cine es un potencializador para proporcionar el desarrollo de aprendizajes variados a los sujetos participantes (Fresquet, 2013).

Tiene sentido, si en el currículo para el aprendizaje el cine es un destaque y los jóvenes de la investigación, al ser cuestionados sobre este tema, tenían mucho repertorio de diálogo. Ante esto es recurrente la afirmativa de que la mirada cambió a partir de la convivencia con películas. Demuestran que estaban viendo las películas con más conocimiento teórico, de una forma más elaborada, más profunda teóricamente, que antes de estar en la escuela y experimentar esta práctica.

Es lo que nos dice una de las alumnas, dejándonos pistas para reflexionar sobre estas percepciones de los jóvenes.

Es bueno ver como vamos cambiando varios factores de nuestra vida. Nosotros veíamos la cosas de una manera bien diferente, tanto una película como la vida. Y es un error decir que sólo aprendimos a tener una mirada crítica, no es esto, aprendimos a mirar nuestra vida. Nuestra vida entera es una película y puede cambiar en cualquier momento, cada escena. (Estudiante 1, énfasis de la autora).

La mirada que la joven demanda en este relato está relacionada al aprendizaje construido por la práctica escolar, por la mediación del profesor tanto en las clases de Comunicación Crítica, como en los momentos mediados por los investigadores en la universidad. Los jóvenes apuntan que la experiencia del EMI “cambió el modo de ver las películas”, sus modos de leer, y que aprendieron no solamente “una mirada crítica”, y sí una mirada para la propia vida. Aprendieron a ver la vida de ellos mismos, contribuyendo con el sentido de formación crítica delante de lo cotidiano de la sociedad.

Para Duarte (2009), utilizar el lenguaje cinematográfico en la educación posibilita construir otros sentidos para discursos ya vistos y desdoblados, dando al receptor una visión más completa del mundo, sintonizando con su tiempo y espacio, enseñando de esta forma la búsqueda de nuevos sentidos de la realidad de forma autónoma, o sea, constituye una práctica social importante que actúa en la formación general de los sujetos y contribuye para distinguirlos socialmente.

Cuando los jóvenes afirmaban que pasaban a “ver las cosas de forma diferente”, “en las películas y en la vida” nos muestran que hay una dimensión formadora en la experiencia vivida por ellos. En la comprensión de Bergala (2008), el cine tiene un vasto horizonte de posibilidades, independientemente de estar el profesor comprometido con una disciplina y contenido específico, sino que dispuesto a pensar el cine como arte y no como puro acto impensado. Y afirma: “El arte es lo que resiste, lo que es imprevisible, lo que desorienta en un primer momento. El arte tiene que permanecer, también en la pedagogía, un conjunto que desestabiliza el conjunto de hábitos culturales.” (p.39).

En este sentido, la propuesta no es enmarcar la película en un modelo de construcción e interpretación, sino proponer una posibilidad de expresión oral en grupo, ejercitando otras posibilidades a lo visto para crear nuevas hipótesis y ampliar la lectura, pensando en cuestiones como la presentación de la película, la música, la luz y los elementos de composición. El espectador está involucrado e interactúa en un contacto general con la película por medio del disfrute estético, abriéndose para el enriquecimiento de la sensibilidad y las nuevas posibilidades al dialogar con sus pares, es un encuentro con el arte como espacio de alteridad - entendido como posibilidad de diálogo, intercambio, ampliación de la mirada mediante el intercambio de opiniones de los sujetos (Bergala, 2008).

Las narrativas que los jóvenes trajeron sobre lo vivido en el contexto de la escuela, del cotidiano con el cine, nos indican una relación que remueve sus pensamientos a lo largo del tiempo escolar, como lo expresa el siguiente relato:

Estamos todo el día conversando, ¿Has visto esa escena? ¿Has visto qué buena está la película tal? ¿Entendiste lo que el director quiso transmitir? No solamente el día entero, sino que el año entero, nosotros decimos: ¿Te acuerdas de esa película? ¿Cuál? Uno va recordando, va recordando... y va comentando, que sucedió tal cosa, y todo el mundo va recordando. (Estudiante 2).

Las películas nos tocan, nos involucran, se quedan en nuestra mente, provocan reflexiones, haciendo que los intercambios en conversaciones colectivas se alarguen en la escuela más allá del momento de exhibición de la película. Madeiros (2009, p.5) - a partir de lo que trae Benjamin- explica que la “experiencia de ver una película no es solamente ocio, sino que una experiencia estética, una manera de ver el mundo”. En este sentido, el acto de ver y debatir películas

se constituyó como una experiencia placentera, de intercambio de saberes y de construcción de subjetividades. El punto de vista que cada uno construye sobre la película es fruto del propio aprendizaje y se expresa, por ejemplo, al pensar en él lenguaje que caracteriza el cine.

Los jóvenes investigados estaban a tiempo completo en la escuela y en ella iniciaron las prácticas con y para el cine, señalando el desarrollo en la mirada de una manera diferente, ampliada, tanto para interpretar mejor el desarrollo de las narrativas fílmicas, como para el aprendizaje general a partir del cine.

LAS NARRATIVAS DE LOS JÓVENES SOBRE EL CINE EN EL CONTEXTO FUERA DE LA ESCUELA

El cine en el contexto de la práctica social se incorpora en un espacio público que presenta a los espectadores la representación de aspectos de la vida social, siendo así, la elección de qué ver o cómo ver se apoya en un acto pensado de consumo. El espacio fuera de la escuela se muestra como algo ilimitado, aquí el cine aparece cargado de sentidos, construcciones y reflexiones personales, promovido por diferentes experiencias y bagajes de los sujetos de la investigación.

De esta manera, buscamos por pistas que nos indiquen los caminos para comprender los aspectos centrales de los sentidos construidos por los sujetos de la investigación, cuanto al contexto externo a la escuela, a los espacios no tutelados por la institución escolar. Dentro de este contexto enumeramos tres aspectos de diálogo y reflexión traídos para este artículo: 1) Los modos de ver películas; 2) Los Criterios de elección de estas películas y 3) La relación entre el cine y la cibercultura.

En “Los modos de ver películas” buscamos identificar cuáles eran las prácticas de los jóvenes en relación a los modos de ver películas y percibimos que los principales modos eran: “ver en grupo y ver con alguien que tenga el mismo aprendizaje” y “ver todo al mismo tiempo”. Estos diferentes modos de ver apuntan que ver películas no se restringe solamente al cine y se interrelacionan por diferentes contextos de sus vidas.

Ver en grupo con compañeros de clase suma el salir juntos, el ver una película elegida colectivamente por ellos, ir al cine y conversar sobre lo visto. En el relato, la joven expresa su preferencia por ver acompañada de alguien:

¡Claro que hay diferencia! (Sobre ver películas acompañada). Porque yo creo que sola no tiene gracia. Hay que oír la opinión de otros. A mí me gusta escuchar la opinión de otros. Me gusta saber lo que la persona está pensando. ¡Discutir es genial! Discutir en un buen sentido. Ver lo que la persona cree, lo que la persona no cree. (Estudiante 3)

El cine tiene un carácter fundamentalmente colectivo, el nace con la premisa de aproximar masas. Para Benjamin (1994), esta es la característica revolucionaria del cine: la recepción del modo colectivo, diferente de la pintura, que tradicionalmente en épocas pasadas era destinada a pocos. Pensando entonces, que el cine es ese espacio de apreciación colectiva de la obra, tomemos otra situación, en que la preferencia de ver películas se da por lo colectivo en un debate con sujetos “que tienen el mismo aprendizaje”, jóvenes compañeros de escuela que cursan el EMI.

Ya me fue mal en relación a eso porque ya intenté ver películas con alguien que no entiende de lo que estamos hablando. Y yo soy un tipo de persona que cuando aprendo una cosa insisto y pienso en aquello todo el tiempo, entonces veo una película y pienso: “Dios mío, ángulo abierto, ángulo no sé qué...”, y la otra persona pregunta: “¿De qué estás hablando?” Y yo: “No, nada, de una cosa ahí”. Ya intenté ver una película con mi novio, pero no se dio. El desistió de ver esa película conmigo porque yo hablaba más de los ángulos que de la propia historia de la película, y el final de la película no me gustó, podría haber terminado de otra manera. Y él “Ah, a mí me gustó la película, yo no me di cuenta de nada” “Está claro que no te diste cuenta de nada, solamente percibe esas cosas quien tiene esa práctica”. (Estudiante 1, énfasis de la autora).

Como podemos observar, el sentido de ver una película con “quien tiene el mismo aprendizaje”, así como comenta la joven al decir que “solamente percibe esas cosas quien tiene esa práctica”, demuestra que ella habla del punto de vista de explorar la técnica, la imaginación y la creatividad, de “jugar” con la composición de la narrativa presentada por la película con alguien que no va a “aburrirse” o cansarse de hablar sobre el punto de vista varias veces. El “ver con alguien que tiene el mismo aprendizaje” configura una comunidad interpretativa. Entendemos comunidad interpretativa según la definición de Varela (1999), al afirmar que los sujetos se agrupan compartiendo reglas y estrategias

de lectura que fijan una aceptabilidad interpretativa, permitiendo la fluencia en la comunicación, el intercambio y la coincidencia de interpretaciones. El grupo se forma por el sentido y por la ideología común que estructura la recepción y el deseo de estar juntos.

Preferir ver una película con alguien que tenga el mismo aprendizaje significa, desde el punto de vista del consumo, que este se entrelaza a un lenguaje colectivo, de grupo. Así como apunta García Canclini (2010), el consumo es cultural, su base se justifica en las relaciones sociales, mediadas por diferentes intereses, uno de ellos es el del grupo. En este sentido, el cine dentro de la escuela repercute en los modos de ver el cine fuera de la escuela, mostrando las relaciones de ambos espacios en el cotidiano de los jóvenes.

Sabemos que en la contemporaneidad los modos como estamos en contacto con las tecnologías y principalmente cómo consumimos los productos de los medios digitales, modifican las formas en las que formamos parte y participamos del mundo. Veamos lo que expresan los jóvenes sobre esta temática:

Yo busco los medios más tradicionales. Me gusta ir al cine, alquilar, comprar. Me gusta mucho comprar porque me gusta ver más de una vez. Mi madre se enfada conmigo porque a veces paso la semana entera viendo la misma película.
(Estudiante 4)

Otra joven relata que ve #todoalmismotiempo: “Yo veo una película, estoy en Facebook y al mismo tiempo en el MSN” (Estudiante 3) lo que nos muestra que el contexto de los medios actuales reorganiza el escenario cultural (Canclini, 2010), habiendo un proceso natural de caída de determinada práctica social, para el surgimiento de otras. Son tensiones en relación al territorio geográfico y social en torno a la desterritorialización y reterritorialización, como el propio cine, que en un proceso de adaptación se encuentra expandido en diferentes medios. Esto significa que los medios clásicos de manifestación cultural dividen su espacio con otros medios, como la cibercultura.

Mientras que en el primer relato, el joven ve una película de una forma más lenta, “degustando”, apreciando las escenas, en el otro relato, la estudiante no se incomoda por ver la película y estar simultáneamente conectada a otros medios. Estas son formas distintas y actuales de consumo. La afirmación “me gusta mucho comprar las películas porque las veo más de una vez”, demuestra un consu-

mo pensado en la elección, en el gusto y de adquisición material. Lo compra no sólo para tener el producto, sino que también por la posibilidad de ver la película más de una vez. El modo de consumir de estos jóvenes es de modo interactivo, demostrando el contexto social de los sujetos frente a los cambios en la comunicación y en los artefactos de la tecnología.

Continuando con los “criterios de elección de películas”, percibimos que el factor emocional se manifiesta, los jóvenes buscan emociones coherentes con sus estados de ánimo y eligen las películas de acuerdo con lo que están sintiendo.

Quando estamos en el fondo del pozo, veo cosas para estar más en el fondo aún.
(Estudiante 5).

Yo veo más comedias románticas y dramas para llorar. (Estudiante 3).

Si bien ir al cine significa no saber bien lo que va a pulsar de emociones, las jóvenes demuestran un querer ir al encuentro de la emoción, combinando el sentimiento personal con el articulado en la ficción. Las emociones que el cine puede despertar son innumerables y se reflejan en la pantalla y en el espectador. Solomon (2015) afirma que el ser humano tiene una inteligencia emocional que se forma por las acciones de participación en el mundo, una combinación que comprende la ética y la moral social del lugar de referencia para el individuo. Lo que se relacione con las diferentes manifestaciones del individuo y de la platea sobre una película, relaciones diferentes para la misma película.

Otro factor que se manifestó en relación al criterio de elección es la influencia de los miembros de la familia. Considerando que el contexto de los medios se inicia por prácticas en familia y que este se constituye como motivador y ejerce influencia en las elecciones de los jóvenes, destacamos tres relatos que ejemplifican la participación de la familia en la elección de las películas que ven los jóvenes de la investigación.

Mi abuela tiene una caja con más de 500 películas de terror, a ella le encantan, yo traje una película y había 10 de la misma, cuando voy a su casa traigo muchas películas, las veo y después se las devuelvo. (Estudiante 2).

En mi casa mi madre deja siempre encendido el canal de películas. De vez en cuando pasan una película y la vemos juntos. (Estudiante 1).

Hace pocos días hablé con mi hermano, que está viviendo lejos, traje unas películas y él tenía una película que había bajado: “Scott Pilgrim”, es una película de un libro, yo creo que es un Manga, no recuerdo bien. La película es una locura, llena de cosas locas, él tenía que derrotar los siete reyes malignos, que eran los siete ex-novios de la chica con la que él quiere estar, ahí comencé a reírme mucho de la película, me gustó, y le pregunté a mi hermano: ¿De dónde bajaste esta película?. (Estudiante 5)

Queremos enfatizar que la familia, ejerce un papel formativo en la cultura de estos jóvenes al participar de forma muy próxima con sus elecciones. Abuela, madre, hermano participan de la formación de los jóvenes en relación al cine. En el artículo de Fernandes, Cordeiro y Gatto (2012), los alumnos de pedagogía narran una situación semejante trayendo en sus memorias los contactos con el cine y la familia permanece como referencia en los consumos de la infancia. Es posible pensar que la narrativa también se hace por el contexto del cine cuando a estos jóvenes les marca la historia de su experiencia con la familia en las elecciones que hacen a lo largo de la vida, en los consumos realizados muchas veces por cuestiones afectivas.

Lejos de ser el gusto por el cine un proceso individual y aislado de otras prácticas, se encuentra, como percibimos en los relatos de los jóvenes, insertado en un contexto de socialización y prácticas comunes de consumo.

En este contexto del cine como práctica social y cultural como apuntan autores como Duarte (2012) donde se reafirma como espacio de socialización y formación, la experiencia con el cine puede suscitar marcas que el sujeto carga a lo largo de su vida, convirtiéndose en necesario el aprendizaje para los diferentes aspectos en que el cine se inserta hoy.

Al buscar la relación del cine con la cibercultura destacamos las búsquedas/investigaciones que se realizan sobre las películas y sus narrativas. Ya desde el inicio una de las jóvenes nos comentó que usa internet para buscar novedades (se refiere a los lanzamientos). Esta cuestión representa un simbolismo universal sobre internet. La búsqueda es una acción de investigación, de elección y de comprensión delante de lo encontrado. Y esto no es tan fácil como parece, pues estamos hablando de un banco de datos global, con ventanas, links que redireccionan a otras interfaces, la “investigación en internet” es cada vez más compleja. Veamos los comentarios de dos jóvenes respecto a las películas en internet.

Yo investigo las películas por los actores y el director. Voy al trailer y el sitio web. Escribo en la búsqueda de Google, no entro en un sitio web específico. (Estudiante 2).

Yo busco muchas reseñas de películas. Reseña original. Esto me gusta, hacemos una buena comparación y me quedo con lo que me interesa. (Estudiante 3).

Los relatos de las dos jóvenes demuestran la complejidad del “investigar en internet”. Los que lo hacen necesitan saber encontrar lo que desean. Utilizar la selección por actores y directores es un criterio, ver el trailer es otro, buscar reseñas y críticas sobre las películas es otra forma. Internet se convirtió en un medio mucho más fácil y rápido para la realización de investigaciones.

Delante del dominio de las redes sociales en la circulación de la información, Recuero (2009) señala la falta de credibilidad que puede formar parte de algunos de los contenidos que circulan. Cualquier individuo puede generar contenidos que alimentan ese espacio de circulación, recirculación y discusión de informaciones en las redes de noticias. Lo que se hace complejo es la condición de percepción sobre lo que es una noticia con contenido verídico o es un rumor, exigiendo que los consumidores de las redes sociales sean más atentos y críticos a los contenidos. Tanto por la posibilidad de ser una noticia falsa, como por la carga ideológica que contiene la misma.

El autor enfatiza que a pesar de la reconfiguración ser parte de una de las tres “leyes”² de la cibercultura, no sustituye otras formas de comunicación, y para entender mejor lo que esto significa, en este momento traemos tres producciones realizadas/compartidas por los jóvenes en Facebook en relación a películas. Aparecen escenas de películas con diálogos de personajes como la película Batman, frases de cineastas, en el caso de Woody Allen, o el *remake* de autoría de los jóvenes sobre la película “Los normales 2”. Las situaciones compartidas son de páginas con temas relacionados a películas, como “Lo vi en las películas” y “Crítica libre de cine”, demostrando que navegan por diferentes espacios relacionados a este tema.

En el primer post, 3.999 veces compartido, hay una fotografía de la película “Batman: el caballero oscuro”, en donde la combinación del personaje villano de

2 Para Lemos (2005), las tres leyes de la cibercultura son: la libre emisión de la comunicación, la conexión en red que la tecnología propicia y la reconfiguración de sentidos que los sujetos hacen al interactuar con las variadas interfaces.

la trama y la frase “Si eres bueno en alguna cosa, nunca lo hagas gratis”, monta un cuadro que para nosotros representa un juicio de valor social.



Imagen 1 –Post sobre la película Batman: el caballero oscuro
Fuente: Facebook.

En el segundo post, la creación combina la frase de efecto dicha por un cineasta, con una mirada más atenta percibimos que esta foto no representa la imagen actual de él. El foco de este post es la frase y el efecto que la misma pueda traer en la publicación.

En el tercer post de la reconfiguración, destacamos el “Remake: Los normales 2”, producido por los alumnos del EMI.

Santaella (2008) comprende los espacios de internet como híbridos, que abrigan al mismo tiempo, el sujeto físico, real, en el contexto de lo virtual. Esta intersección genera modificaciones que alcanzan tanto al sujeto, como a los contextos, motivando a otros sujetos a la misma práctica y a otras creaciones. Buscando reflexionar sobre las intersecciones en los posts presentados, percibimos que dos de ellas son compartidas (transferidas de un lugar a otro), mientras que el otro post es una creación de los jóvenes. En la red social Facebook esta práctica es común, la autoría se va movilizand, convirtiéndose en una obra abierta. Santos (2011, p.88) contribuyó para la comprensión de cómo se constituyen esos procesos de autoría, cuando hablamos de cibercultura, al afirmar lo siguiente:



Imagen 2 – Post sobre Woody Allen
 Fuente: Facebook.

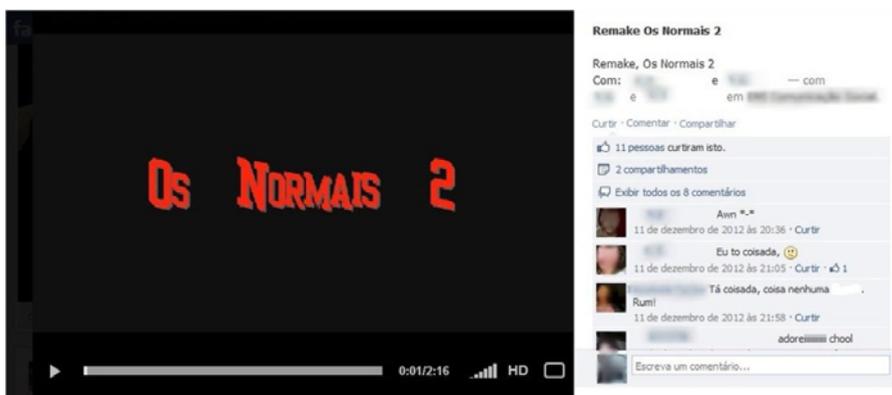


Imagen 3 – Post sobre Remake: Los normales 2.
 Fuente: Facebook.

Los productos culturales que surgen de la autoría y de la comunicación interactiva son en potencia hipertextos, esto es, textos que se conectan a otros textos a través de la polifonía de los sentidos y significados que se crean en los contextos en línea y off-line. Además de la hipertextualidad construida en las interfaces online, los contenidos dejan de ser paquetes cerrados y pasan a ser un universo semiótico plural y en red. Sus enlaces, conexiones, llevan al lector a avanzar con autoría, *lecturaescrituralectura* en contenidos estáticos y dinámicos que se presentan en diversos géneros textuales. Cada sujeto que interactúa con el contenido hipertextual lo articula con su historia de lectura, produciendo nuevas conexiones físicas y mentales con diversos desdoblamientos de esos contenidos en sus cotidianos.

Las prácticas culturales de nuestros tiempos movilizan los espacios con dibujos que incorporan diferentes saberes y percepciones de mundo. En este sentido, así como el cine, la cibercultura también es un elemento de mediación y educación. Percibimos con esto, como la cibercultura impulsa prácticas a favor de la formación cognitiva y humana de los jóvenes y como en el cine no se afirma a un único contexto.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación apunta que ambos espacios y tiempos - incluyendo ahí también la cibercultura- se constituyen como locales de acceso, disfrute y debate de películas. Percibimos que el aprendizaje de forma general, comienza en la escuela y se extiende a otros espacios. Fuera de la escuela es lo que más marca la recepción, al pensar sobre el espectador y las construcciones que hace a partir del cine. Estos jóvenes se constituyen como espectadores tanto en la escuela como en los demás espacios sociales. Sin embargo, sobresale en la investigación el papel de la escuela en esta formación ya que demuestran que el aprendizaje mayor recae sobre la narrativa de las películas y sobre el lenguaje cinematográfico, aspectos del currículo de la escuela en la formación profesional.

La reflexión que trae uno de los jóvenes del EMI, al decirnos: “Yo no estaba haciendo cualquier cosa, no estaba sólo viendo una película para aprender cómo otros hacen películas, sino que estaba creando una identidad en nuestras pelícu-

las”, apunta que el sentido construido por este joven se relaciona a los procesos de aprendizaje que forman parte de su cotidiano en ese momento. Él no quiere imitar un cineasta, quiere aprender con él y sobre él para poder desarrollar su propia creación. En la perspectiva del cine educación, Bergala (2008, p.35) defiende “un abordaje del cine como arte: aprender a convertirse en un espectador que vive las emociones de la propia creación”.

En este sentido, trabajar el cine en la escuela en un horizonte formativo, procesual, es también buscar por una pedagogía que dé sentido al ver. Vimos que es parte de la práctica escolar del EMI, la exhibición de películas, intentando crear un ambiente semejante al del cine, al crear producciones con/sobre el cine, por lo que nos dijeron los alumnos pudieron vivir experiencias de transformación de su mirada.

REFERENCIAS

BENJAMIN, W. (1994). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, em BENJAMIN, W *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense. v. 1.

BERGALA, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink.

CANCLINI, N. G. (2010). Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 3. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ.

CANCLINI, N. G. (2009). Diferentes, desiguais e desconectados. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ.

CORDEIRO, K. M. (2013). Cinema e juventude: relações criadas pelos jovens dentro e fora da escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CORDEIRO, K. M.; FERNANDES, A. H. (2017). O cinema pelo olhar dos jovens: percepções de suas relações na escola e nas redes. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 6, n. 1, pp. 47-62.

DUARTE, R. (2009). *Cinema e educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- FERNANDES, A. H., CORDEIRO, K. M. y GATTO, E. R. (2012). Narrativas com o cinema na formação de professores, en FERREIRA, G. M., BOHADANA, E. D. B. y TORNAGHI, A. J. C. (Eds.). *Educação e tecnologias: parcerias*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, pp. 189-204.
- FERNANDES, A. H. (2010). O Cinema e a Narrativa de Crianças e Jovens em Diferentes Contextos Educativos. Projeto de pesquisa institucional, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ. Rio de Janeiro.
- FRESQUET, A. (2013). *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção Alteridade e Criação, 2).
- GARCIA, P. B. (2010). Formação do leitor com imagens e Textos em rodas de leitura. Projeto de pesquisa institucional. Universidade Católica de Petrópolis. CNPq. Rio de Janeiro.
- LEMO, A. (2008). Mídias locativas e territórios informacionais, en SANTAELLA, L. y ARANTES, P. (Eds.). *Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/midia_locativa.pdf>.
- LEMO, A. y CUNHA, P. (Eds.). (2003). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina.
- MEDEIROS, S. (2009). Cinema na escola com Walter Benjamin, en Reunião Anual Da ANPEd, 32, Caxambu-MG. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPEd, 2009. Recuperado el 12 de enero d2 2012 de: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5653--Res.pdf>>.
- MOREIRA, M. C. (2008). Pesquisa-intervenção: especificidade e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, en CASTRO, L. R., BESSET, V. L. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ.
- RECUERO, R. (2009). Redes sociais na Internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão, en SOSTER, D.; SILVA, F. F. da. (Eds.). *Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

SANTAELLA, L. (2008). Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 35, pp. 95-101.

SANTOS, E. (2011). A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos, en FONTOURA, H. A. y SILVA, M. (Eds.). Práticas pedagógicas, linguagem e mídias, desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, pp. 75-98.

SANTOS, E. y SANTOS, R. (2011). Pensando com e sobre as imagens: uma convergência entre cinema e blog no contexto de uma pesquisa formação multirreferencial, en FREITAS; M. T. (Eds.). Escola, tecnologias digitais e cinema. Juiz de Fora-MG: UFJF.

SOLOMON, R. C. (2015). *Fiéis às Nossas Emoções. O que elas realmente nos dizem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

VARELA, M. (1999). De las culturas populares a las comunidades interpretativas: fragmentación e consenso en el campo de comunicación y cultura. Revista Diálogos de la comunicación, n. 56, pp. 92-103.

3

“El cine es un acontecimiento”:

La práctica del cineclub en la universidad

Adriana Hoffmann

Thamyres Dalethese

INTRODUCCIÓN

El presente texto trae un recorte de mi investigación de monografía realizada en el contexto de un cineclub universitario. Se trata del proyecto de extensión Cine CCH: aprendizajes con el cine¹, de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro. Este proyecto se constituyó en uno de los ejes de la investigación “*El cine y la narrativa de niños y jóvenes en diferentes contextos educativos*”, cuyo propósito era investigar las relaciones construidas con el cine en espacios de educación formal, como en la enseñanza primaria, secundaria y superior.

En tiempos de culturas mediáticas, es imposible pensar las relaciones y las prácticas humanas sin la presencia de artefactos audiovisuales. Se percibe con cada vez mayor intensidad el carácter intrínseco que estos medios asumen y se entrelazan continuamente a nuestras experiencias y vivencias cotidianas. En medio del extenso repertorio mediático, el cine se constituye en uno de esos me-

1 El proyecto CINE CCH se realizó durante siete años en el Auditorio Paulo Freire del CCH de la UNIRIO con la coordinación de la Profesora Adriana Hoffmann. Este proyecto se realizó del 2010 al 2016 y fue el campo de investigación de esta investigación y de otras realizadas en el grupo de investigación CACE que fueron presentadas en este libro. Thamyres, una de las autoras del presente artículo, fue participante del proyecto, becaria y después realizó una monografía que está resumida aquí a partir de las charlas y entrevistas con los participantes del proyecto.

dios significativos que desempeña un papel relevante en la vida social y cultural de las personas.

Entre las acciones pedagógicas y colectivas desempeñadas por el cine, se destaca el papel de los cineclubes como ambientes favorables para la socialización y la difusión cultural. Se entiende que la dinámica de reunir grupos para ver y debatir películas se puede constituir en una práctica fundamentalmente educativa que se consolida por la creación de espacios de “significación y resignificación de conocimientos variados” (Silva, 2009, p.146). De este modo, situó el Cine CCH como campo de investigación y presento los relatos tejidos a lo largo de entrevistas con algunos de los frequentadores del proyecto con la intención de percibir los sentidos que estos participantes atribuyen al cine en el proceso de formación académica que atraviesan.

NARRATIVAS CON EL CINE, MEMORIAS DE VIDA

En base a las asistencias a las sesiones del cineclub, se levantó el número promedio de participantes por sesión, entre 80 y 100 participantes. Quedó en evidencia que el público en su mayoría eran personas del curso de Pedagogía de la UNIRIO, probablemente por el vínculo con la Escuela de Educación y, consecuentemente, por su mayor divulgación entre sus estudiantes y profesores. A partir de este criterio, fueron seleccionados e invitados para las entrevistas 10 estudiantes de este curso, por su participación activa en las sesiones del Cine CCH.

Los estudiantes, cuando son cuestionados sobre sus relaciones con el cine, a hablar sobre sus historias de vida con el cine, la mayor parte demuestra una reacción de afecto, revelando la presencia expresiva del cine en sus vidas, desde la infancia. Algunos relatos son entretejidos con mucha emoción, deseos y perspectivas de vida, demostrando valores significativamente afectivos y sensibles con el cine. Relatos que expresan siempre experiencias colectivas, situaciones, hábitos compartidos con familiares o círculos de amistad mediados por recuerdos afectivos. En determinados relatos, los propios sujetos parecen reconstruir sus trayectorias de vida influenciada por el cine, reconocen el papel relevante del otro - de un próximo, de amigos - en la formación de estos momentos, como podemos ver en los siguientes relatos:



Imagen 1 – Cartel de divulgación del Cine CCH- Juliana Damiani.

Fuente: Material de la investigación.

A mí siempre me gustó mucho el cine, siempre me tocó de alguna forma. Cuando era niña, cansaba a mi padre pidiéndole ir al videoclub a alquilar películas todas las semanas. Alquilaba las mismas películas siempre, eso es algo de niños. Un hábito de mi casa. Porque para bien o para mal mi padre siempre me llevaba al videoclub, íbamos juntos, alquilamos varias películas. (Vanessa)

Yo nací en una familia que iba periódicamente al cine, entonces cuando ellos iban siempre me llevaban. Entonces en mi infancia yo iba a ver esas películas que están en cartelera, infantiles, Disney, esas cosas, yo siempre iba con mis padres. Después que te desprendes de ese núcleo familiar, de planes tan familiares y, digamos, más propios de la infancia y de los niños, yo comencé a ir al cine, claro, por mi cuenta y fui disminuyendo un poco el ritmo. (Igor)

Yo recuerdo que cuando era pequeña, una vez mi madre me llevó al cine a ver Xuxa (risas). Todo el mundo, yo y mis hermanas pequeñas yendo a ver Xuxa. Es el mejor recuerdo que tengo de mi infancia en el cine. Y después ya recuerdo otras películas, porque en mi casa a todo el mundo le gusta ver películas. (Sinará)

En la comprensión de la narrativa en Benjamin (2012), los relatos compartidos en las entrevistas presentan sentidos intencionalmente creativos e inventivos de contar y pensar la propia historia. Al invitar a los sujetos a revisar sus historias de vida, los sujetos traen de sus memorias espacios y tiempos de pasados que son entrelazados con el hoy, intercambiando experiencias de diferentes tiempos y lugares. En el proceso de recordar, excavan, seleccionan, imaginan y reflexionan sobre películas, personas, gestos, comportamientos y sentimientos que atraviesan sus trayectorias de vida con el cine. El valor narrativo en este movimiento de contar sus historias reside en la posibilidad de confrontar experiencias pasadas con los sentidos atribuidos en el presente. De este modo, los recuerdos, cuando narrados, se elaboran a través de las miradas de hoy, lo que configura movimientos de reconstrucción de estas trayectorias.

Para Benjamin, el arte de narrar busca en la experiencia su materia, la fuente para ser tejida y compartida. Con esto entendemos que toda historia narrada siempre trae marcas significativas que atravesaron y aún atraviesan las identidades de los sujetos producidas en las experiencias con las películas, con el cine que se desdobra en espacios y tiempos más recientes.

La recurrencia en los relatos de ver determinadas películas varias veces instiga la necesidad de comprender los sentimientos y sentidos que constituyen esta forma de consumo. La práctica de ver nuevamente es significativa en los modos en cómo ellos se relacionan con películas. Esta necesidad de “repetición” aparece asociada a películas marcantes, que los afectan de alguna manera o forman parte de sus preferencias:

Eso de ver de nuevo la película varias veces. Yo alquilaba siempre la misma película y ahora si me gusta mucho, lo compro y lo veo de nuevo, nadie aguanta verlo conmigo. Lo veo sola, varias veces. (Vanessa)

Una película que me toca y emociona no puedo verla sólo una vez. No me canso. Eso de que la experiencia tiene comienzo, medio y fin se acabó. Cuando veo una película de nuevo me emociono nuevamente, con las mismas partes. (Igor)

Me gustan mucho las películas de Jane Austen. ¿Conoces a Jane Austen? *Orgullo y Prejuicio*, *Persuasión*, *Emma*... Todas estas películas son las que veo, y vuelvo a ver. Todas las personas que van a mi casa las ven, mi novio las tiene que ver también. (Sinara)

Y hablar de cine es también hablar de películas, así como las redes de amistad y la familia, las culturas del cine (Coelho, 2012), también se forman en las prácticas de consumir e interactuar con las imágenes y narrativas fílmicas. Recorro a la definición de consumo de Néstor García Canclini (2010) que lo entiende como el “conjunto de procesos socioculturales donde se realizan la apropiación y los usos de los productos”. (p.60) En la comprensión de que las películas constituyen elementos culturales fomentadores de significados y sentidos del mundo, el consumo de estos bienes también integra e interviene en modos de pensar, crear y actuar en la vida colectiva en sociedad.

La práctica de volver a ver determinadas películas, o parte de las mismas varias veces, es señalada en la mayoría de los relatos. Es interesante notar, por ejemplo, la necesidad de Igor en retomar ciertas escenas que le causaron emoción, de estar atento a las mismas escenas como él mismo afirma. Esta repetición es, sin duda, asociada a películas que lo marcaron, provocaron vestigios que se pueden configurar en experiencias en el sentido que Larrosa (2002) nos habla. Parece que el volver a una película, o a una determinada escena, contiene la posibilidad de ser nuevamente tocado, emocionarse nuevamente, aprender del efecto ya producido en otro momento. Aunque la experiencia contenga una imposibilidad de repetirse, es necesario siempre un reencuentro que reafirme las emociones, sentidos y afectos provocados en aquel encuentro.

A partir de las referencias cinematográficas que aparecen en las entrevistas como películas que más les gustaron o que más emocionaron, como los propios sujetos dicen, las películas son concebidas como productos culturales que, en la interacción con los espectadores, que se constituyen como consumidores y productores singulares y múltiples de culturas de cine. Tal como Larrosa (2002) conceptualiza el sujeto de la experiencia como territorio de pasaje, el espectador se define por la disposición y receptividad para ser atravesado por la película que ve. Así, pienso que, cuando dicen que alguna película los marcó, los sujetos admiten la condición de entrega y abertura para ser traspasados por esa película.

Otro punto relevante que surge en la mayoría de las entrevistas es la distinción entre películas fuera del círculo industrial y películas comerciales que apuntan a una forma significativa de consumo, cómo comprenden y se relacionan con las películas. Algunos relatos denotan ciertos desprecios por las producciones de Hollywood o más comerciales, presentando este tipo de criterios para distinguir entre buenas y malas películas.

Yo intento informarme más sobre películas más alternativas porque no suelo ver lo que pasan en el cine. Yo amo el cine, pero no me gusta ver Linterna verde, Hulk, Batman. (Mariana)

Como nosotros vivimos alejados de la zona sur/centro, cerca de mi casa es difícil encontrar películas así... Es más blockbuster. Entonces, a mi novio a veces le da pereza ir lejos para ver una película y acabamos viendo este tipo de películas. Me enfada mucho. (Vanessa)

Cuando yo digo "ir al cine", no necesariamente en una sala de cine con esas presentaciones de películas de Hollywood que no son las que más me apetecen, sino algo más alternativo. Cine Estación, Cine santa, déjame ver... Arteplex. (Tiago)

Se percibe como la creación de estos valores es decisiva en los modos de elegir y evaluar películas, constituyendo así una forma de ser espectador. Duarte (2009) apunta que la creación de estas categorías reposa en una concepción de cinefilia (p.64) con la cual los sujetos tienden a valorizar producciones que aborden temáticas más complejas, producciones experimentales y fuera del gran circuito comercial que envuelven también prácticas de investigación e inversión intelectual sobre el cine.

La gran mayoría de los entrevistados hace referencia al cine como un plan social, evento o paseo, distinguiendo la película en sí. Algunos entrevistados admiten la baja frecuencia al acudir a las salas de cine, denotando otros hábitos adquiridos para relacionarse con el arte cinematográfico.

¿Es como una especie de ritual, verdad? El ritual de ir al cine, de estar ahí en colectivo, compartiendo esa experiencia de ver una película, hay todo un ritual que en casa no lo tienes. (Tiago)

Hoy en día, para mi ir al cine es un poco difícil, yo veo películas en casa, las bajo de internet o me prestan alguna película y la veo en mi ordenador. Es muy diferente, la sensación es otra. En realidad, yo no voy al cine porque vivo en Niterói y allí prácticamente todas las salas que había cerraron. (Aghatha)

El cine se convirtió en un tipo de ocio difuso. Es un poco disperso hoy en día, en mi experiencia actual. No sé si puedo comentarlo aquí, pero yo bajo muchas películas de internet (riéndose con cierta vergüenza), creo que no es lo que preguntas, verdad? ¿Tengo que hablar de cine? Yo bajo muchas películas en alta definición, las coloco en mi HD externo, veo la película y la experiencia es otra. No digo que sea mejor ni peor, sólo que es otra experiencia. (Igor)

El acceso a películas por internet, a través de compra, alquiler de películas en DVD y copias no autorizadas sobresalen como las formas en que los sujetos buscan para poder ver películas. Se evidencia con esto un consumo de películas mucho más relacionado con estos soportes que la frecuencia a las salas de cine vistas como un “ritual”. Por otro lado, vemos que una parte de ellos aún frecuenta, con alguna regularidad, las salas de cine al mismo tiempo que utilizan otros medios y recursos para ver películas. Sin embargo, el frecuentar el cine tiene un objetivo específico como nos indica el siguiente relato:

El cine es como un acontecimiento. Estoy queriendo festejar alguna cosa, tuve una semana muy estresante, entonces voy al cine. (Juliana)

Esta imagen traída por Juliana nos remite inevitablemente a las palabras de Larrosa (2002, p.24), que llama el sujeto de la experiencia de “espacio donde tienen lugar los acontecimientos”. Punto de llegada, territorio de pasaje o lugar de acontecimiento son los términos que el autor utiliza para referirse al sujeto en el cual su experiencia pasa. Esto supone que la experiencia no es el acontecimiento, sino lo que vuelve al sujeto vulnerable a habitar acontecimientos. Siendo así, el acontecimiento es siempre exterior a nosotros, algo que no surge de nuestras ideas, proyecciones, voluntades y poderes. En este sentido, la práctica de ir a las salas de cine se siente y se trata por la mayoría como una ocasión especial, “un ritual” como dijo Tiago, que no debe ser reducido a cualquier situación. La noción de cine como acontecimiento reposa en este entendimiento de escapar temporalmente de los reglamentos y de la linealidad de la vida cotidiana y lan-

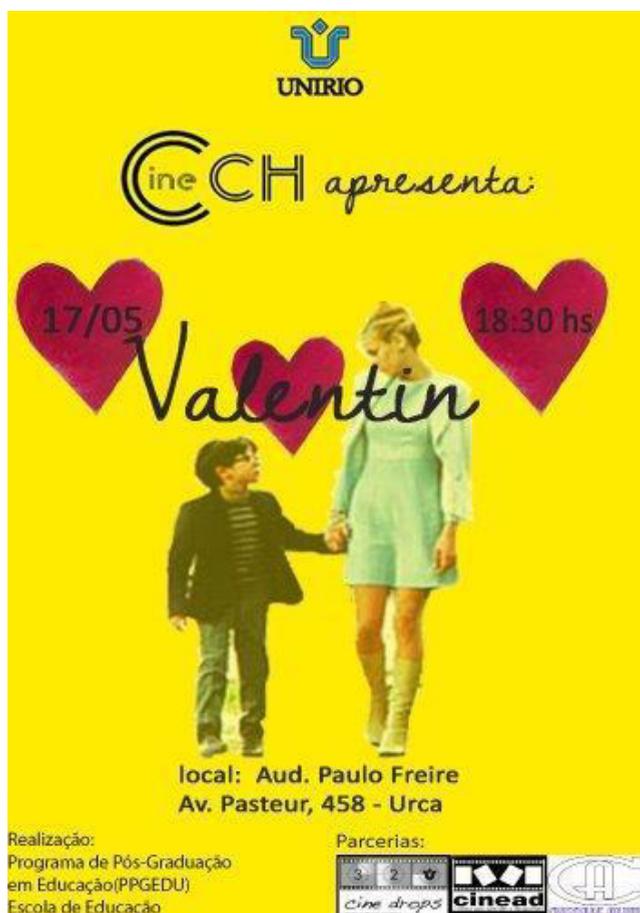


Imagen 2- Cartel de divulgación del Cine CCH- Juliana Damiani.

Fuente: Material de la investigación.

zarse a lo que está fuera de nosotros, abrir en sí un camino para que lo nuevo e inesperado pueda pasar.

NARRATIVAS CON EL CINE Y LA UNIVERSIDAD

En un segundo momento, buscamos focalizar en las entrevistas en la relación que existe y que puede existir entre el cine y la universidad, desde la percepción de los estudiantes indagamos: ¿Cuál es el lugar del cine y de las películas en el espacio académico?

Estamos en la universidad, sólo leemos textos, eso se convierte en algo muy pesado, no es que sea aburrido, me encanta leer. Pero también es tan bueno cuando vamos a una clase y en vez de leer, vemos una película. Creo que podemos aprender igualmente, pero de una forma diferente, con otra forma de expresión. (Mariana)

Una vez dije eso en la UNIRIO, delante de los profesores, algunos lo adoraron, otros se quedaron con una cara un poco rara, pero yo dije lo que pensaba. Puede ser que esté engañado, pero es mi punto de vista. Yo creo que el cine es un... no me gusta la palabra dispositivo, pero a falta de otra más adecuada la voy a usar: es un dispositivo formativo privilegiado. ¿Y cuál es la crítica que yo hago? Que en la universidad, en la UNIRIO, en el propio curso de Pedagogía, muchos profesores a pesar de tener una discusión del cine en el curso de Pedagogía no entienden, desde mi punto de vista, el cine con esa posibilidad formativa. Y además hay- esto desde mi punto de vista- una manía de creer que el cine es para discutir la materia. Porque solamente va cuando la película tiene que ver con mi disciplina, si no tiene relación, voy a perder tiempo de clase, como si la clase garantizase a la persona discutir cuestiones, ¿me entiendes? Y así te pierdes de una experiencia que es formativa desde el punto de vista estético, desde el punto de vista ético, y también del punto de vista epistemológico. (Tiago)

Estos relatos reflexionan, sobre diferentes perspectivas, la constatación de un tratamiento escaso y distante que el cine encuentra en el contexto de formación universitaria y defiende su valor como posibilidad de aprendizaje, diálogo y experiencia. Así como Mariana, Tiago también contesta de manera secundaria como que el cine se contempla en las prácticas curriculares, resaltando su poten-

cia formativa al mismo nivel que la práctica recurrente de lectura de textos en el curso que frecuentan. Tiago cree que, en general, los profesores tienen recelo y dificultades al trabajar con el cine en sus diversas vertientes de abordaje, como él mismo comenta, esto pueden ser por el punto de vista epistemológico, estético, ético, y acaban reduciendo una película a una herramienta de apoyo disciplinar.

Yo no voy a evitar citar una película en una disertación, en un trabajo. ¡Yo ya hice eso! Una música, alguna obra de arte... ¿Por qué no una película? Entonces, si estoy viendo una película en la universidad que pueda haberme tocado o que puedo hacer una relación con mi vida o con mi investigación, con lo que leo, ¿por qué no? Creo que tenemos que tener libre arbitrio y la universidad tiene que romper con esto. No romper, solamente, con algunos modelos, sino con que la propia vida entre en la formación. Y cuando comienza la investigación, ¿será que no puedes traer un poco de lo que tú ves, de lo que tú haces para la investigación? (Igor)

Este relato refleja cómo el cine ya es una referencia en su vida cotidiana y esa forma de ver y pensar el mundo a través de películas choca contra las lógicas convencionales y hegemónicas de las investigaciones académicas. Esta postura es un desafío para pensar en otras posibilidades de producir, reflexionar y circular el saber científico, por las cuales también se puedan legitimar procesos discursivos e investigativos promovidos con el lenguaje cinematográfico. Es interesante notar, por el relato de Igor, el reconocimiento de cómo la relación con las películas puede tomar rumbos transformadores. Como el propio estudiante afirma, una película puede desestabilizar el pensamiento, subvertir formas rígidas y naturalizadas de concebir el mundo que también, están imbricadas en las formas de ser y estar en la universidad. Si es en la abertura y exposición al otro que la experiencia nos acontece, como nos dice Larrosa (2002), una película es un posible otro para alcanzarnos, chocarnos y formarnos.

Esta percepción de carácter formador del cine construida dentro de la universidad está clara también en otros relatos, como Sinara y Lucía, que señalan nuevamente algo que ya ha sido dicho por otros colegas, el cine como parte constitutiva del cotidiano y, por esta razón, atraviesa el medio universitario.

Es parte, de la universidad, de la escuela, de nuestra vida como un todo. El cine también es una forma de aprendizaje. Muchas personas no lo ven de esta forma. Y nosotros estamos aprendiendo, estamos creciendo, madurando. (Sinara)

En un arte. Es una lectura, una construcción, un lenguaje donde el hombre nos habla de su cotidiano, de lo que le afecta, de sus incomodidades, inventa, inventa tantas cosas... Es muy bonito. Tenemos la literatura que es una locura, y el cine, Aprendemos mucho con el cine. (Lucía)

Apropiándose de las palabras de Lucía, esta investigación defiende que el cine que afecta es el que nos forma, e, incomodados, nos sentimos afectados y nos conmovemos para formar a otros, la realidad. En este ejercicio de narrar el cine dentro de la universidad, ellos no solamente problematizan el lugar que él mismo ocupa en el ámbito académico, sino que también buscan pensar en los puentes entre el cine y la propia formación cultural y social.

Yo creo que el cine debe ser incorporado en la universidad de una forma planeada y sistematizada, pero sin perder la participación colectiva y espontánea, atendiendo a la demanda de las personas. (...) Incluso porque, por ejemplo, en la Facultad de Pedagogía, sobre todo, tú vas a trabajar con profesores y el profesor para desarrollar una demagogia de la lectura, tiene que leer. Y hoy en día tienes que leer, leer el mundo, leer diversos lenguajes, incluso el cine. Entonces, el profesor en los procesos de alfabetización del mundo, es ideal que trabaje con lo audiovisual porque los niños están siendo bombardeados por esto todo el tiempo. Es bueno que tenga esto, en un espacio sistematizado para poder enriquecer la experiencia con el cine, es importante. (Aghatha)

Podemos ver que Aghatha defiende la integración del cine con la universidad en la formación de los sujetos, así como sus colegas. Sin embargo, su mirada focaliza la experiencia con el cine, esto es, como la universidad puede contribuir en la formación con y para el lenguaje cinematográfico. El cine no aparece en su relato solamente como un elemento potencializador de cuestiones y debates para los cursos académicos, como recurso de aprendizaje a ser contemplado en las prácticas disciplinares. Lo que ella propone es la importancia de la universidad incorporar el cine a través de actividades, proyectos y recursos materiales, en el reconocimiento de valor colectivo y acogedor de las imágenes fílmicas en la formación cultural de las personas.

NARRANDO EL CINE CCH, LA UNIVERSIDAD ATRAVESADA POR LA EXPERIENCIA CINECLUBISTA

En el tercer momento de las entrevistas, buscamos traer de los entrevistados sus miradas y relatos sobre el proyecto Cine CCH y para la propia experiencia construida desde el lugar de espectador/estudiante. En los siguientes relatos, cuentan cómo conocieron el proyecto, sus motivaciones y expectativas para participar y continuar frecuentando.

“El lector”, la “Ventana del alma” y “Cargadores de sueños” fueron tres películas en que la profesora nos dejó ver y debatir después en clase. Pidió primero que las veamos, y hacer una relación con la disciplina. Sobre la cuestión de la lectura y de la escritura. Discutir un poco la película, lo que comprendimos y cómo la interpretamos, como podríamos situarnos en aquel contexto de la chica que no sabía leer y que le pedía a otra persona que le leyese. (Igor)

En algunas disciplinas conseguimos negociar: el profesor no iba pero nos dejaba ir, pero hubo otras en las que no pudimos negociar y ahí no hubo forma de ir. Al inicio podíamos porque era una disciplina. Las disciplinas pedían participar, ir. Después me comenzó a gustar. Así, viviendo la experiencia de ver la película y después discutir sobre la misma, me comenzó a gustar esto. Algunos profesores no nos llevaban, yo decía que iba a ir y ellos me dejaban ir. Y cuando no me dejaban... tuve dos... Hubo una profesora que dijo que no podía faltar a clases, y como tenía derecho a faltar, falté. Hice eso y listo. (Tiago)

Una profesora sugirió que fuésemos a ver la película. Porque en realidad, los profesores no nos llevan, ellos sugieren. Hay gente que firma la asistencia (lista de presencia) y se va. Los alumnos no se quedan si no quieren, por esto digo que no nos llevan. Firman y huyen, entran y salen por la otra puerta. Yo fui para participar del debate, porque me parece interesante una película con debate. (Lucía)

Podemos observar en estos relatos cómo el papel del profesor que permite la ida o sugiere, en las palabras de Lucía, a una determinada sesión del Cine CCH a sus estudiantes se convirtió en algo fundamental para la entrada de estos sujetos en el proyecto, aunque no sea a favor de su propia disciplina. Como proyecto de extensión, el Cine CCH no tenía vínculo con ninguna asignatura específica de los Cursos ofrecidos por la UNIRIO, a pesar de su carácter articulador con

prácticas de enseñanza e investigación. De esta forma, cuando existía el deseo de estar presente en alguna película y debate, los estudiantes también sugerían a sus profesores que llevaran al grupo, o, como dijo Tiago, creaban argumentos y estrategias para negociar.

Agatha y Mariana demostraron otro aspecto de compromiso con el cine que revela el interés y la curiosidad en vivir una actividad nueva en la universidad, una experiencia cineclubista.

Es una cosa que estaba faltando, una cosa que es maravillosa y que estaba faltando. ¡Muy bueno! Ella hace sesiones de cine pero no con películas que pasan en el cine... ¡Es muy bueno! En la universidad y pudiendo conversar sobre la película después. Yo creo que la idea del proyecto es muy buena. Cuando pasamos por el primer edificio de la UNIRIO siempre había un cartel de Cine y Psicoanálisis (otro cineclub en la UNIRIO) y yo siempre quería ir pero es lejos y es siempre en los horarios de clase. Aquí (edificio del CCH), por más que sea en el horario de clase y más allá de que algunos profesores liberen, es aquí abajo, muy cerca, podemos ir y faltar a clase si es necesario... para ver una película que vale la pena. (Mariana)

Comencé a participar cuando empezó la sala de exhibición en el edificio del CCH, me pareció muy interesante, fue productivo. Generalmente venimos a clase y los profesores liberan para ver la película, no hay razón para no ir, ya estamos aquí, vinimos a la clase, entonces van a pasar una película y vamos a verla, es super enriquecedor, parar para ver la película allí, todo el mundo y, discutirlo después. (Aghatha)

Al narrar sus participaciones en el proyecto, los estudiantes evalúan el lugar y el significado del proyecto en la UNIRIO, percibiéndolo como un espacio alternativo de vivir la travesía como universitarios. La propuesta de ver y debatir las películas en medio de las prácticas de formación académica surge como posibilidad de ampliar, diversificar y pluralizar la trayectoria en la universidad. Isis y Juliana explicitan que buscan y encuentran en el Cine CCH la posibilidad de ejercitar miradas y otros modos de entender más allá de las disciplinas curriculares.

A mí me gusta mucho esto de tener un espacio en la universidad porque hace mucho tiempo que no había nada así. Es una cosa que siento que falta en la uni-

versidad, hablar de cuestiones actuales o cuestiones que no sólo son relacionadas a la educación. Entonces en el Cine CCH, en los debates, yo voy por las películas también, porque me gusta ver películas, pero en los debates creo que esta cosa no es tan fuerte, porque a veces consigo hablar más sobre lo que está sucediendo hoy en día y sobre otras cosas. Puedo debatir sobre otras cosas y son cosas que no hablamos en clases o en la universidad. (Isis)

Creo que es interesante crear este espacio. Si pensamos sobre esto, no tenemos en la UNIRIO un espacio que se utilice de otra forma. Y el Cine CCH es más o menos esto, es una opción de estar en la facultad y debatir, no es solamente ver una película e irte. Es discutir sobre alguna cosa, no necesariamente en clase, no necesariamente sobre educación. Discutir otras cosas que no son importantes también. Ahí se trata de la cuestión de la universidad ¿no? Qué es Facultad, investigación, extensión, enseñanza. No es solamente enseñanza, no es sólo estar en clase. Es utilizar el espacio de diversas maneras. (Juliana)

Los relatos anteriores entienden el Cine CCH como un espacio para entrelazar cuestiones y territorios poco explorados del cotidiano académico, favoreciendo la expresión y construcción de sentidos y conocimientos desalojados de las exigencias curriculares del grado. No es mera coincidencia que estas últimas estudiantes entrevistadas acabaron formando parte del equipo que organizaba el proyecto, ya que se sentían identificadas con la propuesta. Esta postura que se revela en actitudes y en los relatos que son impulsados por la elección, apertura y disponibilidad a lo diferente, que escapa de las situaciones impuestas e instituidas, es lo que Larrosa (2002) llama de *gesto de interrupción*. La voluntad de parar, suspender los rituales y obligaciones del aula, presupone un gesto de búsqueda y riesgo. Si retomamos a lo que Lucía dijo, el profesor nunca nos lleva, él ofrece y sugiere que los estudiantes participen del Cine CCH. Lo que los instiga es una vivencia a lo diferente, experimentar otras maneras de estar y ser estudiante en la UNIRIO.

Así, al arriesgar abdicarse, temporalmente, de las demandas disciplinares del día a día, los sujetos buscan intencionalmente dislocar y reinventar miradas y relaciones en y con la universidad, que no sean vinculados al saber vivido, producido, habilitado, sino el saber de la experiencia. Por esto el sujeto de la experiencia se define como “superficie sensible que aquello que acontece le afecta de algún modo” (p.19), pues solamente cuando rompe con las prácticas calculables

centradas en la acción y en la producción de contenidos, en la competencia y ejecución de tareas es que se forma un territorio de pasaje para que el otro lo atraviese y lo altere.

En esta perspectiva, se destacan relatos en los cuales los sujetos reconocen la participación en el Cine CCH como un lugar posible para que algo les pase, esto es, espacio donde pueden surgir otros sentidos y caminos para la propia formación. Como bien recuerda Vanessa, el Cine CCH “contribuye para la formación y, más allá de eso, formación cultural, formación como persona, te da más repertorio”.

Todo lo que pasa en la universidad es parte de mi formación. A veces creemos que no, que son cosas aisladas, un evento que participamos, una película o un taller. Está todo relacionado, es el proceso de formación de nosotros como estudiantes universitarios. Por esto creo que es tan bueno. Yo creo que debería haber otras cosas además del Cine CCH. Salir un poco de las aulas. (Sinara)

El gesto de interrupción que requiere la apertura y disposición a escuchar, mirar, abrir y exponerse al otro es evidenciado en muchos relatos. Reconocen el lugar del otro como aquel que le es externo, diferente pero también constituye su experiencia, que provoca, incita y contribuye en la construcción de miradas y significados nuevos en los momentos de debate después de las películas. Sin embargo, algunos relatos dejan entrever cómo la diversidad de sentidos apropiados y compartidos a partir de las películas pueden causar incómodos, que es propio también del que nos afecta.

Tú discutes con personas que conoces, otras que no conoces, y siempre surge una cuestión nueva, que te hace pensar, y esto me motivó a ir al encuentro. Porque si fuese sólo por la película no sé si iría. No voy a decir que me gustan los debates, porque no sabemos cómo van a ser, pero me gusta la posibilidad de tener un debate. Yo mismo casi ni participo, pero escucho a otros...(Igor)

Sinceramente, la parte que más me gusta (los debates) - sin contar la película, que es una experiencia muy buena. Me gustan mucho los debates. Porque tienes la posibilidad de compartir otros puntos de vista, escuchar el punto de vista del otro que, muchas veces, te muestra o te invita a pensar en una cosa que tú ni habías pensado. Ahora, claro que hay personas que dicen cosas que te erizan la piel. ¿No? Yo me emociono, me incomodo, pero es parte de relacionarse con el otro ¿no? Con la diferencia. (Tiago)

Todos los entrevistados admitieron participar y disfrutar de los momentos de debate después de las películas. Como el Cine CCH es siempre abierto, sin temas ni debates direccionados, las discusiones que siguieron a las películas estaban compuestas en base a las articulaciones y movimientos creados por los propios frequentadores. Más allá de exponer opiniones y explicaciones sobre la película, los sujetos perciben los debates como momentos de intercambio, escucha, choque de ideas, ampliación de miradas y de reflexión. Así como Tiago e Igor, los demás entrevistados también valoran la palabra del otro, aunque sea controversial, como legítima en la dinámica de los debates. Esto deja una comprensión de la mirada de otro que también constituye la mirada que construimos con la película.

Los relatos tejidos a lo largo de los debates pueden entenderse como narrativas creadas a partir de las marcas provocadas por la película. En el movimiento de narrar y escuchar, los sujetos dialogan, aprenden, reflexionan y comparten sus experiencias traídas con las películas. Al final, la película nunca es un lugar cerrado en sí, sino que habita posibilidades y experiencias. Las miradas que se revelan en las narrativas son abiertas y receptivas al otro, así al narrar y escuchar la experiencia con la película se recrea. Y es exactamente esto que se denota por los entrevistados, la búsqueda, en los debates, de otro sentido con la película, la posibilidad de ampliar las tramas en la relación con lo que fue exhibido.

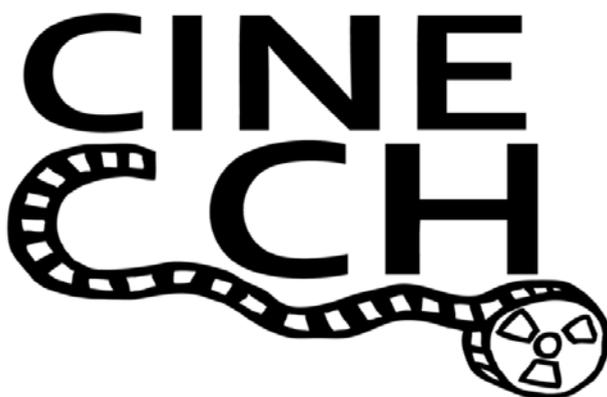


Imagen 3 – Logo del proyecto Cine CCH
Fuente: Material de la investigación.

CONCLUSIÓN

En este ejercicio de narrar, los estudiantes entrevistados del curso de Pedagogía no solamente problematizaron el lugar que el cine ocupa en el ámbito académico, sino que también buscaron pensar en el entrelazado entre el cine y la educación. Las entrevistas revelan momentos de narración tejidos por las conversaciones y encuentros entre diferentes espacios y tiempos que provocan otros afectos, problemáticas, reflexiones y deseos con el cine, con la universidad y con la realidad.

Destaco de los relatos, la importancia atribuida al Cine CCH, en su formación, al reconocerlo como actividad que posibilitó redimensionar la entrada que recorrían como universitarios. Como futuros educadores y educadoras, esta constatación denota no apenas el valor que perciben de la práctica cineclubista en el contexto del grado, sino que implícitamente entienden el cineclub como una alternativa a los espacios tradicionales de aprendizaje formal, como una posibilidad de producción e interacción de conocimientos. Así, el Cine CCH como actividad cineclubista puede ser entendido como lugar de construcción y circulación de saberes entre sus participantes favorables a la sociabilidad, a la ampliación del repertorio cinematográfico y formación del espectador. En este sentido, se percibe como la experiencia con el cine en la universidad posibilita otras maneras de construir este recorrido de formación, esto es, crear maneras de ver, pensar, actuar, crear y relacionarse con este espacio que no está prescripto en los programas curriculares.

REFERENCIAS

BENJAMIN, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

CANCLINI, N. G. (2010). O Consumo Serve Para Pensar, en *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, pp. 61-73.

COELHO, T. (2012). *Dicionário Crítico de Política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras.

DALETHESE, T. (2012). Cinema, narrativas e experiências: a formação atravessada pela prática cineclubista na universidade. 68 p. Monografia (Curso de Pedagogia), Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DUARTE, R. (2009). *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

FANTIN, M. (2006). Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola, en XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006, Brasília. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

FERNANDES, A. H. y DALETHESE, T. (2005). Cineclube, narrativa e formação: reflexões sobre a experiência dos jovens universitários. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, pp. 1-15.

FERNANDES, A. H. (2010). O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

FERNANDES, A. H. (2010). O Cinema e a narrativa de crianças e jovens: reflexões iniciais. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5, v. 10, pp. 49-64. Recuperado el 2 de noviembre de 2019 de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1615/1463>.

FERNANDES, A. H.; RIVAS, E. y MAIA, K. (2012). Narrativas com o cinema na formação de professores, en TORNAQUI, A. (Ed.). *Educação e tecnologia: parceiras*. Rio de Janeiro: Estácio, v. 1, pp. 1-14.

LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-28.

SILVA, V. S. (2009). Cinema e cineclubismo como processos de significação social. *Domínios da imagem (UEL)*, v. 2, pp. 137-147.

**Proyecto “El cine y las
narrativas en la era de la
convergencia: modos de
consumo, formación y
producción audiovisual de
niños, jóvenes y profesores”
(2013-2018)**



4

Jóvenes youtubers: Nuevos aprendizajes

Lucineia Batista

INTRODUCCIÓN

“¿Qué estás mirando tanto en el ordenador, hijo?” Fue observando a mis hijos que miraban diariamente diferentes vídeos que me aproximé al tema. Eran vídeos de todo tipo: animes, cómicos, animaciones de juegos... De este universo, lo que más me llamó la atención fueron los vídeos producidos por otros jóvenes, incluso más jóvenes que ellos. “Chicos produciendo vídeos y asemejándose a productos culturales de mercado, divulgándolos y teniendo una audiencia considerable” Orozco-Gómez, ya en 2010, reflexionaba sobre el proceso de mediación de la sociedad, en el cual nos convertimos todos simultáneamente en audiencias y productores en las diferentes pantallas y plataformas. Estos jóvenes iban más allá de lo acostumbrado: consumían, producían vídeos y publicaban su producción para una audiencia más amplia, que llegaba a tener centenas y hasta miles de visualizaciones, algo impensable hace pocos años, antes del advenimiento de internet 2.0.

¿Quiénes son? ¿Qué producciones son esas? ¿Qué los motiva para hacer los vídeos y con qué recursos? ¿Cómo aprendieron a producir en el lenguaje audiovisual? ¿Qué pretenden y qué ganan con esto? Estas fueron las preguntas que indicaron los ejes de mi investigación de maestría “Jóvenes Youtubers: auto-

ría y aprendizajes contemporáneos”, que realicé en el PPGEDU de la UNIRIO, (Batista, 2014)¹.

En el ámbito de la educación, más allá de convivir cotidianamente en las aulas con jóvenes y adolescentes, se conoce poco sobre sus vidas fuera de la escuela y su presencia en el mundo contemporáneo - modos de ser y de vivir. Hay muchos discursos y representaciones sociales, que forman mitos acerca de la juventud, que repetimos sin darnos cuenta de los conceptos y preconcepciones que en ellas habitan.

Lo cierto es que los jóvenes no constituyen una clase social o un grupo: se componen en agregados sociales con características constantemente fluctuantes (Carrano, 2007), no son fácilmente capturables. La condición juvenil es dada a “cada tiempo y lugar, en función de factores históricos, estructurales y coyunturales, que determinan las vulnerabilidades y las potencialidades de las juventudes (o de los diferentes segmentos y agrupaciones juveniles)” (Novaes, 2007), en una perspectiva colectiva, social y familiar. Más que la dimensión biológica, ser joven es vivir una experiencia generacional común (Novaes, 2008). Sin embargo, lo que muchas veces no nos damos cuenta es de que toda experiencia generacional es inédita, o sea, sólo sabe lo que es ser joven hoy, quien es joven hoy. No debemos usar nuestra juventud de otros tiempos y circunstancias como referencia.

En la contemporaneidad de las sociedades urbanas-interconectadas, las vivencias y las expectativas de la generación actual de jóvenes parecen ser más complejas y menos previsibles que las de las generaciones que la antecedieron, siendo altamente atravesadas por la experiencia de consumo masiva y de comunicación, en nuestra sociedad hoy tan tecnificada y mediatizada. Sin embargo, los jóvenes viven estas experiencias en diferentes grados de profundidad e inmersión al depender de factores sociales e individuales. Tenemos que tener en cuenta las múltiples dimensiones de socialización local, sin olvidar que ellos también están sometidos a procesos globales transnacionales, desterritorializados, facilitados por la técnica y por las tecnologías, viviendo nuevas formas de sociabilidad con las cuales conviven y modifican los modos tradicionales de relación cotidiana, en un ambiente de consumo global que produce una cultura remix, caracterizada por hibridismos de todo tipo.

Esta reflexión representó un gran desafío para la investigación. Hay una fuerte demanda para que la Educación se aproxime más a la experiencia genera-

¹ Para los que tienen interés otra vertiente de esta investigación fue publicada en un artículo de revista (Hoffmann y Batista, 2016).

cional de la actual juventud, lo que, por lo menos en parte, esta investigación tenía como propósito al intentar desvelar el mundo de los youtubers. Sin embargo ¿Cómo puedo penetrar en este universo complejo, con los códigos propios de los jóvenes productores culturales que son conocidos por medio de sus productos, siendo que yo soy una investigadora perteneciente a otra generación? Y, principalmente, ¿Cómo defino una metodología investigativa que pudiese aprender la riqueza del fenómeno y su enrevesada relación con la producción audiovisual, la vida digital y off-line, considerándolos en sus propias perspectivas, siendo sujetos de sus narrativas e historias?

Ya que mi área de interés es la Educación, realicé el recorte de trabajar con jóvenes que estuviesen en edad escolar - educación básica o universitaria - y establecí algunos criterios para delimitar el objeto de estudio: tener una producción frecuente o, por lo menos, algunos vídeos producidos (no solamente una experiencia aislada); no trabajar con audiovisual ni pertenecer a familias cuyos parientes próximos fuesen profesionales del área.

Había que definir un camino metodológico. Estaba claro que la investigación debería ser cualitativa y que teníamos que ir al campo para encontrarnos con estos sujetos en sus ambientes de producción cultural. Optamos por la investigación en red², en la cual un participante indica al otro, pues es el que posee información privilegiada del campo investigado. O sea, los propios jóvenes investigados sirvieron de “embajadores”, ayudándome a identificar a otros jóvenes y a descifrar los códigos relacionados. Así, iniciándome con los conocimientos de mis hijos, llegué a siete jóvenes divididos en dos redes de relaciones. Fueron, por lo menos, dos horas de entrevistas individuales, presenciales o vía Skype, que complementé con el acompañamiento de la presencia digital de cada uno en YouTube y en Facebook, observando imágenes, relatos, íconos, flujos y sentidos atribuidos por ellos a su producción en estos espacios. Sumando también datos objetivos: cantidad y tipo de vídeos producidos, volumen de inscritos e intercambios establecidos por los jóvenes en estas plataformas. Durante ocho meses (septiembre 2013 a abril/2014), pude observar estos aspectos que ayudaron a componer la narrativa sobre la identidad y las prácticas de cada uno.

2 En la investigación en red, a partir de los contactos directos o indirectos de una persona, se llega vía sus interrelaciones a otra persona situada dentro de la red (Bott, 1976, apud Duarte, 2002).

LOS JÓVENES YOUTUBERS Y SUS CANALES: ¿UN ESPEJO DE SÍ MISMOS?

Los jóvenes a los que llegamos eran todos de sexo masculino, habitantes de grandes ciudades de Río de Janeiro, San Pablo y Pernambuco, tenían entre 15 y 21 años, nacidos entre 1994 y 1998, usuarios de la web 2.0³ desde niños y que, en este sentido, vivían la misma experiencia generacional. Ellos crecieron inmersos en la cibercultura, accedían a internet desde los 9/10 años, especialmente a juegos electrónicos, “*que siempre estuvieron presentes*”, como resume uno de ellos. Fue el juego, la entrada a la vida online. Se llamaban a ellos mismos *gamers* antes de ser *youtubers*, o sea, todos compartían la cultura de los videojuegos, que va mucho más allá de jugar. El mundo gamer es una base común entre ellos, aunque no pertenezcan a la misma red ni sepan de la existencia del otro. Supongo que la metodología utilizada en la investigación ha colaborado para este recorte. Como cada uno hacía sus indicaciones, quedamos restringidos a sus redes de relaciones, lo que llevó a circunscribir la investigación al sexo masculino y a un mismo tipo de utilización de internet, y, por otro lado, esto permitió profundizar la comprensión desde esta perspectiva.

La cibercultura y los juegos se presentan como marcadores identitarios que atraviesan a todos los participantes. También, el hábito de consumir vídeos. Nos decían que veían vídeos todos los días, en el ordenador o en el celular. Vídeos de todo tipo, hasta instrumentales, sin embargo casi no veían TV. Veían lo que querían y a la hora que querían, en un comportamiento “mediáticamente activo” como cita Henry Jenkins refiriéndose a los jóvenes americanos que no conocieron la TV antes del cable o de internet (Jenkins, 2008). Eran videofilos en el sentido que Canclini (2008) describe: jóvenes que crecieron con el vídeo y tienen una relación “natural” con la exhibición en pantallas menores y están siempre en búsqueda del nuevo lanzamiento, en un presente sin memoria. Eran *prosumers*⁴, o sea, el consumidor se une al productor, perfil que parece ser cada vez más común en nuestros días, y que se concretiza en la producción efectiva del contenido generado por no profesionales (Amaral, 2012). En este caso, producción en imágenes y sonidos.

Al final de la fase de investigación, los siete, juntos, ya habían publicado casi 850 vídeos en sus ocho canales⁵, visualizados casi 1,7 millones de veces, con cerca

3 Evolución de la web para una modalidad de conversación e interacción.

4 Prosumer: consumo + producción, en la lengua original sería “producir + consumer” - concepto acuñado por Alvin Toffler, en los años 80, sobre la tercera ola del Marketing.

5 Uno de ellos tenía dos canales

de 23 mil inscriptos. Varios clasificaron sus canales como “de juego” (*gameplay*)⁶, con vídeos de juegos comentados, donde daban consejos, mostraban errores, *bugs* etc. O de comedia: con vídeos graciosos, vistiéndose, con otra narración sobre las imágenes de los partidos, nuevas ediciones mezclando personajes de partidos diferentes, narrativas ficcionales cómicas propias o sobre partes de otras obras. Más allá de estos, había muchos testimoniales (*vlog*), videoclips y vídeos instruccionales etc.

Un aspecto que me intrigaba era saber por qué habían abierto un canal. La mayor parte comentó que quería ser *youtuber*, o sea, tener presencia en la plataforma YouTube como productor de contenido audiovisual, al ser visto y reconocido por sus vídeos. Había una búsqueda explícita por reconocimiento, por aceptación en colectivo. Esto se mostró evidente por la importancia que le daban a los comentarios y a los “me gusta” en sus páginas. Percibí que la actividad en sí era un valor para ellos, hasta el punto de definirse como *youtubers* en sus perfiles de Facebook: era también un modo de identificarse y al mismo tiempo de tener presencia y protagonismo, búsquedas muy recurrentes en esta edad. Cuando preguntábamos sobre qué tenía que ver con ellos el, Tet tuvo un *insight*:

Aunque el canal no tenga una imagen mía, es una suma de las imágenes que están conmigo. Por más que yo intente desvincularlo, no puedo impedir eso 100% (...) todos ellos (los vídeos) tiene un poco de mí. (Tet)

Esta dimensión de la identidad de cada uno de los entrevistados surgió de los relatos sobre sus prácticas como productores de vídeos a lo largo de la investigación.

Cada canal de YouTube tiene una identidad propia, con nombre y visualidad elegidas por su dueño, más allá de que haya símbolos y otros links que representan status al apoyo de otros *youtubers*. Observé que cambiaban mucho el banner identificador del canal (arte visual del canal⁷), siempre en búsqueda de una actualización, y ansiaban ciertos íconos (logo marcas de *networks*) que serían marcadores de calidad. André Lemos (2009) observa que, en este momento de poca delimitación de fronteras, hay nuevos modos de territorialización en

6 Son vídeos que muestran trechos de videojuegos, con jugadores narrando lo que están haciendo: paso a paso, comentados, o de broma, riéndose, etc.

7 Según YouTube, el banner es utilizado para “proporcionar una apariencia única a la página y para establecer identidad visual”

el mundo digital, con sus íconos, arte, presentaciones, títulos, direccionamientos transmediáticos, símbolos de distinción, que transbordan a otros “lugares” en internet, como las redes sociales o los perfiles creados para sus personajes. Entendí que esto sería el motivo, por el que disputaban presencia, notoriedad y reconocimiento.

Los jóvenes también declararon sus intenciones de divertirse y divertir a los otros (su público), mostrar su trabajo, “lo que él hizo” o a lo que tuvieron acceso.

Mizu- Yo grababa para mostrar a las personas que lo quisieran ver. Era sólo grabar y mostrar cómo jugaba y el juego tal, como hacía para pasar de nivel. E intentar entretener a las personas de manera divertida.

Tet- Estas son cosas a las que las personas no van a tener acceso, pero yo lo tengo, entonces busco la forma de que la persona vea como es (...) Yo tengo autoridad en lo que hago.

Más allá del componente lúdico explícitamente colocado, estaba la cultura del intercambio instaurada: formar parte, participar y compartir con el otro. Lemos (2009) afirma que la cibercultura potencia esta práctica social, que es propia de toda la dinámica cultural, “el intercambio, la distribución, la cooperación, la apropiación de los bienes simbólicos”. La propia plataforma de YouTube ya se construye en esta lógica, pues al final de la exhibición de cada vídeo abre la posibilidad de compartir a más de diez redes sociales.

Y AL FINAL, ¿CÓMO APRENDIERON?

Como educadora, yo tenía una curiosidad muy grande en saber cómo aprendieron a hacer los vídeos y me preguntaba si la escuela habría tenido alguna participación en este proceso. No, no lo tuvo.

Lo aprendí todo en internet. Es gracioso esto, yo también pienso: ¿Cómo? (Renan)

Dijeron que aprendieron buscando e investigando en internet, del “se vira boy” y de tutoriales. Resumiendo, consideran que aprendieron solos. Sin embargo, a lo largo de la investigación, percibí que no era tan así... Los propios tutoriales mencionados son “clases virtuales” de otros youtubers o videogamers - jóvenes o no, profesionales y no profesionales. También hablaron de sus referencias,

o sea, canales grandes y pequeños, extranjeros y brasileños, de sus conocidos y de desconocidos en los que se reconocían. Por lo menos en parte, estos canales les servían como modelo, de una primera aproximación a la realidad de *youtubers*, en la cual deseaban insertarse.

Relataban que al principio no había sido nada fácil, pues no tenían ni idea de como grabar vídeos desde la pantalla o con la cámara, no tenían el equipo necesario, ni sabían lo que necesitaban y les daba bastante agobio. Citaban siempre a los “amigos”- físicos y virtuales- que tenían intereses en común y en los canales se sustentaban en una red de apoyo mútuo. Esta mención fue constante y apareció en las entrevistas de todos. Ellos se “juntan” por grupos de afinidad, organizados en relación a la cultura *gamer* y *youtuber*. La industria cultural del universo de los juegos electrónicos y de YouTube crea un lastre de significación semejante para los diferentes jóvenes de variados orígenes y su uso traza sentidos y apropiaciones. Dominan códigos y sentidos específicos de estas culturas, compartiendo comportamientos y consumiendo productos relacionados a la cultura del juego electrónico y a YouTube. También conocen los vídeos y los mismos canales-referencia, además de los creados por miembros de esta comunidad. Es lo que Orozco-Gómez (1991) conceptúa como comunidad interpretativa:

Una comunidad de interpretación se entiende básicamente como un conjunto de sujetos sociales unidos por un ámbito de significación del cual emerge una significación especial para su actuación social (*agency*) (Orozco-Gómez, apud Varella, 1999).

Esta comunidad se caracteriza por la comunión de propósitos y prácticas en el uso de los medios (Schramm, 2005). No se trata de una comunidad territorial. Con la mundialización de la cultura (Ortiz, 2007), las comunidades interpretativas se ampliaron atravesando cada vez más fronteras. Usando el medio digital, ellos establecen contactos, conversan con sus suscritos y hacen “amistades” con otros *youtubers* y jugadores que nunca vieron, pero los consideran. “Encuentran” personas digitalmente y, muchas veces, acaban constituyendo con ellas un vínculo más duradero, formando redes de relaciones y de aprendizaje. Lucke, uno de los *youtubers* investigados, por ejemplo, aunque vivía en otra provincia, era amigo de Renan y llegó, incluso, a ser su editor de efectos especiales por un tiempo. Ellos nunca se vieron personalmente.

Y lo bueno es que somos muy compañeros, muy, muy. Nos hablamos todos los días. Conversamos, nos reímos, provocamos, es gracioso. No nos conocemos, pero nos hablamos mucho. Yo hice un test para mi clan de sniper, y él entró contento. Desde ahí nos hicimos amigos, muy amigos en realidad. (Renan)

Fue seleccionado para el tal clan por lo que sabía, sin ningún otro tipo de barrera, social étnica, etaria, geográfica, etc. Renan, hijo de clase media alta, vivía en Santos, San Pablo. Lucke, de la Baixada Fluminense, padre camionero y madre costurera. Gabriel, de Pernambuco, tiene a Renan como referencia, era uno de sus dos mil seguidores. Renan no sabía de su existencia. Renan decía haber aprendido mucho sobre edición con Lucke, que a su vez aprendió viendo tutoriales e interpretando el inglés, auxiliado por una prima. Como Lucke hizo la edición de varios vídeos para Renan colocó el ícono de su canal en la sesión “canales amigos” aumentando las chances de visualización del mismo. Gabriel conoció Renan por medio del Bobcutback, uno de los jóvenes que fue influenciado directamente por Renan a abrir un canal, pues era su amigo personal y estudiaban juntos. Gabriel hizo un banner del canal para Bobcutback gratis. Y así, en esta enrevesada red, uno iba ayudando y aprendiendo con el otro, a través de consejos y de la copia de procedimientos, estrategias de divulgación, organización, etc. También en la solución de problemas que no consiguen resolver solos. Aprendían en una red de cooperación y colaboración.

Nelson Pretto (2010) destaca estas redes de pares a pares (peer-to-peer: red entre pares, entre amigos) que se forman en la cultura digital. Ellas tienen en su base la producción y la circulación colaborativa, por medio de las cuales comparten las producciones y sus conocimientos. En estos pocos meses en los que acompañé a estos jóvenes, supe y vi cómo esta colaboración sucedía de diferentes modos: uno haciendo cosas para el otro, enviando links para que el otro aprendiese, dando tips sobre cómo resolver una situación, haciendo algo juntos, haciendo una parte juntos, interfiriendo en el proceso del otro y dando alguna idea, llamando un amigo que es bueno en determinada cosa, etc. Para todo esto, utilizaban los recursos y herramientas de comunicación disponibles: Facebook, Skype, Twitter, Team Speak, Youtube.

También pude ver acciones cooperativas (Belloni y Gomes, 1999) en las que dos o más *youtubers* colaboraban para un proyecto en común, como sucedió con Lucke y Renan en los proyectos de los vídeos donde trabajaban, uno creando y el otro mejorando la edición. O, como en el caso de Mizu u Hoxton, llamando a

otros amigos *youtubers* para participar de una *live* (en vivo) con ellos, haciendo comentarios, apareciendo en el vídeo o con otro modo de participación.

CÓMO PRODUCEN Y SUS DILEMAS

Inicialmente tenía la suposición de que producían mucho con el celular y grababan cosas aleatorias del cotidiano, performances suyas y de colegas. No es eso. Si bien grababan eventualmente con el celular, no era para el canal. Decían que la calidad de la imagen del celular no era buena. La mayoría de los vídeos eran grabados sin guion previo en sus tiempo libre, después de la escuela o durante los fines de semana, en sus ordenadores, principalmente los *gameplays*. Algunos vídeos eran capturados con la *webcam*, como los *vlogs* y las series en las que aparecían. Definían algunos formatos y los perseguían. Parte de los jóvenes realizaba una práctica bastante común en YouTube que es la organización de sus vídeos por series, a partir de formatos consagrados en otros canales o inventando el suyo propio, arriesgándose. Las series tenían episodios numerados, pudiendo ser secuenciados o no. Mizu, por ejemplo, tenía cerca de doce series diferentes, como la *Naruto Shippuden*, con 40 vídeos y más de 100 mil visualizaciones.

Concluí que, en la aparente anarquía o aleatoriedad, había una organización, a veces muy rígida. Los canales tenían un perfil temático/identitario definido. Los jóvenes creaban formatos y series temáticas, siempre considerando lo que su audiencia pedía o en lo que daba más visualización.

La relación con el público fue un punto que resaltó en la investigación. La mayoría hacía su canal para chicos como ellos y para un público amplio, y tenían el deseo de que se ampliase más y más. Valoraban los indicadores de calidad de “me gusta” (*likes*) recibidos, comentarios que elogiaban, el número de veces compartido, el número de veces que eran clasificados como favoritos y el número de nuevos inscritos en el canal. Es la relación positiva con el público que mantiene el *youtuber* activo y con ganas de continuar, a pesar de todas las dificultades que enfrenta. Sin embargo no siempre es así y, a veces, pueden quedar desestabilizados emocionalmente con lo que reciben como retorno, especialmente en los comentarios. Los entrevistados que tienen más edad parecían ya haber aprendido que “estar expuestos en la red es correr ciertos riesgos”. “Mucha gente critica, ¿no?”. (Mizu)

También enfrentaban el dilema entre atender al pedido del público, lo que significaba mantener e, incluso, ampliar sus visualizaciones e inscritos, o aten-

der a sus propios deseos, pues ni siempre ambos coinciden. El público presionaba. “¿De quién es el canal?” Renan se quejaba: ¡no quiero hacer más vídeos de bugs! Mizu había parado de hacer gameplays de Naruto hacía más de un año: se cansó, pero su audiencia los continuaba pidiendo y veían los antiguos, las visualizaciones seguían aumentando. De a poco iban aprendiendo a llevarlo, cada uno a su manera. Siempre observando las reacciones del público iban llegando a algunas conclusiones sobre lo que funcionaba. Es un eterno repensar y reconquistar al público, que nunca es 100% previsible. Esto es un fenómeno de toda producción cultural, que implica un elevado grado de incerteza en el nivel de la demanda, ya que no es posible prevenir el éxito o el fracaso. En internet, las prácticas y preferencias se re revelan más heterogéneas, eclécticas y cambiantes (Calvi; Santini, 2013). Un vídeo se puede viralizar en visualizaciones y otro semejante ser un rotundo fracaso. Ellos se sentían intrigados, levantaban hipótesis. Una cosa que aprendieron rápido fue a ser responsables con su público: a asumir un compromiso con ellos. Se preocupaban en aclarar, por ejemplo, cuando no tenían tiempo de publicar un vídeo nuevo, por los exámenes, publicaban un vídeo explicando la situación. Se percibían, progresivamente, como comunicadores, vectores de información, lo que era muy reconfortante y mejoraba la imagen que tenían de sí. Productores culturales: *youtubers*.

¿QUÉ APRENDIMOS CON LA INVESTIGACIÓN?

El desafío que se propuso con esta investigación no fue pequeño y encontramos una gran riqueza de aprendizaje y buenos puntos para reflexionar. Considero que la metodología de trabajo fue acertada, pues propició que pudiésemos, aunque sea temporalmente, sumergirnos en las redes de relaciones formadas entre ellos. También permitió que los protagonistas pudiesen contar sus propias narrativas con detalle e iluminaran aspectos que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos.

Los siete jóvenes participantes crecieron en un ecosistema cultural mediado por el consumo y por la omnipresencia de los medios, convergentes en su mayoría - en lo que las fronteras entre lo natural y lo artificial, lo tradicional y lo nuevo, la realidad y la ficción se confunden; donde las interacciones virtuales son tan o más significativas que las presenciales; y en el cual las ventanas se abren

al mundo web, globalizado y multicultural. Desde niños conviven con internet y con los videojuegos. Dominan la cultura *gamer* y quieren más: ser *youtubers*.

Cuando adoptan esta personalidad, asumen un papel social diferente y pasan a tener público y nuevas responsabilidades, límites y posibilidades. Es un nuevo mundo a conquistar, con reglas y contratos diferentes de los que estaban acostumbrados hasta entonces. Enfrentan el desafío y la motivación de caminar por lo desconocido, con sus alegrías, dificultades y contradicciones. Pasan a tener un proyecto que requiere mucha dedicación, horas de edición, de investigación, definición de estrategias de manutención y ampliación de su territorio virtual, solución de problemas prácticos y éticos, exposición amplificadas, elogios y críticas del público. Se convierten en productores culturales sometidos a las reglas y sanciones del mercado y a vivir experiencias de las cuales no tienen el control. Desde el punto de vista de la comunicación, aprenden a colocarse, a construir narrativas audiovisuales que tengan sentido para sí mismos y para su público, a organizarlas en series y a evaluarlas según objetivos predeterminados. También se renuevan y arriesgan con nuevos géneros, al hablar en directo con su audiencia, usando recursos de la publicidad y de la narrativa transmedia, siempre observando la reacción de sus interlocutores. Median conflictos por escrito, defendiéndose, sea con su público o con el propio YouTube. También tienen que lidiar con problemáticas como plagios o críticas, educadas o no. Y dilemas éticos. Se angustian. Enfrentan éxitos y fracasos, recomienzan y se reinventan. Cambian, festejan, pero no siempre aciertan. Son reconocidos, sin embargo, muchas veces no se reconocen en lo exitoso de su producción.

Muchas son las cuestiones y desafíos. Para esto, es evidente que hay un fuerte componente motivacional que promueve toda esta búsqueda autónoma y los hace resilientes. Por detrás, entre otros factores, hay una red de apoyo que los sustenta en esta trayectoria por medio de las comunidades virtuales y presenciales de las que participan. Y descubren que “ninguno de nosotros puede saber todo; cada uno de nosotros sabe alguna cosa; y podemos juntar las piezas, si asociamos nuestros recursos y unimos nuestras habilidades” (Jenkins, 2008, p.28), característica importante de la cultura de la participación. Aprenden juntos y en red, donde cada uno contribuye compartiendo lo que sabe, investigó y descubrió, en proyectos colectivos o individuales, interconectando por intereses en común.

Durante la investigación, me quedé pensando en que estos comportamientos citados no son posibles solamente en el ambiente digital y podrían/deberían suceder en cualquier ambiente de aprendizaje, especialmente en la escuela. ¿Cómo sería el comportamiento de ellos en el ambiente escolar? ¿Será que eran así, estarían tan motivados? ¿Practicaban la colaboración y la cooperación para avanzar juntos en las actividades escolares? ¿Compartían lo que aprendían, dando acceso a los demás a lo que descubren? ¿Será que sus profesores ofrecían estas oportunidades de desarrollar estas competencias o habilidades?

Es una riqueza de oportunidades educativas que se deja pasar en las escuelas. De las discusiones y experiencias que se dan en los márgenes, en los intervalos del almuerzo, en el recreo, todos con el celular en la mano twitteando, publicando, fotografiando, navegando y conversando... Muchas de estas conversaciones, cuestiones y maneras de hacer podrían traerse para los demás. Nos quedó la pregunta: ¿Por qué? ¿Qué factores o elementos alejan a los educadores de ver la potencia que esto puede representar? ¿Factores personales, culturales, institucionales o todos simultáneamente? ¿Qué es lo que genera este desajuste entre la vida familiar y la vida escolar? ¿Qué podríamos hacer para superarlo?

REFERENCIAS

AMARAL, I. (2012). Participação em rede: do utilizador ao “consumidor 2.0” e ao “Prosumer”. *Comunicação e Sociedade*, vol. 22, pp. 131-147. Recuperado el 6 de abril de 2014 de: www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/comsoc/article/download/1278/1220. Acceso em: 6 abr. 2014.

BATISTA, L. (2014). Jovens Youtubers: Processos de Autoria e Aprendizagens Contemporâneas, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado de: <http://200.156.24.143/index.php?page=defendidas-em-2014>

BELLONI, M. L. y GOMES, N. G. (2008). Infância mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade*, vol. 29, n. 104, pp. 717-746. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf>

CANCLINI, N. G. (2009). Consumo, acesso e sociabilidade. *Revista Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 6, n. 16, pp. 111-127.

CANCLINI, N. G. (2003). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 4ª edição.

CANCLINO, N. G. (2008). Libros, pantallas y audiencias: ¿Qué está cambiando? *Revista Científica de Comunicación y Educación – Comunicar*, n. 30, v. XV, 2008, pp. 27- 32.
Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=30&articulo=30-2008-05>

CARRANO, P. (2007). Juventudes: as identidades são múltiplas. Multirio: Programa Século XXI. Rio de Janeiro. Recuperado el 17 de noviembre de 2017 de: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086.

DUARTE, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, pp. 139-154.
Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>

FERNANDES, A. H. y BATISTA, L. (2016). Audiovisual e aprendizagens contemporâneas por jovens youtubers. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31. Recuperado el 4 de noviembre de 2019 de: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1944>.

FERNANDES, A. H. (2013). O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais por crianças, jovens e professores. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013-2018.

JENKINS, H. (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Editora Aleph.

LEMOS, A. (2009). Cibercultura como território recombinante, en TRIVINHO, E. y CASELOTO, E. (Eds.). *Cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. Coleção ABCiber. São Paulo: Itaú Cultural, Dez, 2009, pp. 38-46. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de: http://abciber.com/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho.pdf

NOVAES, R. (2007). Juventude e Sociedade: jogos e espelhos, en *Revista Ciência & Vida*. Sociologia Especial: Juventude Brasileira. Ano I. nº 2. São Paulo: Escala. pp. 6-15. Recuperado el 4 de febrero 2014 de: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>>

NOVAES, R. (2008). Trajetórias juvenis: desigualdades sociais frente aos dilemas de uma geração, en FÉRES, M. J. V. Textos complementares para formação de gestores. Brasília, DF: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovemUrbano, pp. 42-52. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de: http://www.projovem.gov.br/userfiles/file/formacao/Textos%20Compl%20Formacao%20Gestores_FINAL_baixa.pdf.

OROZCO-GÓMEZ, G. (2010). Hacia una cultura de participación televisiva de las audiencias. Ideas para su fortalecimiento, en *Comunicação, mídia e consumo*, vol. 7, n .19, jul. ESPM, SP, pp. 13-31. Recuperado de: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/192>

ORTIZ, R. (2007). *Mundialização e cultura*. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense.

PRETTO, N. (2010). Redes colaborativas, ética hacker e educação. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, pp. 305-316. Recuperado el 3 de mayo de 2014 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300015

SANTINI, R. M. y CALVI, J. C. (2013). O consumo audiovisual e suas lógicas sociais na rede. In: *Comunicação, mídia e consumo*, ano 10, v. 10, no. 27, ESPM, SP, março 2013, pp. 159-182. Recuperado el 5 de junio de 2014 de: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/531/pdf>.

SCHRAMM, L. (2005). Comunidades interpretativas e estudos de recepção, en COMPÓS, XIV, 2005, Niterói, Rio de Janeiro.

VARELA, M. (1999). De las culturas populares a las comunidades interpretativas. Fragmentación y consenso en el campo de Comunicación y Cultura, en *Diálogos de la Comunicación*, Nº 56, Lima, oct, pp. 92-103.

5

Pedagogías de la animación:

Experiencias de creación de películas en la escuela

Joana Sobral Milliet

La animación no es el arte de los DIBUJOS que se mueven, sino el arte de los MOVIMIENTOS que son dibujados.

Lo que sucede en cada fotograma es mucho más importante que lo que existe en cada fotograma.

Norman McLaren (in MARTIN, André Martin apud MAGALHÃES, 2004)

LO AUDIOVISUAL EN LA ESCUELA

La comunicación y la información ocupan hoy papeles centrales en la configuración de las sociedades contemporáneas y vienen, a lo largo de las últimas décadas, produciendo impactos y transformaciones en los modos de vida de las personas en las más diversas instituciones sociales, incluso en la escuela. Diferentes factores establecen las condiciones históricas para estas transformaciones, entre ellas, la popularización de algunos apartados tecnológicos como el ordenador, la tablet o el celular, que son hoy, grandes mediadores de las relaciones interpersonales y culturales de los sujetos.

En el campo de la educación muchos autores han cuestionado de qué forma las nuevas tecnologías pueden integrarse a un proyecto pedagógico realmente

innovador. Con el acceso cada vez mayor, principalmente de niños y jóvenes a los medios digitales, nos colocamos hoy en un escenario muy diferente como receptores. Orozco (2010) sostiene que, en la “condición comunicacional contemporánea”, tenemos, por primera vez en la historia, la oportunidad de interactuar de manera real con los productores mediáticos, gracias a la interactividad que lo digital permite, y no solamente de manera simbólica como era anteriormente, en la dimensión analógica, donde la actividad de las audiencias no se manifestaba de manera visible (p.16). Ahora, tenemos la posibilidad de “deconstruir comunicacionalmente” los referentes mediáticos, pudiendo, como audiencia, destruirlos y reconstruirlos, tanto materialmente como informacionalmente. Por esto, Orozco (2010) resalta que uno de los grandes desafíos que hoy se presentan es el desarrollo de las competencias comunicativas para ser, como audiencia, no solamente receptores, sino que también productores y emisores. Afirma la necesidad de una política comunicacional-educativa que busque fortalecer las capacidades de producción comunicativa de los ciudadanos: “Porque así como no se nace receptor de TV o de radio, sino que nos convertimos, también no nacemos emisores, transmisores o creadores, tenemos que aprender a serlo” (Orozco, 2010, p.17). Sibilia (2012) sugiere que la escuela del siglo XXI debe ser un espacio capaz de enseñar a los alumnos estrategias que den sentido y transformen en experiencia el gran flujo de informaciones y operaciones disponibilizadas por las nuevas tecnologías.

En este contexto, los usos de estos aparatos tecnológicos están cada vez más vinculados a la imagen, que parece ser el principal medio de comunicación, sea en la propaganda, en las noticias, en las historias narradas (películas, novelas, series televisivas) y en internet (sitios, redes sociales). Podemos decir que vivimos, hoy, una audiovisualización de nuestra cultura, impactando en las relaciones que los niños tienen con el conocimiento, por la presencia de la imagen en su proceso de formación (Fernandes, 2010).

Frente a esta realidad, Duarte y Alegria (2008) apuntan que es fundamental ofrecer a las nuevas generaciones la formación que necesitan para vivir y pensar en una sociedad de imágenes. Siendo el cine entendido como “la narrativa más compleja que permite, de forma más amplia, la percepción de la formación narrativa de los sujetos en sus modos de leer y narrar por imágenes” (Fernandes, 2010, p.2), parece significativo reflexionar sobre la presencia del cine en el contexto escolar.

PEDAGOGÍAS DE LA ANIMACIÓN

En esta perspectiva, proponemos analizar el uso de un lenguaje audiovisual en la escuela, un modo y lenguaje muy peculiar: la animación. Las reflexiones aquí presentadas son fruto de la investigación realizada durante la Maestría en Educación, en la UNIRIO, que tuvo como sujetos investigados a cuatro profesoras de la Red Municipal de Educación de Río de Janeiro que participaron del Anima Escuela en 2012 y 2013. El proyecto Anima Escuela, una iniciativa del Anima Mundi¹, Festival Internacional de Animación de Brasil, que ofrece cursos de formación de cine de animación para profesores. El proyecto se divide en varias etapas, con cursos introductorios y otros más avanzados para profesores, talleres con alumnos y una fase de producción autónoma en las escuelas. El campo de la investigación se centró en esta última etapa del proyecto, la producción autónoma, en la que los profesores que ya han pasado por la etapas anteriores (cursos y talleres) son invitados, a través de una llamada oficial, a proponer un proyecto de producción de una película de animación en sus escuelas, realizando estas películas con sus alumnos y de forma autónoma, sin la presencia de monitores o profesores de Anima Escuela, contando con el apoyo del proyecto en el préstamo de equipos, cuando es necesario, participando de encuentros para intercambio de experiencias entre los profesores, o activando vía teléfono o email, el equipo del proyecto para resolver dudas cuando lo necesitan.

Los profesores que se inscribieron en esta etapa del proyecto y se propusieron realizar una película con sus alumnos son los conductores de este proceso de creación de animación en la escuela. A partir del aprendizaje técnico sobre el lenguaje de animación, enseñado durante los cursos de capacitación para profesores del Anima Escuela, ¿Qué crean estos profesores con sus alumnos? Durante este proceso de creación, ¿los profesores construyen una pedagogía? ¿Es posible percibir semejanzas y diferencias entre las posibles pedagogías creadas por los profesores? ¿Cómo los profesores actúan como narradores en este proceso? Estas fueron las principales cuestiones que motivaron la investigación.

Pensar sobre la posible creación de una pedagogía de la animación, por parte de profesores que realizan películas de animación con sus alumnos en la es-

1 El proyecto Anima Escuela lleva desde hace dieciocho años el cine de animación, a través de cursos y talleres, para alumnos y profesores de escuelas públicas y privadas de diversas ciudades de Brasil. En la Red Municipal de Educación de Río de Janeiro ya llegó a más de dos mil profesores y diez mil alumnos.

cuela, fue el objetivo principal de la investigación. El término pedagogía de la animación, inspirado en la pedagogía de los cineastas², surge del presupuesto de que hay gestos pedagógicos en los modos de hacer cine y que cada profesor desarrolla una pedagogía propia a partir de las elecciones realizadas durante el proceso de creación de las películas de animación con sus alumnos.

Para reflexionar a respecto de la creación de la pedagogía de la animación fue fundamental saber quiénes son estos profesores, escucharlos sobre cómo realizan la producción de las películas de animación con sus alumnos, buscando entender los fundamentos de las “palabras, miradas, gestos”, como cita Bresson en el comienzo de este texto, utilizados en la creación de las diversas etapas de este proceso de realización de animación en la escuela. Fue importante mirar los diferentes aspectos relativos a la creación de las películas de cada profesora, observando las regularidades, los elementos privilegiados, sus fuentes y criterios. Tales fundamentos del modo de hacer de ellas cargan narrativas y experiencias, así como van constituyendo una pedagogía/modo o forma de contar.

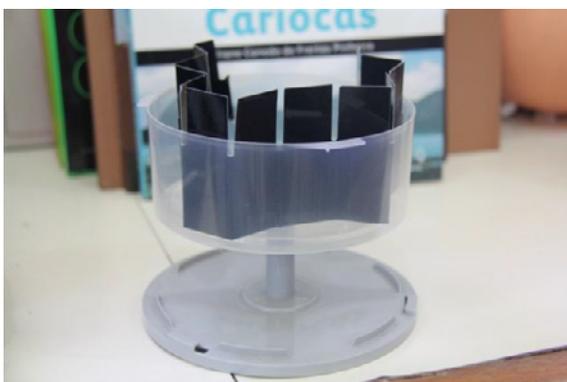
Entendiendo la pedagogía de la animación como las elecciones realizadas durante el proceso de producción de películas de animación y los gestos pedagógicos existentes en este “modo de hacer”, fue posible percibir a lo largo de la investigación que cada profesora tiene su propia pedagogía de la animación, creada a partir de diferentes experiencias constituidas en sus historias como profesoras, a partir de la cultura en la que están insertadas y sus consumos y relaciones con la cultura del cine.

Las principales marcas observadas en cada pedagogía fueron resumidas en el siguiente cuadro:

2 La pedagogía de los cineastas es una propuesta de Adriana Fresquet y Anita Leandro (UFRJ) de buscar lo pedagógico en el proceso creativo de los cineastas. La pedagogía de Abbas Kiarostami fue discutida durante la disciplina “Pedagogía de los Cineastas” cursada por Joana Milliet, en 2012, y dictada por la profesora Adriana Fresquet en el Programa de Postgrado en Educación de la UFRJ.

	Alessandra	Amalia	Tatiana	Imaculada
PRINCIPALES MARCAS DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA ANIMACIÓN DE CADA PROFESORA	<ul style="list-style-type: none"> -Valorización de las actividades previas con los juguetes ópticos. -Búsqueda por no didactizar la experiencia de producción de las películas. -Hacer animación como forma de trabajar las relaciones en la escuela. -Cine en la escuela como algo extraño al cotidiano escolar. -Storyboard como forma de planeamiento. -Temas de las animaciones dialogando con la literatura - libertad de "caminar dentro de la obra". 	<ul style="list-style-type: none"> -Intento de cambiar el horario escolar para conseguir producir la animación. -Temas articulados con los proyectos de la escuela. -Intercambio con los profesores. -Creación colectiva del guion. -Todos los alumnos participan de todas las etapas. -Materiales utilizados: residuos, recortes, plastilina. 	<ul style="list-style-type: none"> -Creación colectiva del guion, con libertad para ser modificado a lo largo de la filmación. -Investigación para la contextualización del tema y la búsqueda de referencias. -Intercambio con otros profesores. -Autonomía de los alumnos durante la producción. -Valorización de la comunidad donde los alumnos viven/visión de mundo de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Exhibición de películas que muestre en el proceso de producción de la animación/ confección de juguetes Ópticos. -Hacer animación como una experiencia artística. -Énfasis en la libertad de creación individual de los alumnos. - Animación "trash"- creación a partir de las posibilidades. -Búsqueda por trabajar lo artesanal y lo tecnológico.

Como se observa en el cuadro presentado, uno de los aspectos del análisis en las pedagogías de las profesoras fue la forma de elección de los temas para las animaciones. Observando, por ejemplo, para el conjunto de películas realizados por Alessandra, profesora del aula de lectura, con sus alumnos, percibimos que los temas eran muy variados, algunos inspirados en libros y otros relacionados a asuntos estudiados en el aula con los alumnos, como los animales que habitan en la sabana, el pintor Picasso y la Copa del Mundo. Cuando indagamos sobre esta elección de los temas, Alessandra dijo que buscaba hacer del trabajo con animación algo que no sea estrictamente relacionada a los proyectos de la escuela.



Imágenes 1, 2 y 3 – juguetes ópticos:
Flipbooks, Taumatropo y un Zootropo hecho de caja de DVD en la escuela de Alessandra
Fuente: Archivos de la investigación.

No me gusta utilizar la animación de forma didáctica, dentro de un proyecto de la escuela (...). Yo creo que la animación tiene que ser un momento en el que los alumnos que están en la escuela, haciendo cosas de escuela y crean que no lo están, ¿Me entiendes? Es un momento en el que ellos están allí, qué están haciendo una cosa que les gusta hacer y que teóricamente no está en un libro, no tienen que estudiar para el examen. Es diferente a que coloques la hoja de redacción y digas: produce un texto. Allí ellos están produciendo el texto de ellos, riquísimo, haciendo innumerables interpretaciones de textos ya existentes y no tienen examen. Como ves, vienen fuera del horario porque quieren. Estaban en su tiempo libre, podrían haber bajado para el recreo pero subieron. Tenemos que tener alguna cosa que haga que quieran estar en la escuela. Hay un profesor de historia de otra escuela que dijo: ¿Qué recuerdas de tus profesores? ¿Te acuerdas de la oración coordinada, de la oración subordinada? No, recuerdas a la persona, recuerdas un libro, una lectura que realizaste, una fiesta que tuviste, lo que recuerdas son las relaciones, entonces la escuela tiene que tener esto. (Alessandra)

En la pedagogía de la animación de Alessandra la opción de no trabajar con asuntos relacionados al proyecto o currículo escolar aparece de forma imperante en su discurso. No solamente en la elección de los temas, sino que también al momento de realizar la animación, Alessandra buscó cambiar la rutina de la escuela. Ella desarrolla el proyecto con los alumnos en el contraturno y muchas veces los alumnos aparecen en el aula de lectura en los tiempos libres, interesados en dar continuidad a la película de animación. Las frases resaltadas en negrita muestran como Alessandra percibe el papel de la animación en la construcción de su pedagogía: algo que haga que ellos quieran estar en la escuela, que amplíe las relaciones. Los temas, de acuerdo con ella, cuando están relacionados a lo que motiva a los alumnos, generan este afecto, el gusto por estar ahí hasta en el horario del recreo.

Bergala (2008) dice que el cine tiene que entrar en la escuela como un elemento de caos y desorden, justamente para contraponerse al lugar del orden, de la regla y del didactismo presentes en la escuela, como nos relata Alessandra. Siendo este elemento perturbador, el cine tiene la posibilidad de estar en la escuela como arte y promover el encuentro con la alteridad. En este encuentro con el otro, con lo que es diferente, también aparece en el relato de Alessandra, cuando ella dice que la escuela necesita de las relaciones (proporcionadas por



Imagen 4 – Imagen de la película “Fuego en el Cielo” (Alessandra)
Fuente: DVD Anima Escuela 2008.

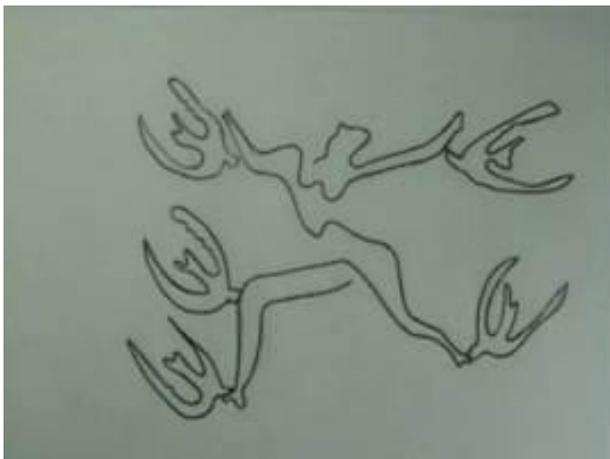


Imagen 5 – Imagen de la película Voo, inspiradas en el libro de Picasso (Alessandra).
Fuente: DVD Anima Escuela 2013.

momentos como el de la producción de la animación), pues cree que es esto lo que queda en la memoria, en la experiencia de los alumnos. “Ver el encantamiento en los ojos de los alumnos” es construir una experiencia que “queda” en la dimensión defendida por Benjamin (1985). Como ella dice: “al final, ¿qué es lo que recuerdas de tus profesores? Lo que marca la experiencia de ellos, alumnos, es parte de la pedagogía de Alessandra.

Otra profesora investigada, Amália, también es responsable del aula de lectura, apunta como uno de los desafíos de hacer animación en la escuela es la organización del tiempo escolar y la necesidad de que las actividades entren en este planeamiento, teniendo que encajarse en tiempos de 50 minutos y atendiendo concomitantemente a todos los alumnos de la clase. Para conseguir dar atención y trabajar en pequeños grupos, algo que en la pedagogía de la animación de Amália aparece como fundamental, ella y las profesoras con quienes trabaja en conjunto necesitan atender a los alumnos en sus horarios de Centros de Estudios³, fuera del tiempo de las clases.

La realidad vivida por la profesora Amália en su escuela trajo nuevas reflexiones sobre la dificultad de vivir la experiencia en la velocidad en la que vivimos actualmente, que traspasa también los muros de la escuela. Según Larrosa (2002), el sujeto de la experiencia se define por su receptividad hecha de paciencia y atención, más allá de la disponibilidad y la abertura para ser tocado. El autor, al pensar la educación a partir de la experiencia, dice que esta es cada vez más rara por la falta de tiempo y el exceso de trabajo y que esto está sucediendo también en la escuela.

En esta lógica de destrucción generalizada de la experiencia, estoy cada vez más convencido de que los aparatos educativos también funcionan cada vez más en el sentido de volver imposible que alguna cosa nos pase (...)... Cada vez estamos más tiempo en la escuela, pero cada vez tenemos menos tiempo (Larrosa, 2002, p.23)

Una de las formas que Amália encontró para realizar películas de animación en la escuela con poco tiempo fue colaborar con otros profesores, como los pro-

3 Los Centros de Estudios son una obligación de la Ley LDBN 9394/96, en su artículo 67, Inciso V, que establece a los profesores un período reservado a los estudios, planeamientos y evaluación, incluido en la carga horaria del trabajo.

fesores de cada curso y la profesora de arte, que ayudó en la confección de los personajes y escenarios. Es así que buscamos tiempo para que “algo nos pase” en la escuela:

Aquella profesora de curso que acompañaste el año pasado entró maravillosamente bien en el proyecto, así es todo más fácil. Entonces depende también de con quién estás trabajando, cómo lo están aceptando. La profesora de arte es una que hace años trabaja con nosotros, nos ayuda muchísimo. También utiliza mucho su centro de estudios para que los niños puedan hacer materiales para las animaciones (...). No hay un horario para hacer eso con los grupos, entonces esto dificulta el proceso. El proyecto de animación no entra tan naturalmente dentro de la planificación como debería ser, que sería mucho más enriquecedora. Infelizmente no entra más así. (Amália)

Durante el trabajo de campo, Tatiana, que es profesora de Artes Visuales, demostró en su discurso una preocupación en desarrollar competencias comunicativas en los alumnos (Orozco, 2010). Tatiana nos ayuda a percibir que, a pesar de la vivencia que los alumnos poseen con lo audiovisual, para la experiencia de producción de películas de animación es necesario un aprendizaje y apoyo proporcionados por la escuela.

Ellos están siempre conectados en internet, siempre viendo televisión (...). Están conectados a esos medios, siempre vieron eso. Ahora la parte de trabajar minuciosamente en la animación, el movimiento tiene que ser así, asado, ellos no tienen esta noción, ellos tienen la noción a partir del momento en que yo lo explico y cuando participan de los talleres. Miren haciendo así se puede hacer esto, ahí se despiertan. Les gusta mucho, se sienten fascinados por el movimiento, pero aún no tienen noción de cómo hacerlo aunque vean tanta animación en la TV e internet. (Tatiana)

Tatiana reafirma, a partir de su práctica, lo que destaca Orozco (2010) sobre el hecho de que no nascemos emisores y creadores del lenguaje audiovisual, sino que precisamos aprender a serlo y la escuela tiene también este papel. Según Tatiana, el consumo de medios (internet y TV, principalmente) de los alumnos no garantiza el conocimiento sobre la forma de producir el movimiento en la animación. Al mismo tiempo, ella destaca que a partir del momento en que ellos



Imagen 6 – Alumnos de Amalia produciendo la película Sueño, en 2012.
Fuente: Archivos de la investigación.



Imagen 7 – Alumnos produciendo la película Arca de Noé, en 2013.
Fuente: Archivos de la investigación.

son introducidos a este universo rápidamente ganan autonomía para realizar solos las escenas de las películas.

Se quedaba un alumno responsable porque daba clases en otros horarios y teníamos esa situación, prácticamente los dejaba solos, hacían la animación solos. Ya sabían hacer todo. Durante la clase, iba allí, corría para ver cómo estaba yendo. Me mostraban, “mire profesora, tenemos que sacar esto, esto y esto”, ya sabían hasta las escenas que iban a usar. Entonces vamos a sacar esto y vamos a ver el guion, ¿qué nos está faltando? Escena cuatro, escena cinco, escena seis. Iba allí, miraba un poco, pero eran autónomos, sabían cómo hacerlo, ¿me entiendes? (Tatiana)

Había una maquilladora, una peluquera, la que hacía la ropa, la que cargaba las cosas, cada uno tenía una responsabilidad, tenía que delegar si no enloqueces. (Tatiana).

La confianza de los alumnos durante el proceso al hacer la película y la creencia de Tatiana en el saber de sus alumnos son corroborados por Fresquet (2013), cuando dice que hacer cine en la escuela ayuda a reducir asimetrías entre profesores y estudiantes, deconstruyendo papeles. En este proceso, ambos son creadores y trabajan en conjunto en la realización de la película, moviendo las jerarquías instauradas en la clase.

Inmaculada, otra profesora de Arte que formó parte de la investigación, prioriza el hacer artesanal proporcionado por la animación. Algunas películas de animación producidas por los alumnos, ella las denomina como Animación Trash I, II, III. En sus relatos ella explica el porqué del uso del término, que en el Blog de la escuela llama de “estética poética trash”:

Porque veía en internet a las personas diciendo que hacían películas trash y yo pensaba, esto se parece con lo que yo hago en la escuela, tenemos que improvisar, pensamos en una cosa y tenemos que usar otra, es que el material y las ideas van surgiendo a partir de ahí. Hasta esto es bueno también porque entra un elemento nuevo, el imprevisto. Yo veo esas cosas interesantes. ¿Tú sabes trabajar cuándo surge una dificultad no? Nos falta esto, pero podemos usar aquello en su lugar. Entonces surge una nueva idea, son cosas buenas en una situación de aprendizaje, de desarrollar esto en ellos, en nosotros también. Yo creo que todo el tiempo



Imagen 8 – Imagen de la película “La familia Real en la Maré”, con los alumnos de Tatiana caracterizados en la Bahía de Guanabara.

Fuente: DVD Anima Escuela.

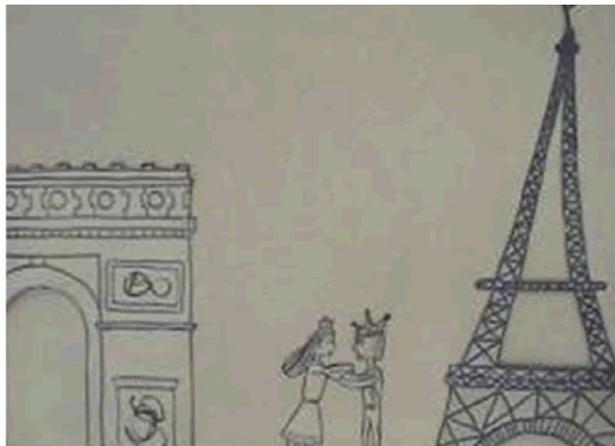


Imagen 9 – Escena de la película “Jazmín, la princesa de la Maré”. La arquitectura de París, dibujada por los alumnos.

Fuente: DVD Anima Escuela.

aprendemos algo, ¿no? Vamos aprendiendo, haciendo esto allí, vemos muchas cosas nuevas que van surgiendo de ellos y que ellos pasan para nosotros y nosotros pasamos para ellos y ahí va saliendo. Yo creo que todo esto es muy bueno. Y esta cuestión que dije, que llamo de *trash*, porque el cine *trash* tiene muchas cosas del acaso, de lo imprevisible y no significa que esté mal hecho. Porque el cine *trash* es conocido por estar mal hecho, pero lo que yo creo que lo bueno es la situación que la persona necesita resolver. ¿No hay sangre cinematográfica? ¡Coloca ketchup! (Inmaculada)

Cuando define su cine de animación como *trash*, Inmaculada habla también de su forma de crear con los alumnos, usando lo que hay disponible en la escuela, tanto en relación a los recursos como también en relación al tiempo, siguiendo la línea del pensador Daney (apud Bergala, 2008), estimulando la creatividad a partir de lo que surge como posibilidad. El “passador”, concepto propuesto por Serge Daney y retomado por Bergala, es aquel que inicia al otro en algo que le es importante, a partir de un lugar menos protegido, pues integra sus gustos y lo que lo motiva personalmente. Por esto, corre riesgos junto a sus alumnos, estando a su lado en el hacer y en los descubrimientos, hablando desde otro lugar que, simbólicamente, no es el del profesor como es definido por la institución escolar (Bergala, 2008, p.64).

Otro aspecto fundamental para comprender la pedagogía de Inmaculada es la forma en cómo ella ve la experiencia de producir animación entendida como arte:

Creo que esa es una experiencia de arte, que no tiene una utilidad concreta. La experiencia de hacer animación es una experiencia de arte, entonces no puedo decir lo que eso dejó de positivo para la vida, porque ellos aún son muy jóvenes (...). Entonces es aquella experiencia que ellos tienen en relación al arte, de conocer un arte nuevo, de probar un arte nuevo. Yo no veo solamente utilidad, ¿utilidad es lo que nuestra sociedad quiere no? Pero con el arte no siempre tenemos ese compromiso de que tiene que ser útil. (Inmaculada)

Esta experiencia de conocer una nueva forma de arte nos hace pensar en el modo en cómo Inmaculada define su pedagogía. Como profesora de Arte, se posiciona sobre su creencia en la potencia de “hacer animación” como experiencia artística, dialogando con Bergala (2008), que defiende en su hipótesis-cine que el arte no puede ser concebido por el alumno sin la experiencia del “hacer”: “el arte



Imagen 10 – Imagen de la película “El pintor”, de la serie de animación Trash 2 (técnica de pixilation).
Fuente: Youtube.



Imagen 11 – Imagen de la película “El gorrión distraído” (técnica de recortes).
Fuente: Youtube.

no se enseña, sino que se encuentra, se prueba, se transmite por otras vías más allá del discurso del saber, y, a veces, sin ningún discurso. La enseñanza se ocupa de la regla, el arte debe ocupar el lugar de la excepción.” (p.31). Inmaculada ve su trabajo con la animación, así como Bergala (2008) también apunta, como una experiencia que los alumnos deben vivenciar y que, como sabemos por Benjamin (1985), es capaz de tocar y transformar.

CONSIDERACIONES FINALES

La inmersión en la complejidad de los procesos de hacer cine de animación en la escuela, durante el trabajo de campo y en el análisis del material colectado de las cuatro profesoras investigadas, evidenció que no solamente las marcas características de las diferentes pedagogías de la animación, sino que también que estas películas de animación realizadas en la escuela (sin separar, está claro, cada película de todo su proceso de creación) se presentan como una forma de narrar en la contemporaneidad. Inspirados en Benjamin (1985), que dice que “el narrador es un hombre que sabe dar consejos” (p.200), podemos ver a los profesores como narradores, que “aconsejan” a sus alumnos al indicar los caminos posibles para producir juntos las animaciones. En este proceso, el profesor/narrador retira de su experiencia lo que cuenta, lo que propone a los alumnos en este movimiento de crear juntos, incorpora las cosas narradas a la experiencia de sus alumnos y a su propia experiencia, transformando ambos. “Así se imprime en la narrativa la marca del narrador, como la mano del alfarero en la arcilla del jarrón” (p.205), de la misma forma que las pedagogías de la animación en las películas realizadas.

La animación y su forma propia de producción, que difiere bastante del cine *live action*, con mayor destaque en los debates de autores e investigaciones académicas, aparecieron en el transcurso de la investigación como una propuesta que moviliza bastante el cotidiano escolar. Su proceso de realización, que demanda de mucho tiempo, atención y trabajo en grupo, se da muchas veces, como lo vimos en esta investigación, al margen del sistema educativo, como un elemento extraño y perturbador, como defiende Bergala (2008). Es la escuela, cuando posibilita este trabajo de animación, que despega como un lugar en el que también es posible “inventar espacios y tiempos que puedan perturbar un ordenado, de lo que está instituido, de los lugares de poder” (Fresquet, 2013, p.25).

En esta invención de espacios, lugares y nuevas órdenes, se descubre que aún es posible intercambiar experiencias de cómo se crean animaciones en la escuela, cuando es exigido un tiempo diferente de las personas y el contexto directo entre ellas, como sucedía en la cultura de la oralidad (Benjamin, 1985). Si, para Benjamin, el fracaso de la experiencia en la sociedad moderna capitalista extinguió el arte de contar, la reconstrucción de la experiencia sería acompañada de una nueva forma de narrar, “fruto de un trabajo de construcción emprendido justamente por aquellos que reconocen la imposibilidad de la experiencia tradicional en la sociedad moderna y se recusan a conformarse con la privacidad de la experiencia vivida individualmente” (Gagnebin, in Benjamin, 1985). Parece que estos profesores, sujetos de la investigación, no están satisfechos con el tiempo y ritmo impuestos por la escuela y se arriesgan a proponer nuevas formas de enseñar y aprender junto a los alumnos. Hacer animación en la escuela, como se vio durante la investigación, representa esta nueva forma de narrar contemporánea que Benjamin dice que es necesaria, que está en consonancia con los modos de ser de los sujetos, constituidos a partir de la cultura audiovisual (Sibilia, 2012). Animar requiere gestos raros en los días de hoy: demorarse en los detalles, cultivar la atención, la paciencia, escuchar, parar para mirar, pensar, acciones que posibilitan que la experiencia nos acontezca (Larrosa, 2002). El análisis de las pedagogías de la animación de las profesoras mostró también que, en las diferentes etapas y propuestas para los procesos de creación, profesores y alumnos intercambian experiencias. Si el arte de narrar es cada vez más raro por la falta de condiciones de realización de la transmisión de la experiencia, relacionada a un trabajo y tiempo compartidos, podemos pensar que acciones como esta de realizar animación hacen de la escuela un lugar donde la experiencia y la narrativa aún son posibles en la actualidad.

La función del profesor durante este proceso de creación colectiva con los alumnos estuvo focalizado en el análisis del material del campo. Como el sujeto presenta a los alumnos algo que les tocó (películas de animación), se verificó que ejerce el papel que Daney (Apud Bergala, 2008) denominó de “*passador*”, invirtiendo en las propuestas de los alumnos, buscando soluciones en grupo, presentando sus gustos, permitiendo que los alumnos contribuyan con sus saberes, corriendo riesgos juntos en un trabajo compartido.

Finalizando, retomamos aquí una de las razones iniciales que impresionaron esta investigación: pensar la dimensión formativa del cine en el contexto

escolar. Dimensión que puede ser percibida en diferentes acciones, por diversos caminos, pero que en este percurso se dio a través de la mirada sobre invenciones y elecciones de las profesoras para proporcionar la creación de películas de animación en la escuela. Dialogando con lo que dice Norman MacLaren en la abertura de este texto, podemos decir que analizar las pedagogías de la animación de las profesoras es también una búsqueda por volver visible los “intersticios invisibles que se encuentran entre los fotogramas” de las películas realizadas en las escuelas.

REFERENCIAS

ANIMA Escola. (2008). Produção: Anima Mundi. Rio de Janeiro: SME, 1 DVD (92 min).

ANIMA Escola. (2011). Produção: Anima Mundi. Rio de Janeiro: SME. 1 DVD (103min).

ANIMA Escola. (2013). Produção: Anima Mundi. Rio de Janeiro: SME. 1 DVD (72 min).

BENJAMIN, W. (1985). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, en BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, pp. 197-221.

BERGALA, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink.

BRASIL. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833.

BRESSON, R. (2005). *Notas sobre o cinematógrafo*. São Paulo: Iluminuras.

DUARTE, R. y ALEGRIA, J. (2008). Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, pp. 59-80, jan./jun.

DUARTE, R. (2002). *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

- FERNANDES, A. H. (2012). *As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos*. Rio de Janeiro: NAU.
- FERNANDES, A. H. (2010). O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos. Projeto de pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010-2013.
- FERNANDES, A. H. (2018). O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais por crianças, jovens e professores. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013-2018.
- FERNANDES, A. H. y MILLIET, J. (2014). Pedagogias da animação: um olhar sobre o consumo cultural das professoras animadoras. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 17, pp. 135-151, 2014. Recuperado el 5 de noviembre de 2019 de: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/132>.
- FRESQUET, A. (2013). *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- FRESQUET, A. (2008). Fazer Cinema na Escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman, en REUNIÃO ANPED GT-16, anais, Caxambu, pp.1-16. Recuperado el 21 de enero de 2014 de: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>
- LARROSSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. En: *Revista Brasileira da Educação*. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED.
- MAGALHÃES, M. A. (2004). *Animação Espontânea*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes. Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio.
- OROZCO-GÓMEZ, G. (2010). Hacia una cultura de participación televisiva de las audiencias. Ideas para su fortalecimiento. *Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo. v. 7. n. 19, pp. 13-31.
- SIBILIA, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.

6

Una investigación con películas para jóvenes ciegos: la cultura del escuchar y contar películas o audiodescribir

Margareth Olegário
Adriana Hoffmann Fernandes

INTRODUCCIÓN

La cuestión principal en este texto trata de un debate surgido en la investigación realizada en una escuela especializada con jóvenes estudiantes ciegos o con baja visión de cuarto año de primaria. El objetivo de la investigación fue percibir el acceso de este público a las películas y el modo en cómo se relacionaban con las películas vistas. Se trata de un estudio realizado por Margareth Olegário en la Maestría en Educación, del año 2013 al 2015 (Olegario, 2015).¹

Aclaremos que el hecho de que la autora de la tesis de maestría y autora de este artículo, es ciega de nacimiento, por eso se optó por no escribir notas al pie. Las informaciones estarán todas en el cuerpo del texto para posibilitar la lectura de personas ciegas a través de lectores de pantalla. Reiteramos también que por tratarse de un asunto como la audiodescripción - en gran parte desconocido por el público - optamos por hacer un artículo que busca presentar un poco del universo de los jóvenes ciegos y las cuestiones relacionadas al acceso a los materia-

¹ El texto presenta una versión revisada de un artículo ya publicado en la Revista Teias.

les audiovisuales teniendo la audiodescripción un papel de tecnología asistiva para dar acceso, de forma profesional, a los que no pueden ver lo que hoy circula en muchas pantallas actualmente.

Algunas de las cuestiones que formaron parte de la investigación son: ¿Qué idea de cine tienen los jóvenes que no ven? ¿Cómo pensar sobre un cine para los que tienen acceso al sonido pero no a las imágenes? ¿Sería otra forma de entender el cine?

Esta experiencia se asemeja a lo que fue vivido por varios de los deponentes de la película brasileña “Ventana del Alma” de João Jardim y Walter Carvalho del año 2001. La película ya en su título alude a la frase de Leonardo da Vinci: el ojo es la ventana del alma, el espejo del mundo. Esta visión de que sólo se tiene idea del mundo por medio de lo que se ve nos trae cuestionamientos. Los directores de la película tienen el desafío de hacernos pensar sobre esto. Para esto, entrevistaron a personas de diferentes países y con diferentes profesiones para reflexionar sobre qué es la visión en la experiencia de cada uno de ellos. Los entrevistados en la película tienen diferentes grados de visión yendo desde la ceguera, con mayor o menor agudeza de la visión, al uso de gafas de graduación. Los relatos de la película nos desacomodan y nos hacen pensar sobre lo que vemos y como vemos. La película nos hace percibir que - aunque tengamos visión- no siempre vemos con los ojos. Nos sorprendimos en la película con un testimonio de Win Wenders que nos dice que prefiere “ver encuadrado” para ver menos y ver mejor y con los relatos de Hermeto Paschoal que dice ver con su vista nublada lo que la mayoría no ve. La visión se convierte en algo que no es solamente la imagen más algo más que se construye con las imágenes o que se dice o que se hace con ellas. La película nos hace cuestionar nuestra relación con la visión y la funcionalidad del ojo en la percepción del mundo alrededor.

En este sentido, un ejercicio importante en la investigación realizada fue lo que vivió una de las autoras de este artículo - Margareth Olegário- que, por ser ciega de nacimiento, encaró el desafío de redescubrir su experiencia con las películas para poder - a partir de ella- percibir la experiencia de los sujetos de la investigación.

¿Cómo Margareth Olegário, ciega de nacimiento, vivió y entendió hasta hoy las películas? ¿Cómo construyó esta relación con la TV, el cine y el lenguaje audiovisual de forma general? ¿Qué es lo accesible o no para ella? ¿Cómo hace sus

elecciones de qué ver y cómo busca entender lo que “ve”? ¿Qué es lo que la estimula a ver algo o a continuar viendo y que es lo que la hace desistir de intentarlo?

Y finalmente: ¿Cómo estos jóvenes que son ciegos o con baja visión se relacionan con las películas que pasan en la TV o en el cine? ¿De qué forma las convierten en accesibles? ¿Qué punto de encuentro existe entre la experiencia de Margareth y la experiencia de ellos?

Margareth relata que nació ciega pero tiene cuatro hermanos que ven normalmente y siempre buscaron sumarla en las actividades de las cuales ellos participaban. Algunas eran actividades que tenían imágenes como ver dibujos animados en la TV, películas, novelas, reportajes, entre otros. La TV fue el primer recurso audiovisual al que Margareth tuvo acceso y desde muy pronto tuvo interés por lo que pasaba en las imágenes de la TV. Los hermanos describían - a su manera- lo que estaban viendo y ella preguntaba sobre lo que no comprendía. Pero, el internado de lunes a viernes a los seis años de edad para que pudiese estudiar, interrumpió un poco este contacto con lo audiovisual contado por sus hermanos y a veces su madre, pues en la escuela no veía televisión y cuando veía algún programa en la TV, no había nadie que le cuente o describa lo que pasaba.

No recuerda la edad con la que fue por primera vez al cine, pero en este día vió con sus hermanos la película Tarzán. Fue tan impactante para todos que ellos casi no hablaron en el momento de la película. Solamente en el camino de vuelta a casa, ella supo un poco sobre lo que pasó en la pantalla pero no comprendió la mayoría de cosas.

Pasaron muchos años y llegó el día en el que conoció la audiodescripción en el primer Festival Así Vivimos, en el CCBB, cuando ya actuaba como profesora en el IBC. En la época se exhibieron películas sobre cuestiones y temas de deficiencias y eran todas audiodescritas y accesibles para ella.

El descubrimiento de la audiodescripción la convirtió en una persona más curiosa de lo que era antes y exigente en las descripciones no solamente de películas, sino que también de imágenes estáticas, tales como cuadros, esculturas y otros objetos. Actualmente, da preferencia a planes que tengan audiodescripción pero, no deja de ir a eventos sin audiodescripción, porque si lo hiciera estaría predestinada a no ir al cine, teatro, exposiciones, pues reconoce que aún son poquísimos los eventos audiovisuales que utilizan el recurso de la audiodescripción. Sin embargo, está limitada a frecuentar estos locales solamente en la compañía de quien ve para que le cuente lo que ocurre en las imágenes aunque

sea informalmente. Desde su punto de vista, la ausencia de la audiodescripción perjudica la comprensión de los contenidos audiovisuales, principalmente, las películas que no tienen muchos diálogos.

Una cuestión que apareció en la experiencia de Margareth, apareció también en el relato de los sujetos de la investigación: el acceso a las películas y materiales audiovisuales se da en su mayor parte por dos medios: por el contar del otro o por la audiodescripción. Las dos formas son apuntadas por los sujetos y por Margareth de acceso a la experiencia con películas y lo audiovisual, traen un punto de encuentro entre la experiencia de ella y de sus sujetos de investigación.

Un punto en común se asemeja en el contar y en la audiodescripción. En los dos el joven ciego tiene acceso a las imágenes por el relato de otra persona - que no es él propio- ya que él no las puede ver. En las dos situaciones él precisa confiar en quien le cuenta o en el equipo que audiodescribe. Asumir que necesita a otro para vivir la experiencia con la imagen es remitir a la alteridad imprescindible de ella. Para entrar en esta discusión nos remitimos a Larrosa para pensar que la experiencia de los ciegos con la imagen es una experiencia fundante de alteridad. Larrosa (2011) llama de “principio de alteridad” la experiencia que es explica seguidamente:

La experiencia es “eso que me pasa”. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mi, que no es una proyección de mi mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que no es que yo digo, que yo sé, que yo siento, que yo pienso, que yo anticipo, que yo puedo, que yo quiero. (p.2)

De este modo esos jóvenes ciegos viven esta experiencia con el principio de alteridad de forma extrema, entendiendo que dependen de la alteridad, aún más que nosotros, como forma de encontrarse y de actuar en el mundo en el que viven. Sin embargo, dialogando con Larrosa, pensamos que esta alteridad que no soy yo es la alteridad que me permite ser más yo y, en el caso de los ciegos,

es la alteridad la que nos hace ver como yo percibo y creo mi imagen a partir del escuchar la imagen dicha por los otros.

José Eugenio Menezes (2011) va a discutir la cultura del escuchar. En la escucha de sí mismo y en la escucha del otro, “lo oído desarrolla un papel fundamental en la constitución de la subjetividad y de la sociabilidad” (p.2) ¿Cómo sería contar estas películas para quien no ve? ¿Y que sería la audiodescripción? ¿La audiodescripción se asemeja o se diferencia del narrar la película oralmente?

Estas y otras cuestiones se discutieron en la investigación realizada por Margareth dentro de la óptica de la investigación-intervención. Para la investigación se realizaron cuatro sesiones de exhibición de cortometrajes audiodescritos en la escuela con cerca de veinte jóvenes ciegos entre 16 y 23 años con debate posterior. También se realizaron cuestionarios y entrevistas con los jóvenes participantes. El objetivo fue percibir como ocurría esta experiencia con las películas y lo audiovisual desde el punto de vista de ellos.

Percibimos en todos los relatos de la investigación que el “oír” para una persona ciega es fundamental. A través del oír es que tienen acceso al mundo que no ven. Algunas de las reflexiones realizadas por José Eugenio Menezes (op cit) buscan investigar cómo los vínculos sonoros pueden ampliar las experiencias de ciudadanía yendo más allá de la profusión de imágenes del cotidiano. Algunas de sus cuestiones son: ¿Es posible disolver la fijación espacial del ojo? ¿Qué sería una “cultura del oír”?

De esta manera este artículo busca realizar una reflexión acerca de las relaciones entre jóvenes ciegos y las películas pensando también sobre este “contar una película” y “ver la película con audiodescripción” en el cotidiano de este público. Trataremos seguidamente dos ejemplos de situaciones en que se presentan “el contar una película” y “el audiodescribir una película” para reflexionar sobre la alteridad del ver por medio del otro y la cuestión de la “cultura del oír” como una posibilidad de ciudadanía.

CONTANDO PELÍCULAS

“Había niños que recibían dinero de sus padres para ir al cine, y preferían venir para mi casa (a escuchar contar la película), hace una donación mínima y gasta el resto en tonterías. Y muchos adultos

analfabetos, cuando la película era “con letras”, elegían escucharla contada por mí en vez de ir al cine y no entender nada. Y descubrí también que había gente que venía a escucharme, no porque no pudiese pagar la entrada al cine, sino porque lo que les gustaba de verdad era que alguien les contase las películas. Algunos dicen que yo era tan buena para caracterizar los personajes que, solo con pestañear, podía pasar de la expresión de candidez de Blanca Nieves a la ferocidad del león de la Metro Goldwyn Mayer. Y que escucharme era como escuchar aquellas radionovelas que eran transmitidas día a día en la capital, pues, más allá de imitar las voces y hacer caras, yo sabía mantener la platea en suspenso. (...) Sin ni haber pensado en eso, para ellos yo me había transformado en una creadora de ilusiones.” (Hernan Rivera Letelier, 2012)

En el trecho de arriba del libro “La contadora de películas” Hernan Letelier nos cuenta que la personaje principal vive en una localidad donde se tiene poco acceso a las películas exhibidos en el cine. Debido a esto, el padre hace una elección entre todos los hijos para ver cuál de ellos será el contador de películas, o sea, aquel que va al cine y después cuenta la película a los demás de la familia. La personaje contadora gana esta elección y todas las semanas cuenta una película comenzando así a ganar notoriedad entre la comunidad. Esta práctica de contar las películas que el libro menciona revela que se trata de un momento colectivo de narrativa en la dimensión que nos habla Walter Benjamin (1994) al hablar sobre el narrador tradicional, que recuenta lo que vio por la narrativa oral. El narrador es aquel que narra intermediando la narrativa con la experiencia vivida, algo que la niña del libro aprende y hace bien al narrar las películas. Pasa a narrar las partes que más le agradan olvidándose de las demás y el contar de cada película tiene una interpretación propia de la narradora. Como narradora se convierte en una creadora de ilusiones para algunos que buscan sus historias en lugar de las películas, apuntando como el contar y narrar es parte del vivir y estar juntos.

Fue pensando en situaciones como estas que nos cuestionamos y si la práctica de contar películas no podría ser una forma de convertir las películas accesibles a los jóvenes ciegos. ¿Será que estos jóvenes conseguirían entender lo que el personaje cuenta de las películas de forma accesible?

Es importante pensar cómo un joven ciego tendría acceso a la parte visible de la narrativa- o sea- las caras y bocas de la contadora y sus técnicas, los objetos utilizados para contar, las vestimentas y otras informaciones visuales que muchas veces no nos damos cuenta de que son también parte del contar... Reflexionar sobre el acceso que se tiene por el oír del otro, por la alteridad, demanda también pensar cuánto ese oír del que nos habla Menezes (2001) va más allá de lo oído. Bailello Jr (apud Menezes, 2011) recuerda:

El oír y el ver, operaciones perceptivas asociadas a cada uno de estos dos universos, requieren ambos el cuidado y el cultivo de los propios límites. El oír, más vinculado al universo del sentir, de la pasión, de lo pasivo, del recibir y del aceptar. El ver, más asociado al universo de la acción, del hacer, de la actividad, del actuar, del actuar y del poder (Bailello Jr, 2005, p.116, Apud Menezes, 2011).

Percibimos que en el contar y narrar, el oír y el ver, se articulan en la sociedad. Percibimos que el hacer, la acción y la pasividad no ocurren de manera estancada remitiendo solamente a la experiencia del ver o del oír. Como Larrosa (2011) nos apunta el principio de la subjetividad o de la transformación revela que esta experiencia soy yo. Por lo tanto, ese oír y ese ver son la experiencia del sujeto y también lo que él hace con ella se va transformando en parte de sí propio. En el caso de los jóvenes de la investigación ese oír sin ver sería parte de ese principio de subjetividad de ellos. Pero ¿Cómo sería ese oír del otro teniendo en vez de “contar” el “audiodescribir”? ¿Qué sería la audiodescripción de estas imágenes que no pueden ser vistas?

AUDIODESCRIBIENDO PELÍCULAS

Aquí, trataremos como ejemplo de audiodescripción, parte del guión del cortometraje “Engaño”, que fue audiodescrito por Daniel Machlini. En él se ven las imágenes de las escenas iniciales y la audiodescripción aparecerá aquí en el texto con el subtítulo de la imagen pero en la película este material es hablado en el mismo instante en que las imágenes pasan.



Imagen 1

Fuente: material de investigación.

Trecho de audiodescripción

Pantalla dividida en dos partes: a la derecha, Mila en foco. En la izquierda, Rodrigo espera el tren, en la estación del metro.

La chica de vestido verde y brazos cruzados, parece esperar algo en la calle. El hombre de camisa gris y carpeta azul en la mano hace una señal mientras la chica ve el autobús parar en una parada de enfrente. Ella se come las uñas y en seguida, guarda una revista en su bolso.

Al ver este trecho inicial del cortometraje, se percibe que es audio-descrip-to solamente el contenido de las imágenes de este, elaborado por Cavi Borges (2008). Antes de iniciar la película se leen los créditos de la película y de este modo, la persona ciega tiene acceso a la información sobre la película que irá a ver. Sin embargo, en otros casos, el audiodescriptor opta por audiodescribir el escenario en el que se desarrollará el inicio de la película o hace una lectura de los nombres de los actores del elenco o de los directores. A esta descripción pre- via, se le da el nombre de proemios. Se trata de información de la presentación inicial de la película para situar a quienes la van a oír.

Por lo tanto, el principal objetivo de la audiodescripción es permitir que la persona ciega sepa el contenido imagético de una película, una pieza teatral o de cualquier obra de arte. No le corresponde al audiodescriptor opinar/interpretar

sobre lo que está viendo, sino, hablar solamente de lo que ve, permitiendo al sujeto que tendrá acceso a esta tecnología asistiva, formar su propia opinión acerca de lo que está siendo exhibido. Aún reconociendo que el otro nos constituye se busca dejar libre la interpretación de las imágenes audiodescritas que es papel del oyente de la audiodescripción.

En general, la audiodescripción para convertir las imágenes accesibles a los ciegos la realiza un equipo compuesto de: audiodescriptor (persona que elabora el guión de la audiodescripción), consultor (persona ciega o con baja visión que verifica si las descripciones de las imágenes son comprensibles para una persona con deficiencia visual), revisor (profesional con formación en lengua portuguesa, que revisa el texto del guión) y el locutor que podría ser el propio audiodescriptor, como la película que ejemplificamos arriba, consultor o revisor, que tenga una buena dicción y lectura clara, obedeciendo al orden de las escenas de la película. Se trata de una propuesta profesional de accesibilidad de materiales audiovisuales a las personas que no pueden ver.

La audiodescripción (AD) es comprendida como un servicio cuyo público alvo son las personas que no ven y siguiendo la lectura de Lima (2010), la audiodescripción necesita tener un carácter narrativo solamente para describir: vestimentas, gestos y efectuar lectura de créditos que aparecen en la pantalla o cualquier otra información que no esté dicha por los actores pero que aparece en las imágenes.

¿La audiodescripción es suficiente para volver una película accesible a los jóvenes ciegos? ¿Cómo ellos perciben este recurso y cómo acceden a las películas con audiodescripción? ¿Qué diferencias perciben entre tener acceso a las películas por el contar de alguien o por la audiodescripción?

EXPERIENCIAS Y CULTURA DEL OÍR - PELÍCULAS CON Y SIN AUDIODESCRIPCIÓN Y EL VER POR EL OÍR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS SUJETOS

El uso acentuado del sentido de la visión marca, aunque de forma diferente, las características bidimensionales de las imágenes en las pantallas de los equipos electrónicos o en los impresos. Esto nos lleva a pensar que la relación con un mayor número de sentidos, como la audición, puede ayudarnos en la percepción

de la tridimensionalidad de los objetos y especialmente de las personas comprometidas en los procesos de comunicación. Así, los conocimientos obtenidos por un sentido tendrían una expresión diferente de los conocimientos obtenidos por un conjunto de sentidos o, en nuestro caso, por la audición.

Los sonidos o vibraciones entre dos personas crean un espacio de interlocución, repercuten envolviendo los cuerpos concreta y físicamente. Es posible que este universo sonoro nos ayude a percibir que la ampliación del número de sentidos relacionados permite cuestionarnos una epistemología cartesiana y privilegiar los caminos para una epistemología abierta a la comprensión de la complejidad de los procesos comunicacionales. (Menezes, 2011)

En este trecho Menezes nos hace pensar en cómo sería adquirir conocimientos por el sentido de la audición. Se trata del debate emprendido por el autor en relación a la cultura del oír. ¿Qué espacio de interlocución podría crearse prioritariamente a partir del oír como es la experiencia de los jóvenes ciegos?

Durante la investigación, en los momentos de exhibición de las películas con o sin audiodescripción percibimos la diferencia en este proceso de recepción. Algunas películas exhibidas sin audiodescripción y sin alguien que les cuente lo que ocurre en las imágenes se convierte completamente inaccesible para este público. Pasan a establecer una relación con las imágenes, una relación de adivinanza de lo que debe estar pasando y, con el tiempo, pierden el interés en intentar entender lo que ocurre.

También debe ser por un motivo similar ya que notamos a lo largo de la investigación que los jóvenes ciegos estaban acostumbrados a tener poco acceso a materiales de películas y recursos audiovisuales. La mayoría está acostumbrado a tener acceso solamente por medio de visitas realizadas por la escuela o con la familia. En su cotidiano ven TV o ven películas en general, con la ayuda de una persona próxima para que les cuente lo que está sucediendo en la película. Un hecho semejante a lo que ocurrió en la experiencia de Margareth. Son pocos los lugares que exhiben películas con audiodescripción.

En la escuela los jóvenes de la investigación apuntaron que fueron a eventos con este recurso y vivieron algunas sesiones con audiodescripción dentro de la investigación. Les preguntamos sobre cómo percibieron las diferencias y

sus percepciones de ver una película con y sin audiodescripción. ¿De qué modo perciben estas diferencias?

Algunos de los relatos de los jóvenes, que presentamos seguidamente, muestran las tensiones existentes en esta relación:

“...en la película podemos escuchar con audiodescripción, entonces lo ves mejor.” (I)

“Ah... Esas películas del cine son sin audiodescripción. Y cuando me siento atrás, no veo lo que está pasando, mi hermano tiene que quedarse contándome todo”. (J)

“Yo veo más rápido (sin audiodescripción). No sé. De repente pasa alguna cosa. Es algo más directo, es más rápido de entender. Con la audiodescripción todo es más enredado, ¿me entiendes?” (T)

En los relatos anteriores los jóvenes apuntan diferentes relaciones con las películas con y sin audiodescripción. Así como los primeros relatos resaltan que la audiodescripción de las películas diciendo que con este recurso “se ve mejor” el último relato ya menciona que la audiodescripción confunde el entendimiento de la película. Al mismo tiempo el segundo relato menciona al “hermano que tiene que contarme”, algo que también aparece en los relatos de otros jóvenes de la investigación. Sabemos que es por el narrar y contar - de las personas próximas- que ellos pasan a tener los primeros accesos a materiales con imágenes. Este contar es algo a lo que los jóvenes ciegos tienen acceso desde pequeños. De la misma forma la audiodescripción se convierte en un proceso de aprendizaje para ellos. Para entender lo que dice el audiodescriptor y también los diálogos de la película necesitan aprender a lidiar con estos diferentes diálogos y coordinarlos. Es algo que demanda vivir esta experiencia cotidianamente. Demanda aprendizaje. Se trata de una dificultad semejante a la que tienen algunos jóvenes videntes con la lectura de subtítulos de las películas cuando ésta es una práctica poco vivida por ellos.

Los veinte jóvenes investigados tienen un consumo de imágenes de forma reducida por depender siempre de otros para acceder a ellas y así poder contarlas. De igual modo cuando tienen acceso a personas que les cuentan, en su

mayoría, estas personas son familiares que ven junto a ellos las películas y se las cuentan al mismo tiempo que las ven. De esta forma estas personas seleccionan lo que ellos pueden ver de acuerdo con sus preferencias y también seleccionan lo que les cuentan o no. Así, no siempre tienen autonomía para realizar elecciones sobre lo que verán. Esta es la forma cómo viven ese principio de la alteridad del que nos habla Larrosa.

Sin embargo, a partir de lo que apunta Menezes este contar o audiodescribir parece no tener una relación directa con la cultura del escuchar del cual habla. De acuerdo con el propio autor el oír se relaciona con el ver. Sin embargo, yendo más allá de lo que aborda Menezes y, pensando específicamente en este público que no ve, podemos pensar en una cultura del oír sin ver, entendiendo que esta forma de acceso tiene una especificidad propia que tiene en el otro, en el oír prioritario. Menezes destaca que “cuando hablamos en cultura del oír retomamos las posibilidades del cuerpo, en especial del universo sonoro, antes y después de los equipos de comunicación. (Menezes, 2007)

El otro que narra o que audiodescribe trae su universo sonoro y se comunica con su oyente instituyendo la cultura del escuchar pues es solamente por él y por el intercambio con éste que el ciego tendrá acceso a las imágenes. No hay experiencia sin otro, sin algo exterior a mí como nos apunta Larrosa. Y esto está cada vez más claro en la experiencia de los jóvenes ciegos. Hay una relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. El autor deja claro que el resultado de la experiencia y la formación o transformación del sujeto de la experiencia. El sujeto de la experiencia nada más es que el sujeto de la formación y de la transformación. En este caso, la experiencia ocurre por el sensorium del oído y por el relato del otro.

Walter Benjamin (1994) es el autor que nos habla de “sensorium”. Podemos pensar que ese oír las imágenes por medio del otro se ancla en este sensorium diferente de lo visual - un sensorium prioritariamente auditivo- del oír y del oír del otro. Una narrativa que se estructura en base en al relato del otro para constituir su propio relato. Todos nosotros somos constituidos por otros pero tener esta predominancia del oír del otro en su constitución por la imposibilidad de la visualidad convierte a este otro aún más perceptible. Se entiende que esto no impide la autonomía del pensamiento y las elecciones de los jóvenes ciegos en base a todo lo que escucharon al respecto. Se trata de una idea de formación con

base en el sensorium del escuchar sin ver, una formación diferente. Otra construcción de alteridad.

Aunque el contar tenga una dimensión afectiva importante para los sujetos en este contacto de alteridad con la familia y personas próximas, descubrir que hay otro modo de convertir los productos audiovisuales para ellos les da más autonomía aunque esta forma aún sea poco accesible en la mayoría de obras audiovisuales. La apuesta es que con las nuevas legislaciones que traen las audio-descripciones como derecho se avance en volver las películas y producciones audiovisuales de la TV y de otros espacios más accesibles para este público.

REFLEXIONANDO SOBRE LOS DESAFÍOS QUE NO ACABAN

Menezes (2011) cuestiona: ¿De qué forma una cultura del oír contribuye para el pasaje de sociedades de la información para las futuras sociedades del conocimiento, en las cuales más allá de controlar herramientas el hombre crea nuevos contenidos, cultiva vínculos y experimenta la ampliación de la ciudadanía en términos intersubjetivos e interculturales? Considerando que los estudios relacionados a la Cultura del Oír investigan caminos para el cultivo de los vínculos y la ampliación de la ciudadanía en términos intersubjetivos e interculturales, entendemos que la mutua interacción entre los estudios de la cultura del oír y los estudios de la alfabetización para los medios. El autor nos remite al antropólogo Christoph Wulf que afirma en en la escucha de sí mismo y en la escucha del otro, “lo oído desarrolla un papel fundamental en la constitución de la subjetividad y de la sociedad” (2001, p. 463, Apud Menezes, 2011).

La comprensión del universo de la cultura del escuchar nos remite tanto a los tiempos de las grandes narrativas mitológicas como también a la actual valorización de las historias contadas de generación en generación. El autor considera que se estudia poco el pasaje del énfasis en el oír para el proceso civilizatorio que generó el predominio de la cultura del ver, o la cultura de la imagen que tenemos hoy.

Menezes cuestiona si la cultura del oír puede ayudar a enriquecer los procesos comunicativos de la visión. Nos cuestionamos si esta cultura del oír que busca incorporar más el oír en la comunicación, valorando no solamente y primordialmente las imágenes, sino que pudiendo dar más acceso a los que no tienen el

sentido de la visión que podrían estar más insertados en los espacios y acciones que den privilegio a lo sonoro más allá de lo visual.

Entendemos también que hablar de cine es mucho más que hablar de una película. Se trata de la cultura del cine de la que nos habla Coelho (1997) en la cual el cine, más específicamente la cultura del cine, remite a un dominio más amplio. Así como el ver ese oír es parte de esa cultura. La cultura del cine se infiltra por todas partes, de la memoria más íntima a la ropa que vestimos; la cultura fílmica y lo que está en los libros y críticas de periódicos. Son diferencias nada pequeñas entre películas y la cultura del cine. En el caso de los jóvenes ciegos esta cultura del cine se va adquiriendo en esta experiencia del oír.

Siendo así, es la accesibilidad a las imágenes de las películas que ayudan a contribuir a la cultura del cine de los jóvenes investigados y -de esta forma- cuanto más acceso tengan más posibilidades de entendimiento de esta cultura y participación en ella podrán tener. Hablar de cultura en este contexto es también hablar de consumo. Al final, la investigación buscó saber cómo los jóvenes consumen las películas. Soñamos con que un día consumir películas no sea un modo de diferenciación entre los que ven o no. Que brevemente estos jóvenes que no ven puedan participar de esta cultura del cine de la que habla Coelho (op cit) pudiendo vivir esta experiencia de modo accesible, con la total posibilidad de un intercambio con los videntes, experimentando esta relación con los bienes culturales dentro de la sociedad aproximándose y recreándose por su propia elección de forma accesible.

Finalizando podemos destacar que la principal diferencia entre el “contar una película” y “ver una película audiodescrita” se refiera a una mayor posibilidad de acceso autónomo a la película como una política de ampliación de repertorio. Es importante destacar que la audiodescripción ocurre de antemano en la mayoría de las películas y obras y no en el momento de la exhibición, lo que ya es una característica informal del “contar las películas”. Para que los materiales sean audiodescritos hay un equipo que realiza esta audiodescripción así como ocurre también en el subtítulo de las películas.

Así, los dos - contar y audiodescribir- crean sentidos diferentes y cumplen funciones también diversas en el cotidiano del joven ciego. El audiodescriptor no es un narrador de películas, sino un descriptor de contenidos imagéticos en movimiento o estáticos.

De la misma forma vimos que podemos encontrar los que prefieren vivir en algunos momentos el contar películas y en otros la audiodescripción. Este contar se convierte en un contar afectivo que enlaza los oyentes a los contadores, así como Benjamin comenta en la narrativa tradicional. Al final, ¿A quién no le gusta escuchar a alguien que cuenta una buena historia? Pero que las películas narradas gusten no puede ser un motivo para dejar de lado la importancia de la accesibilidad y su necesidad de ampliación para los varios usos que los no videntes necesitan hacer de los contenidos audiovisuales hoy, cada vez más dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos. Para esto la audiodescripción tiene un papel importante.

En primer lugar, hay que aclarar, que la película vista por quien no ve, mantiene su originalidad y puede suscitar relaciones con las prácticas y cotidianos de estos sujetos. Mientras tanto, la audiodescripción como se relató por los jóvenes investigados, es un recurso que auxilia en la comprensión de lo que es exhibido en la pantalla, exclusivamente en relación al contenido imagético que para quien no ve no tiene acceso al mismo. Entender que este derecho amplía - y mucho- la vida y las posibilidades de los que no ven es percibir que esta es una demanda política tanto para los que producen audiovisual como para los que trabajan con Cine en la educación.

El debate traído en este artículo se presentó en eventos del área y se convierte cada vez más relevante principalmente en este momento que se discute el impacto de dos nuevas legislaciones: la Ley nº 13.006, del 26 de junio de 2014 sobre la exhibición de dos horas de cine nacional en la escuela y también la Instrucción Normativa de la ANCINE nº 116, del 18 de diciembre de 2014, que trata sobre la obligatoriedad de la audiodescripción en las películas con financiamiento público (para el acceso de personas ciegas).

Si entendemos que el acceso a la cultura es parte del proceso educativo por posibilitar la ampliación del repertorio en los sujetos, percibimos que la discusión presentada en este artículo es sólo el inicio... Hay mucho aún por hacer y pensar en la forma de integrar a los sujetos ciegos en nuestra sociedad predominantemente visual.

REFERENCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA (Brasil). (2014). Instrução Normativa nº 116, de 18 de dezembro de 2014. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE; altera as Instruções Normativas nº 22, de 30 de dezembro de 2003, nº 44, de 11 de novembro de 2005, nº 61, de 7 de maio de 2007 e nº 80, de 20 de outubro de 2008, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 245, p. 10.

BENJAMIN, W. (1994). O narrador, em _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

BRASIL. (2014). Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 121 p. 1-2, 27 jun. 2014.

COELHO, T. (1997). *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras.

ENGANO. (2015). Direção: Cavi Borges. Produção: Cavi Borges e Gustavo Pizzi. Fotografia: Paulo Camacho e Paulo Castiglioni. Música: Phillippe Pye. Elenco: Felipe Monaco e Miila Derzet. Rio de Janeiro: [Portas Curtas]. 1 vídeo (11 min), son., color.

FERNANDES, A. H. (2013). O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais por crianças, jovens e professores. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013-2018.

JANELA da Alma. (2001). Direção: Joao Jardim e Walter Carvalho. Produção: João Jardim e Flávio Ramos Tambellini. Roteiro: João Jardim e Walter Carvalho. [Brasil]: [Tambellini Filmes e Produções Audiovisuais]. 1 vídeo (73 min), p&b.

LAROSSA, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, 04-27, jul./dez.

Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>.

LIMA, F. J. (2010) O Que é a Áudio-Descrição e Quem a Utiliza. *Revista Brasileira de Tradução Visual* (RBTv). Recuperado el 1 de junio de 2010 de: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/announcement/view/41>.

MACHADO, I. P. R. (2011). A linguagem cinematográfica na audiodescrição. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 8, n. 8.

MENEZES, J. E. (2008). Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade. *Revista Casper Libero*, São Paulo, ano 11, n. 21, pp. 113-120.

OLEGARIO, M. O. (2015). Narrativas dos jovens com deficiência visual sobre filmes com audiodescrição. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO.

RIVERA LETELIER, H. (2012) *A contadora de filmes*. Tradução: Eric Nepomuceno. São Paulo: Cosac Naify.

7

Juventud, dibujos animados y modos de vivir el tiempo

Érika Lourenço de Menezes

Los dibujos animados siempre han gustado incluso antes de la primera película de animación en el cine. Fossati (2009) señala que la primera animación producida fue *freme a freme* “*Fantasmagorie*”, en 1908, por Emile Cohl. Desde entonces, personas de todo el mundo ven y desarrollan las más diferentes relaciones con este medio. Traigo aquí fragmentos de mi tesis de Maestría cuyas reflexiones sobre la relación entre un grupo de jóvenes y los dibujos animados- a partir de sus relatos- permitieron encontrar una serie de construcciones sobre el tiempo.

Este artículo presenta una investigación realizada en la Maestría en Educación con jóvenes¹ de secundaria de una escuela pública nacional en Río de Janeiro. La metodología se construyó a lo largo del proceso de investigación. A través de lecturas², conversaciones con el grupo de investigación y las actividades con el propio grupo con el cual investigué, organizamos encuentros con el grupo, donde realizamos algunas actividades y conversamos sobre diversos temas relacionados a las cuestiones de la investigación. El deseo de investigar

1 Identificados en el texto con el nombre de sus personajes favoritos, por motivos burocráticos determinados por la escuela en la que la investigación fue realizada.

2 Una conversación con Gustavo Fischman. Este artículo fue realizado por las autoras Sandra Kretli da Silva, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni y Jaqueline Magalhães Brum, en 2015. Además de las investigaciones con infancia y dibujos animados realizadas por Adriana Fernandes (2005; 2007; 2012), Raquel Salgado (2006; 2012) y Analice Pilar (2005).

juventud y dibujos animados surgió de un movimiento percibido dentro de la escuela en la que trabajo y fue fomentado por una voluntad de encontrar en este grupo una “continuidad” de investigaciones realizadas con niños anteriormente- que consideramos la misma generación de estos sujetos- como en la investigación de Hoffmann Fernandes (2012). Pensar en jóvenes y dibujos animados hoy, es también reflexionar sobre una relación construida en un tiempo de canales exclusivos para dibujos, y el aumento en la producción de estos medios para TV y cine en los últimos años. En este diálogo con la investigación tuvo como base teórica autores de los Estudios Culturales Latino-Americanos para reflexionar sobre cultura y las relaciones de los sujetos con los medios y la tecnología.

Las lecturas transcritas de los encuentros presentaron muchas posibilidades como ejes para los análisis. Los relatos que surgieron en el contexto de la investigación se entrelazan, algunos se complementaban, otros se destacaban. Percibimos el tiempo como línea de guía y unión para la construcción de las reflexiones que siguen. Traigo aquí una mirada de los jóvenes sobre el tiempo a partir de sus vivencias con los dibujos animados: *tiempo libre, falta de tiempo, recorridos de la vida*. Y es desde este eje de la investigación que presento mi mirada en este artículo. Destaco que para preservar la identidad de los jóvenes sujetos de la investigación opté por nombrarlos con nombres de dibujos animados. La elección de los nombres fue realizado por los propios jóvenes, cada nombre de personaje que aparece en el texto se refiere a un joven participantes de la investigación como Katara, Ash, Dexter, etc.

“LOS DIBUJOS ERAN MI VIDA” - TIEMPO LIBRE EN LA ESCUELA Y FUERA DE LA ESCUELA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS JÓVENES

Katara: Estaba medio enganchada porque estudiaba de mañana, iba para la escuela y cuando llegaba (de la escuela) no hacía más nada, sólo veía dibujos, ¿sabes? Comía, me bañaba y veía dibujos, no estudiaba ni nada.

Ash: Siempre tuve TV a cable, desde bebé. Entonces siempre veía dibujos. Veía Discovery Kids, TV Cultura, ¿TV Cultura es un canal abierto no? Y veía los dibujos de bebés y niños pequeños. Y después fui para Cartoon, Nickodeon, etc (...) Pero esto reforzaba que era un poco así, yo era un niño muy tímido y no tenía muchos

amigos. Entonces eso, acababa encerrado en el mundo de los dibujos, y me quedaba con eso, ¿Sabes? Los dibujos eran mi vida, ¿me entiendes? Llegaba a mi casa para ver los dibujos y era eso (...).

Ver dibujos para los jóvenes era una actividad común durante el tiempo que no estaban en la escuela. Estos relatos, “los dibujos eran mi vida” y “yo no hacía más nada, sólo veía dibujos”, nos dan la idea de que estos jóvenes, cuando eran niños, no tenían tiempo o que el tiempo fuera de la escuela estaba ocupado completamente por los dibujos. Sin embargo, es necesario relativizar que estos relatos son “modos de decir” que les gustan mucho los dibujos y que ocupaban mucho tiempo con los mismos.

En los talleres realizados, surgieron diversos temas, desde las conversaciones sobre las memorias de la infancia hasta la falta del tiempo de un estudiante que prepara el examen de ingreso a la universidad. Los encuentros trajeron para esta investigación una invitación para pensar en el tiempo. Por esto, sentimos la necesidad de pensar y reflexionar un poco sobre este tiempo fuera de la escuela, que lo acaparaban los juegos y dibujos animados. Un tiempo tratado por ellos como una continuación de sus actividades diarias, las cuales, primeramente, no se habían referido en ningún momento como tiempo libre o de ocio, sino como el tiempo de después de la escuela.

Para este tiempo fuera de la escuela, haré el uso del concepto tiempo libre basándome en el sociólogo francés Joffre Dumazedier. Para Dumazedier (1994), tiempo libre es “un tiempo que la sociedad, en un determinado momento de sus fuerzas productivas, puede liberar al sujeto social fuera de los tiempos socialmente marcados por la obligación o por el compromiso” (p.48), y este tiempo sería una conquista de sujetos, un espacio de autonomía y aprendizaje. El momento de “caminar sin rumbo” (p.49), el tiempo de ocio y de la imaginación. Este es un tiempo organizado a su manera. Y siendo así, aparecen diferentes maneras de vivirlo.

Dexter: Yo los veía con mis padres a veces también. Mi papá adoraba Coragem también. Y Bob Esponja también lo veía. Pero me gustaba más verlos solo, era tipo mi momento. Mi ritual. Llegaba a mi cuarto y los veía más por la noche, entonces, a veces tenía que dormir y yo fingía que estaba dormido y así, prendía la TV y me quedaba viendo dibujos, era mi vida. Amaba ese momento...

Es importante contextualizar la elección teórica del concepto a través de Dumazedier (1994). Este autor, así como en los Estudios Culturales Latino Americanos, enfoca sus estudios en comprender los usos, apropiaciones, relaciones y consecuencias de las relaciones que los sujetos establecen con la cultura. Elementos que Dumazedier (1994) va a identificar, en la mayoría de las veces, como presentes en el tiempo del “no trabajo”, el momento del tiempo libre. Dumaseider (1994) también asocia este tiempo libre como fuera del espacio escolar de la escuela paralela, o de la escuela del tiempo libre. De esta forma su concepto va al encuentro de la forma expresada por los jóvenes en esta investigación (el tiempo fuera de la escuela) y, también, valoriza con esa denominación la formación no escolar, pudiendo dialogar con autores actuales, como Barbero (2002), que, entiende todos los espacios como espacios de aprendizaje y formación de sentidos.

Dumazedier (1994), buscando entender la evasión³ escolar en el año 1988, realizó una investigación con 1199 jóvenes franceses, de edades entre 15 y 24 años. En este estudio, Dumazedier tuvo en cuenta el calendario escolar de la época, compuesto por 136 días lectivos y 200 días de tiempo libre (recreos, fines de semana y vacaciones escolares). Resaltando el uso de los medios como la TV y la radio en los momentos de tiempo libre (propios de la época). Como resultado de esta investigación, el autor relata que los jóvenes identificaban el tiempo libre como un espacio en el cual desarrollaban autonomía, actividades físicas, creatividad y trato social (sea con la familia o con amigos) de manera más profunda y satisfactoria que en la escuela. Esta cuestión de la facilidad de estrechar (profundizar) relaciones fuera del espacio escolar también apareció durante nuestros talleres. Un joven relata la importancia del tiempo durante las ocupaciones estudiantiles del año 2016 para construir amistades como las que vivían fuera de la escuela, por el tiempo que tenían para conversaciones sobre individualidades.

Virgil: (...) yo soy más amigo de las personas fuera del colegio. No más amigo, sino que son las amistades en las que más confío. Aquí en la escuela son pocas personas. No ahora porque estoy teniendo contacto. Como en la ocupación estamos 24h por día, tenemos un contacto mayor, conoces más a la persona fuera del

3 Con base en una investigación anterior (IFOP – Institut Français d’opinion Publique), de 1973, que señalaba que el número de estudiantes que abandonaba la escuela por falta de interés y aburrimiento era mayor que el número de estudiantes que abandonaban por cuestiones financieras.

horario escolar. Porque en la escuela tú puedes fingir ser una persona. Pero pasar 24h fingiendo ser una persona no se puede. Tú comienzas a descubrir cosas que no sabías de tal persona (...) Y vas creando amistades verdaderas aquí. Entonces esto también me ayudó bastante.

Hablar sobre sus individualidades a otros, dentro del proceso de construcción de confianza y una relación de amistad, presente en este relato, el elemento que diferencia los amigos con quienes se puede contar, compartir problemas e intercambiar experiencias, de las relaciones construidas por la convivencia dentro de la escuela. Aunque para Virgil todos sean amigos dentro de la escuela, en los pocos momentos de conversación fuera de clase, no sería posible conocer a alguien tan bien como “fuera del horario escolar”, el horario en el que se es estudiante dentro del tiempo cronometrado por la escuela.

Para los jóvenes de la investigación Dumazedier (1994), la escuela sería la responsable de ampliar sus conocimientos sobre el mundo, garantizar un futuro profesional, mejorar su comunicación y formar ciudadanos responsables. El tiempo de la escuela y el tiempo libre serían dos espacios distintos, cada cual con su relevancia para la formación de los jóvenes, según ellos mismos constataron. El relato de Virgil muestra que hay una interconexión y que no es posible dividir este tiempo de la escuela y tiempo libre de forma tan nítida, como lo afirma Dumazedier (1994). El autor refiere a otro contexto de juventud y de otro contexto tanto de la relación de los jóvenes con la tecnología como del modo en el que la escuela vive el tiempo.

Es importante recordar que la manera en cómo lidiamos y vemos el tiempo está relacionada con nuestro tiempo. Cuando Dumazedier (1994) hace su estudio no había internet con todas las demandas que esta presenta hoy en día, estrechando el tiempo de trabajo y de ocio en un único y mismo tiempo. Por lo tanto, aunque es muy relevante pensar en ese tiempo libre, percibimos que actualmente el tiempo libre es entendido en un contexto totalmente diferente del vivido por Dumazedier en su investigación. Igualmente, el autor nos ayuda a pensar al respecto, trayendo discusiones que son relevantes para nuestra discusión.

Algunos jóvenes hicieron relaciones en sus relatos sobre creatividad, elemento también común al tiempo libre, según Dumazedier (1994), y dibujos animados. Para ellos, el consumo de dibujos animados favorecía la voluntad

de crear historias, juegos y otros personajes. Nos parece que esta ritualidad del tiempo libre favorece la creación. ¿Es esta la relación que hacen los jóvenes?

Investigadora: tú me dijiste que quieres ser diseñador ¿hay alguna relación con esto? ¿Tú quieres ser diseñador por tu relación con los dibujos animados?

Ikki: Hay relación, tal vez... Yo creo que hay una relación porque... cuando era niño, me gustaba intentar dibujar los dibujos que me gustaban, dibujar eso en papel. Muchas veces no lo conseguía, claro, pero me inspiraba mucho para dibujar, querer dibujar más y mezclaba los personajes... hacía mi historia.

Investigadora: ¿Mezclabas los personajes?

Ikki: Sí, yo tomaba un personaje de una historia y decía: este combina con este, ellos van a hacer un buen trabajo juntos. Y ahí creaba mi historia, y me parecía muy interesante (...). De vez en cuando elegía un muñeco super aleatorio, un soldado, y me quedaba imaginando un dibujo y hacía mi propia historia. Las cosas sucedían más en mi cabeza, ni movía las manos, a veces sólo me quedaba imaginando (...)

En el relato de Ikki, podemos percibir la continuidad de las actividades. De los dibujos vistos se pasa para los muñecos y para la creación de historias que complementan lo que vió, y aún más, nuevas historias para sus juegos. Todo a partir de una voluntad de interferir en lo visto. Voluntad que aquí toma el lugar de la motivación para creaciones durante el juego en su tiempo libre. La pregunta que hice sobre el deseo de seguir la formación como diseñador surgió a lo largo de la conversación, Ikki siempre volvía a ese punto de que le gustaba mucho imaginar la continuidad y los cambios en las historias. Estas mezclas creativas vividas por Ikki se parecen con lo que trae Fernandes (2003), en su investigación, cuando menciona las hibridaciones de las creaciones realizadas por los niños. Parece que, en este aspecto, niños y jóvenes no se diferencian mucho. Ambos gustan de hibridar personajes y situaciones, y de crear nuevos mundos a partir del consumo que hacen.

Ikki: Creo que por esto, por querer intervenir en el dibujo. Yo creo que comencé a jugar videojuegos. Porque yo veía en el dibujo la posibilidad de hacer mi historia, ¿sabes? Creo que hay una relación muy fuerte con esto.

La voluntad de crear, construída desde la infancia, posiblemente trae alguna influencia en la carrera elegida. Más allá de que le guste dibujar, el joven habló

sobre su gusto por la programación y la informática y apuntó que una de las posibilidades dentro del área del diseño más admirada por él es la de diseñador de videojuegos⁴. Una sumatoria de las actividades de su tiempo libre en espacios formales de aprendizaje, encontrando un camino común en su formación académica. El espacio de aprendizaje, colocado por Dumazedier (1994), con los jóvenes, presenta una relación de continuidad cuando se trata de dibujos animados. Algo iniciado en la infancia, presentando sus marcas en otras producciones o, aún, siendo una actividad común en el tiempo libre del joven.

Barbero (2013) identificó, como Dumazedier (1994), el espacio del “no trabajo” como un lugar de sociabilidades, creatividad y formación de identidades (individual y colectiva). Todos estos elementos se constituyen como mediaciones para los sujetos, y estas mediaciones populares tomarían lugar de “resistencia intrínseca, espontánea, que el subalterno opondría al hegemónico” (p.268).

En toda nuestra trayectoria sobre el tiempo libre, podemos observar, primeramente, el lugar destacado de los dibujos animados dentro de las actividades de este momento del día, principalmente, durante la infancia. Pensando en este momento como un lugar de aprendizajes dentro de las reflexiones de Dumazedier (1994) y Barbero (2013), es posible deconstruir el sentido común y comprender la relevancia de las construcciones (sociales y culturales) establecidas en este lugar y sus desdoblamientos, en diferentes fases de la vida.

“NO EXISTE TIEMPO CUANDO ERES NIÑO” - DIFERENTES RELACIONES CON EL TIEMPO.

La frase que abre este subtítulo trae el relato de Fiona, cuando afirma que el tiempo no existe cuando eres niño. Con esta simple frase la joven nos cuenta que el tiempo lo crea por el mundo adulto, la rutina de trabajo y las obligaciones que tú eliges, en la infancia esta rutina se vive de otra manera. Con el tiempo elegido, surge también, la “falta de tiempo”. Sólo siente falta de tiempo quien tiene conciencia de la existencia del mismo. La falta de tiempo surge también en el relato de los alumnos o como un ritmo paralelo de los más viejos, cuando aún son niños, o como uno de los factores que redujeron su contacto con los dibujos y otras actividades de ocio. La falta de tiempo es todavía utilizada para hablar

4 Dato revelado en clase

del momento actual en el que viven. Pero al final, ¿qué sería la falta de tiempo? ¿El exceso de actividades? ¿Una relación más responsable sobre su tiempo? ¿Una sensación causada por el exceso de información de los medios de hoy? En la conversación con los jóvenes sobre cómo veían dibujos animados, surgen ideas relativas al tiempo y sus consumos, podemos verlo a continuación.

Investigadora: ¿Tú veías dibujos sola? ¿Acompañada?

Katara: sí, yo sólo los veía sola, porque mi hermana siempre estaba ocupada estudiando, es mayor que yo.

Investigadora: ¿Y tú Jimmy, veías dibujos solo?

Jimmy: Sí, pero... tengo dos hermanas más mayores, los veía solo porque ellas ya habían pasado esa fase, tal vez. Quiero decir, no sé si hay una fase, que sé yo... ellas ya habían parado un poco de ver dibujos. También los horarios no coincidían. Yo veía más de mañana y ellas estaban en el colegio, no sé...

Estos relatos, aunque se refieren a la infancia, son colocados por el joven en su nueva/otra mirada sobre aquel momento. De cualquier forma, esta es la percepción de que, en el mundo adulto, el tiempo es algo destinado a las obligaciones. Los horarios que no coinciden muestran una agenda llena de obligaciones. Esta idea de que el ver está asociado a fases de la vida, también llama la atención. ¿Qué tiempo vivido es ese que permite que vean dibujos en una época y no lo permite más en otra? Esta percepción ya apareció también en investigaciones sobre infancia y dibujos animados, como en la investigación de Hoffmann Fernandes (2012), algunos de sus sujetos comentan sobre cómo los adultos trabajan “24 horas por día”⁵ y que estos sólo tendrían tiempo de ver dibujos en las vacaciones. ¿Será que ellos pasaron de la fase de ver dibujos desde el punto de vista de los niños y también de los jóvenes? O quizás, como dice Hoffmann Fernandes, cuando los niños dicen que los adultos que ven dibujos parecen niños. Esto nos parece traer la concepción de que ver dibujos sería una actividad que exige tiempo (suficiente para profundizar en la atmósfera de un dibujo), algo que sólo los niños poseen. En este análisis, Hoffmann Fernandes (2012) habla sobre la relación con el “saber” construido en este contexto:

5 Relato de Thiago, alumno de una escuela privada. Relato transcrito en el libro: Los niños y los dibujos animados: mediaciones en las producciones de sentidos, 2012, página 120.

Se percibe que la mayor presencia de los medios de comunicación, especialmente la TV, en la vida de los niños favorece la construcción de otros saberes que no son tradicionalmente instituidos en la relación entre niños y adultos. El hecho de que los niños sepan cosas que los adultos no saben descentra el papel del adulto y también le imponen desafíos de que para entender los dibujos es necesario ser también un poco niño. (p.126)

Hoffmann Fernandes (2012) refuerza, con esta colaboración, el lugar del ocio como lugar de aprendizaje, y su investigación, aunque fue realizada en el año 2000, puede dialogar con el estudio de Dumazedier, realizado en la década de 1980. Fernandes (2009, 2012) presenta también la relación con la TV, que es un espacio fuera de la escuela, y también, presenta los dibujos animados como un lugar de autonomía incluso del mundo adulto (los padres). Lo que nos resta, dentro del contexto de esta investigación con jóvenes y en este estudio sobre el tiempo, es percibir que para ser un poco niño es necesario desengancharse del reloj como nos dice una joven de la investigación:

Fiona: Yo no pensaba mucho en el tiempo cuando era niña. Porque no existe el tiempo cuando eres niño. No piensas en eso, no ves la hora, no cronometras. No racionalizabas todo.

Scooby: Es cierto, mi mamá siempre decía- ah, ven aquí a comer...

Fiona: Es siempre la madre que va avisando, tú no razones las actividades, creo, no las sistematizas ¿me entiendes? Es justamente el medio adulto, la escuela, las instituciones sociales que te hacen ir creando esa cosa, ¿no? De repartir las actividades, de tener obligaciones. Cuando eres niño eres libre. Haces lo que quieres, cuando quieres. Me levantaba de madrugada para ver dibujos, ver películas. No tenía esa percepción del tiempo.

Por el relato de la joven, el tiempo, cuando se es niño, es el tiempo dado por el adulto cuando dice que “es la hora de hacer esto” o “es la hora de hacer aquello”. Hablar que no se tenía “esa percepción de tiempo” nos remite a algunos cuestionamientos: ¿Cómo esta racionalización del tiempo llega con la juventud? ¿Cómo ocurre y cuáles son sus desdoblamientos? Aunque podamos percibir en el propio relato de los jóvenes que esta percepción consciente del tiempo es una construcción social, pautada por las instituciones como la escuela y la familia,

así como apuntó la joven anteriormente. Y aunque ella diga que “cuando eres niño eres libre” en relación al tiempo, su relato apunta a un control externo del tiempo, o sea, una libertad limitada.

Otro punto presente en este relato es que, una vez más, es pensar en el tiempo como algo común al mundo adulto. Racionalizar el tiempo es convertirse en adulto. Se percibe dentro de las horas del día e intenta resolver las demandas dentro de este tiempo y el proceso en el cual la escuela, en este momento específico de la vida, ejerce gran influencia. Algunos van a organizar su tiempo frente a las necesidades motivadas por factores internos o externos. Otros percibirán el “tiempo adulto” e irán transgrediendo siempre que sea conveniente.

Virgil: Estudio tipo, ahora por el día, durante la ocupación. Estoy medio ausente de la ocupación, para poder dar lo mejor en la UERJ estoy estudiando así: hay días que estudio tres horas, hay días que estudio cuatro horas, Hay días que, creo que estudio seis horas, pero hay momentos en los que sólo doy una ojeada.

El relato del joven, a pesar de ser un poco confuso, presenta un intento de organización de su tiempo para buscar “conseguir” realizar todas las actividades importantes para él. Lo que su relato no revela son las características cotidianas de Virgil en el espacio escolar. Con buenas notas y asistencia de visitante, Virgil es famoso entre los profesores y estudiantes por su alto desempeño escolar, superior a la media. Su presencia en el aula es festejada por todos de forma amigable y divertida (incluso en las redes sociales). Durante los talleres quedó claro para el grupo que sus tardes (donde él debería estar en la escuela) estaban ocupadas con dibujos animados, cuidando a sus hermanos más chicos y muchas siestas. A pesar de esto, estuvo presente en todos los talleres y, también, de forma intensa, en el período de la ocupación de la escuela durante el paro de las escuelas y universidades nacionales a fines del año 2016. Queda claro que dedica su tiempo a lo que identifica como más importante y motivador para él. Pasó en el curso de arquitectura en dos grandes universidades de Río de Janeiro, con su organización temporal diferente de los demás compañeros de clase.

Para Schwertner y Fischer (2012), el movimiento de transgresión del “tiempo adulto”, sería algo común en esta generación. Para las autoras, al pensar en las temporalidades juveniles, no podemos desapegarnos de la realidad que viven.

Schwertner y Fischer reflexionan sobre el “tiempo presente”, afirmando que este presente está regido “cotidianamente por incertezas y cambios constantes, los jóvenes son sometidos a una exigencia de alta performance, de un amplio dinamismo; se enfrentan con una orden de inmediatez” (Schwertner y Fischer 2012, p.402). En el relato del joven, queda claro que él no persigue una rutina “adulta”, destina su tiempo para las importancias del presente o de un futuro próximo.

La falta de tiempo como elemento que limita actividades, apareció en el relato de algunos sujetos generando curiosidad en el grupo y también momentos de identificación colectiva.

Investigadora: ¿Ustedes ven dibujos animados hoy en día?

Scooby: No.

Kira: ¿Cuándo veías?

Ash: Es importante que estés en este taller.

Investigadora: ¿Por qué no ves más dibujos animados?

Scooby: Porque no tengo tiempo.

Investigadora: ¿Estudias mucho?

Scooby: estoy haciendo otras cosas o prioridades.

Investigadora: ¿Ves televisión?

Scooby: tampoco.

Investigadora: ¿Tampoco, y ves YouTube?

Scooby: En YouTube es más música.

Katara: ¿Series?

Scooby: Series veo solamente en vacaciones.

Cosmo: solamente series brasileñas.

Scooby: solamente, pero no soy muy de ver series, veo más películas.

Investigadora: ¿Y escuchas música?

Scooby: Sí, y dibujos sólo cuando era niño como ya dije en el taller, y eran esos dibujos que pasaban en “Buen día y compañía” y básicamente eran esos los que yo veía, y cuando los pasan son los que veo de vez en cuando con mi hermano.

(...)

Investigadora: ¿Te gusta más leer, escuchar música, o que te gusta hacer más?

Scooby: Tampoco estoy leyendo mucho.

(La clase se ríe sobre la falta de tiempo de Scooby)

Investigadora: Pero, si tuvieras una semana, y dijeras “no estoy haciendo nada”.

Scooby: Yo iría a ver alguna película y escuchar música, porque música escucho mientras hago otras cosas.

Virgil: Yo escucho música mientras veo TV.

Los jóvenes dicen que no tienen tiempo y que tienen que elegir cuáles son sus prioridades. ¿Esta sería una de las formas por las cuales comienzan a construir la noción del tiempo? Cuando son niños son los adultos los que eligen las prioridades de la vida de ellos. Podemos pensar que, al poder elegir cuales son las prioridades, ya demuestran cómo está siendo este paso para el mundo adulto. El tiempo y los usos que hacen del mismo marcan este momento.

Investigadora: ¿Tienes tiempo libre hoy?

Fiona: Ahora que estamos en huelga (paro docente) tengo tiempo libre, jaja. Aunque estoy estudiando... por eso es que estudio. Para llenar mi tiempo con el estudio. Pero pongo algunos límites, ¡claro! Hago actividad física. Cuando estaba en la escuela, cuando teníamos clases normales, sentía que no tenía tiempo... eso es muy angustiante.

En pocos años, se deja la infancia, donde el tiempo no importa, y se entra en una carrera contra él. ¿Qué cambió entonces? ¿Qué es lo que hace que esta generación corra a contrareloj? Para los estudiantes de secundaria, aspirantes al ingreso en la universidad, en una escuela con clases de lunes a sábado, 13 disciplinas y un cuadro de horarios que tiene clases en el contraturno, el tiempo nunca sobra. El año de 2016, fue de gran lucha para conseguir acompañar las exigencias de la escuela y las horas extras de estudio para el examen de ingreso en la universidad. Estudiar, aunque no aparezca claramente en los relatos durante los talleres, es el principal motivo de las ojeras y el cansancio según los relatos de los estudiantes en el día a día del aula. Hacer más de una actividad al mismo tiempo, como dicen algunos jóvenes que investigué, podría ser viable para cosas simples, como escuchar música, que se convierte en algo tan valioso por el hecho de tener algo que no se parezca a una obligación en días tan agitados. En el escenario de hoy, pasar de año en la escuela y pasar en el examen de ingreso en la universidad al mismo tiempo (para los jóvenes que tienen una mejor estructura familiar y escolar) es más que una necesidad, es casi una obligación.

EL TIEMPO, LAS PANTALLAS Y LA ESCUELA- RELACIONES EXPUESTAS

Investigadora: Además de la escuela, cuando piensas en el entorno, el celular sonando todo el tiempo. Las informaciones que llegan más rápido, ¿esto también genera una disminución del tiempo?

Fiona: Creo que sí, porque no estamos tanto tiempo directamente en el celular. Pero estamos un poquito con una cosa, después con otra. Y así, poquito a poquito, podríamos estar haciendo otras cosas. Es algo que ocupa. Y nosotros no tenemos tiempo pero tenemos tiempo de ver el celular cuando nos llega algún mensaje. Entonces yo creo que tiene que ver con la velocidad de las informaciones. Es muy fácil acceder a cualquier información en internet, hablar con cualquier persona. Todo es muy rápido.

Para el uso del celular, el tiempo acaba surgiendo en el medio de las diversas actividades del día. Mantener los canales siempre abiertos es una práctica común y, a veces, hasta automática de muchas personas, principalmente para los jóvenes. En este punto, durante el relato de los jóvenes, lo que me llamó la atención fue el hecho de que estos elementos (celulares y redes de comunicación) solamente se señalaron como posibles provocadores de falta de tiempo cuando hice esta pregunta directamente. Las actividades diarias como la escuela, cursos y deberes escolares son los que se citaron como las cosas que llenan sus días. Surgieron así, dos posibilidades para el hecho, sin que una excluya a la otra: o ellos no perciben los canales abiertos como productores de un tiempo acelerado - pues ellos ven estos como espacios de diversión y sociabilidad, o, aún, por falta de experiencias con otras vivencias con el tiempo, no perciben la existencia de esta diferencia como sucede con otras generaciones. Estar conectado para esta generación siempre forma parte del cotidiano.

Pensar en el tiempo, en la contemporaneidad, es pensar bastante en cómo la tecnología influye en nuestras prácticas cotidianas. Barbero (2008) dice que vivimos un nuevo régimen cultural basado en la tecnicidad y que “la experiencia con lo audiovisual transformada por la revolución digital (...) marca la construcción de nuevas temporalidades relacionadas a la comprensión de la información” (p.70). Barbero aún afirma que todas estas transformaciones en la relación con el tiempo trabajan siempre el presente, el “aquí y ahora”, que nos hace pen-

sar en la importancia del que se hace en aquel instante de la vida e, incluso, en la necesidad de publicitar todo lo que se hace, todo el tiempo, por medio de los diversos medios. Barbero sostiene que este movimiento desvaloriza el pasado y naturaliza lo instantáneo, así, podemos comenzar a reflexionar sobre los relatos sobre el tiempo, que los jóvenes que están realizando los exámenes de acceso a la universidad, comentaron anteriormente.

Dentro de todo el concepto (tiempo libre) diseñado por Dumazedier (1994), su definición, alcance y sus observaciones sobre el tema en el cotidiano de jóvenes estudiantes, no solamente percibimos un aporte teórico importante para pensar en el tiempo fuera del espacio escolar, como también reflexionar sobre el tiempo libre en los días de hoy, en este contexto de consumo vivido por los jóvenes actualmente.

Hablar de tiempo libre, en 2016, es hablar sobre un tiempo en el que las pantallas caben en el bolsillo, el uso de los medios no se restringe al tiempo fuera de la escuela. Según la Empresa Brasil de Comunicación⁶ (EBC), un niño o joven, entre 4 y 17 años, pasa un promedio de 5 horas y 35 minutos por día enfrente a la televisión. Hoy, podríamos decir que estas horas son más frente al celular que a la TV, un hecho que las empresas de comunicación no siempre admiten y lo que generaría un promedio de 1.947 horas por año, casi el doble presentado en la investigación de Dumazedier (1994). Sin contar que, más allá del uso de televisiones, tenemos los celulares y tablets, en las más variadas pantallas, lo que genera un uso casi continuo de los medios. Se trata de una época en que el tiempo es casi todo vivido en las pantallas, siendo tiempo libre o no.

Mientras la escuela prohíbe celulares y espera que los estudiantes hagan una actividad cada vez, ellos ya viven una realidad en la que están habituados a realizar muchas actividades al mismo tiempo. Necesitamos reflexionar sobre cómo lidiar con diferentes relaciones temporales dentro de la escuela.

Sposito (2003) presenta reflexiones importantes sobre lo que ella nombra como “Una perspectiva no escolar sobre el estudio sociológico de la escuela”. Para la autora, pensar en la escuela hoy es percibir la autonomía de los universos juveniles y como estos interfieren y modifican el espacio escolar y la relación de los jóvenes con este lugar. Dentro de esta perspectiva, Sposito (2003) presenta la

6 Investigación realizada entre 2004 y 2014, publicada en 2015. Disponible en: <<http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/06/tempo-de-criancas-e-adolescentes-assistindo-tv-aumenta-em-10-anos>>. Acceso el: 12.ene.2017.

importancia de pensar e investigar los lugares externos presentes en el cotidiano de los estudiantes, para comprender estos cambios, los jóvenes y pensar en posibilidades a partir de estas observaciones.

Se trata de pensar la escuela, tanto como unidad analítica como objeto empírico de investigación, en sus elementos no escolares. Al apoyarse en los estudios sociológicos sobre la formación de los actores colectivos - la sociología de acción colectiva y de los movimientos sociales- como en la investigación sobre los sujetos en el ciclo de la vida- la sociología de la juventud y de las relaciones entre las generaciones- el análisis de los fenómenos educativos y escolares no se inscribe en un registro único de las sociologías especiales (Sposito, 2003, p.222).

Así, todas las cuestiones percibidas por la investigación que traigo aquí, en el contexto de las temporalidades, presentan este lugar externo a la escuela del cual habla Sposito (2003). Este lugar que proporciona diferentes elementos que integran los modos con los cuales los estudiantes integran la escuela. En este contexto, la forma de lidiar con el tiempo, percibirse y colocarse, basado en sus relaciones con los medios- y aquí específicamente con los dibujos animados- traen importantes cuestiones para pensar la escuela en los días de hoy. La autora nos trae también una importante cuestión sobre la escuela y los espacios externos a ella, incorporando lo que la misma representa en el cotidiano de los jóvenes. Ella sostiene:

En la ausencia de experiencias mediadoras entre el mundo de la casa y el universo impersonal de la esfera pública, la escuela pasa a ser el único territorio de interacciones continuas para adolescentes y jóvenes, aún sobre cierta protección del mundo adulto, aunque este último aparezca como distanciado y, también, en crisis. (Sposito, 2003, p.222)

Y es necesario ser conscientes de los choques de temporalidades entre alumnos y profesores, y de la propia estructura escolar. Posibilitar experiencias diferentes para permitir las diversas formas de relacionarse con el tiempo en un mundo donde la información es cada vez más accesible presenta un gran desafío

para la escuela. Es esta institución que aún guarda el lugar de la sociabilidad, pues es el lugar donde, dentro del cotidiano de los estudiantes, es posible convivir con muchas personas y aprender colectivamente y con las diferencias. La escuela es el lugar de la pausa y de la concentración. Aunque también sea el espacio de la exigencia y de una constante carrera contra el tiempo. ¿Cómo aliviar presiones y lidiar con el tiempo dentro de la escuela? Esta es la respuesta que todos nosotros aún buscamos.

CONCLUSIÓN

Los análisis de la investigación de campo nos llevaron a reflexionar sobre el tiempo. En aquel lugar, percibimos la importancia del tiempo libre y el lugar destacado de los dibujos animados en ese momento del día durante la infancia de nuestros sujetos. Percibimos la importancia de la autonomía en este tiempo donde, entre otros atributos, se desarrolla la creatividad a través de juegos y dibujos (sin olvidar que ver dibujos también es parte del juego). Contraponiendo el tiempo libre, pensamos sobre la falta de tiempo presente en la narrativa de los jóvenes. Percibimos como la concepción de “no tener tiempo” está vinculada al mundo adulto y cómo los jóvenes comienzan a lidiar de forma más consciente con el tiempo, eligiendo prioridades y organizaciones para alcanzar todas las tareas y necesidades diarias. Percibir el tiempo, para los jóvenes, nos parece tener cierta madurez, un pasaje de la infancia para la juventud y para la próxima etapa, la vida adulta. Reflexionamos sobre cómo la tecnología influencia en esta falta de tiempo a partir de la narrativa de los jóvenes, y llegamos a la escuela.

El lugar del tiempo libre, a partir de Dumazedier (1994), ya no dispone de todos los elementos del pasado. El tiempo fuera de la escuela ya se transformó, para muchos niños y jóvenes, en un tiempo de otras actividades cronometradas. La presencia de parientes y amigos en estos tiempos viene creciendo en grupos en aplicaciones de conversación y plataformas en línea. El tiempo libre perdió tiempo y personas. Mientras que la escuela se encuentra en una posición de pérdida de la centralidad del conocimiento y vive (como está evidenciado en esta investigación) una crisis de temporalidades entre diferentes generaciones, provocada por la rápida transformación temporal ocurrida en los últimos años con niños y jóvenes, resultado de los cambios que la tecnología va imprimiendo en nuestra sociedad.

Esta investigación, aunque no aborde el cotidiano escolar, sigue el camino apuntado por Sposito (2003), de percibir lo que los jóvenes traen -de sus cotidianos fuera de la escuela- para sus vivencias y lecturas dentro de este espacio. Percibimos cómo los jóvenes de esta investigación traen a la escuela en sus relatos, no sólo por estar dentro de ella durante este proceso. Hablan de la centralidad de la escuela en su cotidiano, dentro de las horas del día, dividiendo en antes, durante y después del horario escolar. Y también, en cómo perciben que esta escuela podría ser diferente. Veo así, que es casi imposible pensar en algún elemento de la vida de los niños y jóvenes de forma separada de la escuela. Llegar a esta percepción sólo refuerza la importancia de entender más a los jóvenes y niños en sus universos, para poder así, buscar caminos para el nuevo lugar de la escuela en la formación y mediación de estos sujetos.

Entiendo como posibilidad de equilibrar las pérdidas de ambos espacios (tiempo libre y tiempo de escuela) un intercambio más amplio entre los aprendizajes y las posibilidades de experiencias. Las personas están en las escuelas, y siempre estarán. ¿Cómo mejorar la interacción y la calidad de las relaciones establecidas dentro de este espacio? Precisamos percibir que las personas forman parte de estas pequeñas comunidades. Tirándolas de la invisibilidad o pasividad de los procesos que constituyen este ambiente. Buscando entender los elementos (principalmente sobre niños y jóvenes) que las componen para crear posibilidades a partir de esto. Como también respetar los límites y diferencias (sean las que sean, e incluso aquí la diferencia temporal) de todos los sujetos que conviven en este espacio (estudiantes, docentes, dirigentes, etc...). La escuela es, aún, el lugar del tiempo de pausa, de reflexión, de saber oírse y escuchar a los otros. Algo raro en los espacios por los que transitamos en los días de hoy, raro e importante. Necesitamos pensar caminos para mejorar los usos de este lugar dentro de sus posibilidades y potencialidades.

Sigo buscando conocer mejor a los estudiantes que atraviesan mi cotidiano como profesora. Buscando caminos para pensar en una escuela más próxima de las necesidades que ellos traen de sus vivencias. Pensar en dibujos animados es pensar en un importante trazo cultural e identitario que nos constituye. Aunque sea un pequeño paso para entender el universo joven, todo paso es importante para caminar.

REFERENCIAS

- BARBERO, J. M. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- BARBERO, J. M. (2008). Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século, em *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, pp. 51-79.
- BARBERO, J. M. (2004). *Ofício de cartógrafo*. São Paulo: Edições Loyola.
- BARBERO, J. M. (2013). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- CANCLINI, N. G. (1994). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Editora UFRJ, 2007.
- DUMAZEDIER, J., DE LIMA CAMARGO, L. O. y ANSARAH, M. (1994). *A revolução cultural do tempo livre*.
- FERNANDES, A. H. (2012). *As Crianças e os Desenhos Animados: mediações nas produções de sentidos*. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- FERNANDES, A. H. (2003). *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio, 2003.
- FERNANDES, A. H. (2013). *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais por crianças, jovens e professores*. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013-2018.
- FERNANDES, A. H. y OSWALD, M. L. B. M. (2005). A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cadernos do CEDES*, São Paulo, v. 1, pp. 25-41.
- FERNANDES, A. H. (2007). *Produção de sentidos das crianças sobre um animê - desenho animado japonês*. *Vertentes*, São João Del-Rei, v. 1, n. 29, pp. 101-110. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de: <http://intranet.ufsj.edu.br>.

FOSSATTI, C. L. (2009). Cinema de animação: Uma trajetória marcada por inovações. VII Anais do ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA: mídia alternativa e alternativas midiáticas. Recuperado el 26 de mayo de 2016 de: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009%201/CINEMA%20DE%20ANIMACAO%20Uma%20trajectoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>

MENEZES, É. L. (2017). Heróis e heroínas ou apenas colegiais: juventude e os desenhos animados. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

PILAR, A. D. (2005). Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 2, pp. 123-142. Recuperado el 12 de abril de 2015 de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12419/7349>.

SALGADO, R. G. (2012). Da menina meiga à heroína superpoderosa: Infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 32, n. 86, pp. 117-136. Recuperado el 23 de marzo de 2015 de: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SALGADO, R.G. (2006). Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea, en SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2006, Mato Grosso. Anais [...]. Rondonópolis: UFMT. Recuperado el 25 de marzo de 2015 de: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/gt17.htm>.

SALGADO, R. G. (2005). Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. *Brasil 2005*. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SCHWERTNER, S. F., y FISCHER, R. M. B. (2012). Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em revista*. Belo Horizonte. v. 28, n. 1, pp. 395-420.

SILVA, S. K.; DELBO, T.M. Z. G. F. y BRUM, J. M. (2015). A ética nas pesquisas com imagens: uma conversa com Gustavo Fischman. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, pp. 222-231.

SPOSITO, M. P. (2003). Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, n. 57, pp. 210-226.

8

“Suscríbete a mi canal”: relaciones entre niños y YouTube

Thamyres Dalethese

INTRODUCCIÓN

Este texto trae un recorte como parte de los aspectos que surgieron en mi investigación de Maestría en Educación (Delethese, 2017). Articulada al proyecto institucional (Hoffmann Fernandes, 2017) y tuvo como objetivo investigar las prácticas de consumo y producción audiovisual de los niños en la plataforma de vídeos YouTube. La cuestión principal de la investigación fue percibir que sentidos culturales construían los niños en las interacciones con este ambiente virtual.

Elegí la red social YouTube como foco de la investigación al percibir la importancia que este ciberespacio asume en las interacciones de los niños con lo audiovisual y con la cultura en la que viven. En la complejidad de ambientes culturales protagonizados por los medios, YouTube se afirma como uno de los espacios donde los saberes contruidos y compartidos entre los grupos sociales son cada vez más estructurados por el consumo de objetos e informaciones que circulan por las redes transnacionales e hipermediales en la contemporaneidad.

Para realizar esta investigación, busqué recomendaciones de amigos, compañeros de trabajo e intercambios con el grupo de investigación por la metodología de la red para seleccionar niños que fuesen actuantes en YouTube. La investigación reunió a siete niños entre 7 y 12 años, seis de ellos vivían en Río

de Janeiro y uno en el municipio de Sao Gonçalo. Las estrategias metodológicas emprendidas fueron encuentros online y offline con cada uno de ellos. Busqué encontrarlos en sus ambientes domésticos y en sus canales de YouTube. En los casos de los niños que habían abierto el canal en YouTube, este medio sirvió como fuente de información previa de informaciones para la investigación. De los niños investigados, cinco tenían canales públicos en YouTube y dos no, pero tenían intención de publicar sus vídeos en este sitio.

Frente a los cambios vividos por muchos niños y jóvenes en los últimos años (Hoffmann Fernandes, 2010) se percibe cada vez más una perspectiva de la cultura asociada a la comunicación, se entiende que para comprender los procesos interactivos entre niños con YouTube es necesario mirar más para el conjunto de las mediaciones que para sus contenidos (Martín-Barbero, 2009). Partiendo de esta lógica es que me propongo presentar algunos aspectos percibidos en las producciones, en los relatos de los niños y en los contextos de consumo y producción de vídeos. Entre los aspectos que los niños presentan en sus producciones y relatos, traigo en el presente trabajo la perspectiva sobre YouTube desde la lógica del espectáculo (Sibilia, 2016) que actúa como uno de los mediadores en los procesos de consumo y producción de los vídeos que realizan. Junto a esto, destacan los discursos autobiográficos que caracterizan las nuevas modalidades narrativas que comparecen con expresividad entre los niños.

YOUTUBE, UNA VITRINA DE SÍ MISMO

Siempre quise ser una youtuber desde que nací. Quiero ser una youtuber que tenga fans porque debe ser muy bueno tener que cuidarlos. ¡Esto debe ser genial!
(Talita)

La frase de arriba es del primer vídeo que una de las niñas interlocutoras de la investigación publicó en su canal de YouTube. En este, ella anuncia el inicio del canal y justifica el motivo que la llevó a abrirlo: la voluntad de ser una youtuber. Burgess y Green (2009) designan este término para sujetos que son muy activos en YouTube, y para los niños son las nuevas celebridades de internet, personas que producen vídeos para YouTube y ganan mucha notoriedad en el ciberespacio. No en vano, Talita hizo esta aclaración entre tener un canal y tener

fans, personas que te siguen y te admiran y de las cuales debes cuidar, como ella misma dijo. Yo desconocía a gran parte de los youtubers que los niños citaron, pero para ellos son como si fueran ídolos, personas en las cuales los niños se inspiran, hablan con entusiasmo y admiración. ¿El prestigio que atribuyen a los youtubers es por las narrativas que producen o por el éxito alcanzado en este ciberespacio?

Yuki: Creo que es interesante (tener un canal). Veo mucho YouTube también. Y pensé: “¿Por qué no tener un canal en YouTube?” Puedo tener un canal famoso también, y ahí de repente surgió.

Alice: (Me gusta) porque en YouTube ves personas famosas.

Lo que los relatos apuntan es la percepción que los niños parecen construir sobre estos sujetos que surgen en este contexto mediático, pero, cabe resaltar, que son minoría. Esta construcción de la mirada sobre los posibles caminos de seguir en YouTube no se da en vano. La propia premisa del sitio con el slogan “Broadcast yourself” - en una traducción literal significa “transmite tú mismo”- incita a una supuesta autonomía de sus usuarios para que sean también productores de contenidos. De modo general, la dinámica de YouTube funciona de acuerdo con acciones interactivas que convoca la “expresión comunicativa y curatorial del público usuario, por medio de lo que consumen, producen y recomiendan” (Batista, 2014, p.38). Y los sujetos que están promoviendo esta nueva forma de entretenimiento para los niños, divulgando productos y contenidos, suscitando valores y emociones surgieron en el propio ambiente virtual de YouTube.

Los niños acompañan en las pantallas a usuarios comunes produciendo y transmitiendo vídeos caseros y observan la evolución de sus producciones, el perfeccionamiento de las técnicas de edición, el crecimiento de la audiencia, de anuncios publicitarios hasta convertirse en celebridades. Por usuario común entendiendo personas que producen vídeos en sus ambientes particulares como la casa o el cuarto, de forma independiente del conglomerado de los medios. El discurso mediático que se crea y circula en este ciberespacio- presente desde los youtubers a la propia política del sitio - es que llegó la hora de “la industria casera, del fondo del patio, realizada en el garaje o en el escritorio de casa por ti, y/o por cualquiera de nosotros” (SIBILA, 2016, p.76) conquistar tu lugar en la

pantalla. Los mensajes que se divulgan en estas redes digitales e interactivas son de que todos somos potencialmente creativos y promisoros. Basta estar conectado que somos constantemente convocados a mostrarnos.

Los niños siguen a jóvenes en YouTube que producen vídeos y que comenzaron sin grandes pretensiones. Lo que comienza como un hobby, una actividad de placer y diversión como la práctica de jugar a los videojuegos con amigos puede convertirse en una profesión remunerada y exitosa. Como los propios niños relatan, los youtubers pasan de las fronteras virtuales de YouTube a las portadas de revistas, cuadernos escolares, aparecen en programas televisivos, libros. Con la facilidad de la que disponen de algún tipo de recurso de grabación audiovisual, así como sus youtubers favoritos, también pueden crear sus narrativas y socializarlas en los medios sociales de internet y, quien sabe, también pueden ser famosos.

Talita: Yo ya pensé que YouTube puede ser una carrera. Puede ser un trabajo. Como hacer vídeo para YouTube y ser famosa. No sé, tener fans a los que les gustas, que te apoyan, que comparten tus vídeos y que te ayudan. Creo que es muy bueno.

Esta perspectiva sobre YouTube desde la lógica de la fama de alguna forma se dio en todos los comentarios de los niños. Incluso los que no lo decían explícitamente como Talita, el deseo de ser reconocido en YouTube, dejaba entrever que atribuían un valor significativo a los canales con gran audiencia y repercusión en este ambiente virtual, que tenían como inspiración canales famosos. Podemos pensar entonces que las narrativas que los niños crean en sus grabaciones son mediadas, sobre todo, por el prisma del mercado que nos menciona Orozco-Gómez (2009) en la cual “construir una historia no es suficiente, se debe hacer de ella un espectáculo para que sea consumida por más audiencia” (p.174).

Samara: Yo sé que falta mucho, pero es un sueño verdad, conseguir la insignia de YouTube.

Investigadora: ¿Por qué crees que está bueno tener la insignia de YouTube?

Samara: Porque creo que es nuestro trabajo, nos esforzamos, es nuestro trabajo reconocido. Como, los que tienen la insignia de cien mil, de un millón, de diez millones. La de cien mil es de hierro, la de un millón es de oro y ¡la de diez millones es de diamante!

Como Samara sostiene en su relato, YouTube premia a los canales que alcanzan más de cien mil suscripciones en ellos. Hay un deseo en ampliar lo cuantitativo de los usuarios inscritos en su canal. Esta política de YouTube parece funcionar como una motivación para producir y difundir contenidos. Por lo tanto, ser famoso en YouTube es alcanzar números altos de visualizaciones en los vídeos postados y en la cantidad de suscripciones en su canal. Cuando esto ocurre, más allá de que el usuario reciba en su residencia una placa de la empresa YouTube, el canal se destaca en la página inicial del sitio y aparece como recomendado en otros canales y así alcanzan más usuarios. Poseer un canal con notoriedad, tener muchos suscritos es un símbolo de status porque significa que te están viendo, seguido por muchos nativos en la comunidad de YouTube.

Paula Sibilia (2016) reflexiona brillantemente sobre este fenómeno en la sociedad contemporánea que es la exposición voluntaria en las pantallas globales. La publicitación de los espacios que antes eran privados, como la autora contextualiza, es un trazo característico de los nuevos arreglos de la comunicación permeados por los medios. Las subjetividades que se constituían de dentro para fuera, ahora se construyen de fuera para dentro. El yo que necesitaba ser protegido, recluso y cuidadosamente reservado en el ámbito íntimo y familiar para ser autenticado, ahora se desliza para el exterior. Pasamos de la retirada de la intimidad burguesa para la euforia de la exhibición mediática. Sibila destaca que es necesario primero ser visto para después existir.

La importancia que dan al número de suscritos, a las visualizaciones y a la cantidad de clics de “me gusta” en sus vídeos expresa un ansia constante de conquistar más audiencia. La visibilidad es el principal objetivo al tener un canal en YouTube y, por eso, ampliar lo cuantitativo en visualizaciones e inscritos acaba siendo una expectativa que se construye en medio a un grado de narrativas mediáticas centradas en el yo, en la exhibición de la trivialidad de la vida cotidiana. Y en ese contexto, el YouTube surge como un gran palco virtual, una vitrina de sí mismo.

Sin duda, tal comportamiento obedece a una condición de mercado que domina el intercambio cultural alrededor de las pantallas (Orozco-Gómez, 2009) que permea la atmósfera cultural en la que vivimos donde para comunicar es necesario que los otros nos vean. Según el autor, estamos atrapados en esta lógica de la sociedad globalizada de que construir una historia es transformarla en producto de mercadería. Nuevos dispositivos como YouTube convierten a

los usuarios en autores del propio ambiente como mecanismo de transformarlos también en producto mercantil. La tiranía del exhibicionismo empuja a la intimidad del cuarto, las paredes particulares de los hogares para las pantallas globales. Para la autora, el escenario actual de la sociedad se organiza y funciona sobre esta lógica. Y el YouTube se configura como espacio privilegiado en el amplio abanico de las nuevas prácticas comunicativas que enaltecen este orden.

Si el contexto comunicacional en el cual los niños están creciendo y formándose como sujetos convoca a las personalidades a mostrarse, estas personalidades necesitan la aceptación del otro por medio de un “me gusta”, de comentarios, de suscripciones. La mirada ajena es lo que confirma nuestra existencia ya que los otros también nos narran (Sibilia, 2016, p.55). Entre los niños de la investigación, Mateus fue el único que nos mostraba su cuerpo y su rostro en sus vídeos. Sin embargo, publicaba vídeos que traían marcas de sus identidades al transitar entre referencias como las Tortugas Ninja, personajes de terror, música rap y videojuegos. Esta personalidad, sin embargo, es una obra creada. Una obra protegida para ser exhibida de acuerdo con lo que él espera de la aprobación social, del grupo social que al que él quiere pertenecer en la comunidad YouTube.



1000 VISUALIZAÇÕES!!!
26 visualizações • 14 horas atrás

Imagen 1 – vídeo publicado en el canal de Talita
Fuente, YouTube.

Samara hizo un vídeo para comentar y agradecer las 30 inscripciones en su canal y, de la misma forma, Talita hizo un vídeo para anunciar que había alcanzado mil visualizaciones en sus vídeos, como podemos ver en la imagen anterior. Estos hechos merecen ser enaltecidos, destacados y, claro, compartidos con los

demás. Más que exhibirse en la pantalla hay una necesidad de tener un cómplice, un admirador. Hay en esta búsqueda por la aprobación del otro una obediencia subliminal, la lógica de la exposición. Isaac expresó no importarse con la cantidad de visualizaciones de los vídeos de su canal, pero cuando comenta de un formato de vídeo muy recurrente en su canal que él llama de “Intro”, demuestra cierta preocupación en agrandar su audiencia.

Isaac: A mi no me importan mucho las visualizaciones. (...) Para que las personas vean y les guste mi canal yo hago vídeos de “intro”.

Se percibe en el relato de Isaac como el deseo de atraer usuarios para su canal lo lleva a producir y postar muchos vídeos que él llama de “intro”, un tipo de viñeta de abertura para sus producciones. Al mismo tiempo en que el subestima la estadística de veces que sus vídeos se visualizaron, deja entrever que hay un esfuerzo para asegurar la frecuencia de sus espectadores. En realidad, la búsqueda no es solamente por la mirada ajena sino que, sobre todo, para adecuarse, para ser aceptado socialmente por una comunidad. En su caso, el deseo de pertenecer a la comunidad de consumidores de juegos Roblox y Kogama que son temas dominantes en su canal.



Imagen 2 – Vídeo del juego Roblox publicado en el canal de Isaac
Fuente: YouTube

Diana fue una niña que trajo con más expresión la idea de cómo las prácticas de consumo con YouTube también dicen mucho sobre las formas de legitimar nuestra expresión en el mundo, de objetivar los lugares que ansían pertenecer.

Diana: Todas las youtubers teens generalmente tienen veinte y pocos años, y ellas siempre hablan de virginidad, de su primera vez, de su primer beso. Y una cosa que yo creo que siempre quise hablar también es sobre bullying, el tema de la homofobia. Porque a mi me gusta hablar de esos asuntos, yo soy una persona a la que le gustan esos temas.

Diana deja claro que si vuelve a tener un canal en Youtube quiere ser del grupo de los youtubers que ella considera teens, pues abordan asuntos más maduros. Sin embargo, en sus vídeos producidos aparecían diferentes temáticas como desafíos, tutoriales de maquillaje, doblaje de músicas, historias con muñecas Barbie y juegos con los hermanos más jóvenes. Sobre estos vídeos, dijo: “¡Yo voy a hacer una cosa mejor que a las personas les guste ver!” Para ella, publicar un vídeo de un juego de un desafío con los hermanos menores significa que consume este tipo de vídeo en YouTube. Sin embargo, como no se reconoce más como una niña, como apuntan sus relatos, busca distinguirse de sus hermanos más pequeños.

Este apartado simbólico parte de la hipótesis de que “cuando seleccionamos los bienes y nos apropiamos de ellos, definimos lo que consideramos públicamente valioso” (CANCLINI, 2010, p.35). La construcción de la imagen en línea es una construcción de la identidad que busca una aproximación de grupos de usuarios de un lugar al que ella desea pertenecer. Sobre esto, Sibilia (2016) aclara que el “yo” que se presenta en la pantalla son fragmentos seleccionados, editados y reordenados de sobre sí. Los niños seleccionan fragmentos de sí, de sus identidades y crean sus mosaicos de lo que quieren exponer sobre ellos mismos.

Si los niños son motivados por YouTube a producir vídeos, ellos esperan entrar en las dinámicas interactivas de este ciberespacio y situarse en la condición de consumidores, productores, seguidores y, lógicamente, de “seguidos”. Para todo esto, es necesario hacer vídeos que atraigan audiencia, especialmente, aquellas que sean de su comunidad de pertenecimiento.

Pienso que para los niños tener un canal significa presentarse al mundo, o por lo menos al mundo del que gustaría participar. Y tener un bajo rendimiento en este ciberespacio es ser desaprobado por el otro. Dialogando con

Sibilia (2016), entiendo el canal como una objetivación del yo. Cada obra son pedazos del show performático que crean sobre sí mismos en la web. Podemos entender que esta práctica de narración de sí ya que están creando un personaje. El que ellos son en sus canales y la personalidad construida para ser vista, un personaje mediado por las interacciones sociales establecidas en esta comunidad virtual.

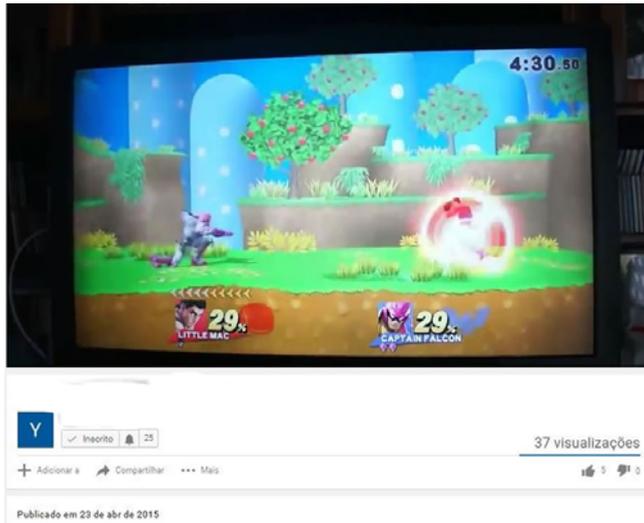


Imagen 3 – vídeo de gameplay publicado en el canal de Yuki
Fuente: YouTube

Estos mecanismos de interacción con otros usuarios en YouTube son significativos en las producciones y publicaciones de los niños en sus canales. En una de mis visitas semanales a YouTube, observé dos comentarios nuevos en el canal de Samara que criticaban la calidad de la imagen de su vídeo. Una semana después, noté que todos los vídeos de su canal se habían eliminado sin aviso previo a sus seguidores. Había más comentarios de otros usuarios en otros post interactuando con preguntas sobre juegos, haciendo elogios y pedidos para entrar en sus canales. Sin embargo, dos comentarios de desaprobación fueron suficientes para que excluyesen de una vez todo lo que había producido y publicado. En nuestra conversación, Samara acabó hablando sobre esto sin que tocara el tema.

Sarama: Noté que estaba teniendo comentarios malos por la calidad de mi teléfono, ahora volví porque ... Pretendo comprarme una cámara, tener todo de filmación, luz y ese tipo de cosas, voy a intentar conversar con mi tío para que me enseñe a editar los vídeos, para tener mejor calidad y conseguir llegar a los cien mil, ¿no?

Me quedé pensando si no hubiese comentarios negativos, ¿Ella continuaría produciendo y publicando vídeos? Si la necesidad de mejorar la calidad de la imagen, iluminación y sonido en sus vídeos ya existía, o si surgió solamente con las pocas reacciones en los comentarios de personas que ella ni conocía en su vida offline. Esta categoría presenta el importante papel del otro en las relaciones que se establecen online. Y para satisfacer la mirada ajena, su exposición necesita ser construida, por esto, surge una preocupación en administrar la propia imagen en línea para atender a los criterios del otro. En estas estrategias de cultivo y cuidado con la propia imagen, Sibilia (2016) reflexiona:

Hasta qué punto tales comportamientos se naturalizan entre nosotros, con una rapidez inusitada, pasando a desempeñar un papel fundamental en el cotidiano de cualquiera. Al final, ¿qué se busca al exhibirse en las redes? Seducir, agradar, provocar, ostentar, demostrar a los otros - o a alguien en particular- cuanto se es bello y feliz, aunque todos estén a la par de una obviedad: lo que se muestra en estas vitrinas suele ser una versión “mejorada” de las propias vidas (p.42).

El tono informal de la conversación, bien humorado y descontraído que los youtubers y también los niños de la investigación adoptan en sus vídeos imprimen la sensación de confianza, de compañía y aproximación con el otro. Esta sed por las miradas, por mantener audiencia, por estar en la pantalla, el deseo en ser halagado se aproxima, en verdad, de una noción de celebridad. Como Sibilia (2016) apunta, ellas no quieren propagar sus obras, tener sus trabajos reconocidos y aclamados, como muchos dicen, buscan la aclamación de sí mismos. La búsqueda por el otro es la búsqueda de un confidente, alguien para compartir los hechos intencionalmente seleccionados y negociados de sí, de la vida, y por eso ser aceptado.

50 HECHOS SOBRE MÍ, YOUTUBE Y EL CONTAR SOBRE SÍ MISMOS

Al prestar atención a lo que los niños dicen en sus relatos y producciones en YouTube, percibimos que la tendencia hegemónica que atraviesan sus narrativas con YouTube son discursos autorreferentes, autobiográficos. Lo que observé en las producciones es el uso mayoritario del género narrativo que Lemos (2002) llama de ciberdiario, una especie de diario personal, abierto en la web. El autor analiza que cuando el usuario común conquista mayor libertad de los grandes medios para producir y disponibilizar sus obras, ocurre el efecto creciente de la publicización del espacio privado. Esto es, al ejercitar el papel de emisor- posibilitada por las nuevas tecnologías de comunicación- el sujeto trae situaciones e intereses particulares para sus creaciones en línea.

Veamos los títulos de los videos de Talita en mi última consulta a su canal: “10 hechos sobre mí”, “Mis 5 canciones favoritas”, “Mis 5 series favoritas” y “2 verdades y 1 mentira”. Este último tiene la participación de una amiga y es tipo un desafío de contar tres episodios de sus vidas, de modo que el otro necesita descubrir cuál es el falso. Ella también publicó un video llamado “Miedo”, en el que contaba lo que le causaba miedo y los miedos que ya había perdido. Samara también publicó videos en esta misma línea como por ejemplo: “Tour por el cuarto”, en el que muestra cada detalle de su cuarto, “Arréglate conmigo para ir a la escuela”, este tipo de video llegó a publicar cuatro veces, “Mi teléfono celular murió”, “Paseo en el shopping”, “Mis mejores amigos” y “Mis fundas del celular”. Los títulos de los videos son autoexplicativos y traen contenidos de lo que promueven. Estas dos niñas eran las que más actualizaban sus canales con informaciones y situaciones de la vida personal.

Mateus, en medio a publicaciones de videos de gameplay, personajes de películas de terror y superhéroes- que no dejan de ser marcas de un consumo identitario- llegó a postar videos mostrando fotos suyas cuando era bebé, también hizo videos para mostrar los regalos que había recibido por Navidad y en otro comentada un libro de extraterrestres que también le habían regalado. Pero todos estos se borraron del canal al poco tiempo. Alice hizo un video mostrando su casa de muñecas, hizo un video sobre su rutina en casa, videos jugando con sus hermanos. Isaac tiene videos de su fiesta de cumpleaños, de un paseo con la familia, mostrando una visita a la casa de su tía, jugando con sus primos. Diana

contó que el primer vídeo que pretende publicar cuando tenga su canal será “50 hechos sobre mí”, una forma de presentarse a las audiencias.

Contar ocurrencias del cotidiano, exhibir objetos personales de consumo, compartir información particular, eventos familiares son formatos narrativos muy comunes en las producciones de los niños de la investigación. Si prestamos atención al nombre YouTube, you es la palabra inglesa para “tú” y tube una forma coloquial de hacer alusión a la televisión, de modo que sugiere que “tú eres la TV”. Siendo así, al convencer a los usuarios que también pueden ser los protagonistas, guionistas, actores y autores, “las personalidades son convocadas para mostrarse” (Sibilia, 2016, p.48). Y en este juego, los niños traen para su TV a ellos mismos, contenidos particulares, sus gustos, intereses, sueños y experiencias personales. En una cultura de la información basada en la exposición, el YouTube comparece con fuerza como una vertiente para usos confesionales en internet. Las narrativas audiovisuales que los niños producen y publican en internet traen marcas de esta lógica del espectáculo mediático y muestran una tendencia cada vez más ahibicionista, autocentradas y performáticas que alimentan la construcción de subjetividades (Sibilia, 2016).



Imagen 4 – vídeo publicado en el canal de Mateus
Fuente: YouTube

El mayor ejemplo que encuentro en esta modalidad de narrativa son los vlogs, término constantemente utilizado por los niños en nuestras conversaciones. Talita, Diana y Samara, por ejemplo, caracterizan de esta forma los vídeos que producían. En muchos momentos, los niños decían que este término de manera natural llegando a usar la expresión de vídeo. Vlog es la unión de vídeo y blog, videoblog, que se caracteriza como una forma de narrativa audiovisual compuesta por “experiencias cotidianas, productos narcisísticos y exhibicionistas” (Recuero, 2003), con el propósito de publicación en las redes virtuales. Son formatos narrativos compuestos de imágenes, sonidos y movimientos generadores de contenidos particulares. Así, como los diarios íntimos, el vlog también se estructura en una lógica confesional, una escritura/imagen de sí. Pero diferentemente de los diarios, el vlog no tiene cuño introspectivo con contenidos restringidos y, en su mayoría, secretos. Los que antes era privado y preservado, ahora se estructura sobre la lógica de la visibilidad. Su narrativa se construye para ser compartida y, por eso, supone la existencia de un público. Por lo tanto, la construcción de esta escritura/grabación es interpelada por un otro en la medida en que los “me gusta”, comentarios y número de visualizaciones acaban ejerciendo el papel de mediar las construcciones de esas obras sobre ellos mismos.

Percibo en este formato de vídeo el esfuerzo en glorificar cosas muy pequeñas para convertirlas en las mayores grandezas (Sibilia, 2016) en elevar la banalidad de la vida al estado de arte pura (Lemos, 2002, p.50). Lo que se busca es hacer de lo ordinario de la vida común un acontecimiento. Es posible sentir en esta compulsión en publicitar lo que se viste, lo que se come, lo que se ve en la televisión, lo que se escucha y lo que se compra, el sabor de las conversaciones cotidianas, de los asuntos del día a día. Pormenores sofocados por la velocidad y abundancia de hechos e información que pasa incesantemente, ganan la preferencia de las narrativas producidas y compartidas en *YouTube*. Atribuirle valor a los pequeños detalles que se escapan para la mayoría como trivialidades reside en la importancia de contar su historia. Y narrar en el contexto global mediado por las interacciones sociales digitalizadas reside predominantemente en prácticas de autoexposición.

CONSIDERACIONES FINALES

Percibí que los niños son consumidores mediáticos activos en las relaciones que establecen con YouTube. Para ellos, la plataforma tiene un significado mayor que un mero artefacto para ver y publicar contenidos audiovisuales. Cuando crean una cuenta en Google y hacen el login en YouTube, ellos pueden inscribirse en sus canales favoritos, acompañar las actualizaciones de los youtubers, dar “me gusta” en los vídeos, comentar, compartir en otras redes sociales y hasta publicar sus propias producciones. Son acciones que pueden traducirse en la formación de redes de contacto, colaboración y cooperación (Batista, 2014). Siendo así, los niños encontraron en YouTube un terreno fértil para crear vínculos y afirmarse socialmente como sujetos. Por el medio virtual, los niños incorporan nuevos papeles sociales, asumen posiciones como espectadores, productores y comunicadores y, así, van construyendo sus territorios por medio electrónico.

Si el consumo de vídeos en Youtube actúa en la producción y circulación de sentidos culturales y simbólicos, los niños se están apropiando de mecanismos, lenguajes, formatos y contenidos narrativos inherentes al furor de la espectacularización mediática. Por esto, me arriesgo a decir que, en general, parte de las interacciones sociales que se crean en este ciberespacio son significativamente mediadas por la noción de espectáculo. Los niños con un poco más de autonomía en sus producciones filman y publican sus interpretaciones sobre lo que ellos ya ven en YouTube. Pienso que, como espacio de sociabilidad, los niños no buscan en YouTube un medio de presentar sus experiencias audiovisuales como el propio sitio propaga en un supuesto estímulo a usuarios ser productores.

Los niños producen vídeos para publicar en las redes de internet, porque quieren comunicarse con otros niños. Y comunicarse es dar expresión a formas de ser y estar en el mundo. Y en el intercambio con individuos y grupos que la vida va tomando sentido, que legitimamos quienes somos. Sibilia (2016) habla de la construcción de la subjetividad visible. Comunicar en YouTube es ser visto. Ellos quieren expresar, presentar y compartir con alguien del otro lado de la pantalla lo que piensan, lo que les gusta, lo que sueñan, lo que viven.

Sibilia (2016) cree que en el escenario de codicia por el consumo y producción de contenidos íntimos, la narrativa y autor se confunden siendo el narrador su propia obra. Lo que se muestra es lo que se dice, y lo que se dice es quién se es. Narrar es exponerse. Las infancias actuales están transformándose junto a este

ambiente virtual, globalizado e hiperconectado, y estas interacciones provocan otras maneras de ver, de sentir y de narrar. En la sociedad del espectáculo, los niños narran al mismo tiempo que se muestran y construyen imágenes de sus identidades que son fluidas y plurales.

REFERENCIAS

BATISTA, L. F. S. (2014). *Jovens Youtubers: processos de autoria e aprendizagens Contemporâneas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BURGESS, J. y GREEN, J. (2009). *YouTube e a revolução digital*. São Paulo: Aleph.

CANCLINI, N. G. (2010). O Consumo Serve Para Pensar, em CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, pp. 61-73.

DALETHESE, T. (2017). A lógica do espetáculo nas interações entre crianças e Youtube. En SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO-SIMEDUC, 8. 2017, Aracaju. Anais [...]. Aracaju: [s. n.]. pp. 1-15.

DALETHESE, T. (2018). *Faz de conta que todos nós somos youtubers: crianças e narrativas contemporâneas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, A. H. (2013). *O Cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores*. Rio de Janeiro, 2013. Projeto de pesquisa institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

FERNANDES, A. H. (2010). *Revoluções culturais e as mídias: reflexões sobre as relações de crianças e jovens com o conhecimento*. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, pp. 55-63.

LEMOS, A. L. M. (2002). A arte da vida. Webcams e diários pessoais na internet. *Revista Comunicação e Artes: a Cultura das Redes*, [s. l.], pp. 305-319.

MARTÍN-BARBERO, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: EdUFRJ.

OROZCO-GÓMEZ, G. O. (2009). Entre telas: novos papéis comunicativos das audiências, en BARBOSA, M., FERNANDES, M. y MORAIS, O. J. (Eds.). *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: Intercom, p. 183.

RECUERO, R. (2002). Weblogs, Webrings e Comunidades Virtuais. En: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO, n. 7, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: [s. n.]. Recuperado el 20 de marzo de 2017 de: <http://www.raquelrecuero.com/webrings.pdf>.

SIBILIA, P. (2016). *O Show do Eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

9

Profesores de arte: la experiencia audiovisual como formación y práctica

Jamila Guimarães

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo presentar un recorte de los resultados de mi investigación de maestría (SILVA, 2017) realizada dentro del proyecto institucional (HOFFMANN FERNANDEZ, 2013). El objetivo de la investigación fue indagar los procesos formativos de los profesores de Arte con lo audiovisual. Para discutir esta relación entre el arte, el lenguaje audiovisual y el proceso formativo de los profesores, busqué presentar una reflexión que relaciona las dos áreas mostrando cómo están cada vez más imbricadas en la actualidad.

La propuesta aquí es investigar las relaciones de experiencia y formación con lo audiovisual que atraviesan la vida y la práctica del profesor de arte. Es importante resaltar que mi entendimiento sobre audiovisual abarca los más diversos soportes disponibles como el cine, películas bajadas de internet, contenido a través de canales de vídeo (YouTube, Vimeo, etc), la televisión, redes sociales (intercambio y circulación de vídeos en Facebook, Instagram, SnapChat, WhatsApp), entre otros. Para este análisis, tendré como base las lecturas realizadas en el grupo de investigación sobre los estudios culturales latinoamericanos (Canclini y Barbero) así como autores que tratan las cuestiones del arte y de lo audiovisual. La investigación, de cuño cualitativo, en un momento inicial buscó oír y analizar las narrativas de los profesores a través del relato autobiográfico.

Tuvo como base teórica para este momento el concepto de narrativa y experiencia de Benjamin (2012) y Larrosa (2002).

Cuando pienso la formación de profesores de arte, consigo establecer un paralelo con la concepción de “ser artista”. Al artista lo asociamos a la genialidad. Prefiero pensar en el artista como un ser dotado de talento. Talento más allá de la capacidad de producir algo fantástico, sino que talento como la capacidad sensible de traducir plásticamente las inquietudes que habitan en él, germinadas por su ambiente cultural. Siendo el arte uno de los elementos de construcción del conocimiento, cultura e identidad, pienso ¿De qué forma el profesor de arte “se construye” con las narrativas audiovisuales que permean su vida?

EL ARTE EN/DE LA DOCENCIA: CONVERSACIONES AUTOBIOGRÁFICAS

Para la metodología de investigación, la organización de las cuestiones que me orientan no podría tener un orden jerárquico, de esta forma, la mejor forma de organizarlas fue a través del siguiente rizoma:



Imagen 1

Fuente: imagen producida por la autora.

Tenemos al Profesor de Artes Visuales como parte de una estructura en la que el individuo, profesor, alumnos, experimentador, productor, consumidor, pensa-

dor, creador, compone una pantalla de relaciones a ser pensadas aquí: con lo audiovisual, sus modos de consumo, producción y formación; lo que los llevó a la práctica docente viendo cuáles serían los reflejos de estos cruces en su práctica. De la forma como comprendo estas articulaciones en la investigación, pienso que estos conceptos están entretreídos, tejiendo las historias y experiencias de este sujeto profesor. Siendo así, opté por elaborar este rizoma a modo de contemplar estas posibilidades de formación. Las relaciones de consumo y producción se relacionan directamente con las experiencias que estos profesores tuvieron y tienen con las Artes y con lo audiovisual, y a partir de estas piensan sobre sus significados.

Entiendo que el primer paso para comprender la formación del profesor de artes visuales es conocer cómo vivieron y pensaron sobre sus vidas hasta ese momento, a partir de sus experiencias. Por este motivo, la investigación optó por trabajar de modo autobiográfico con las narrativas de los profesores.

Por traer al narrador un momento de pausa y reflexión sobre sí mismo (Duarte, 2004) la autobiografía tiene también una dimensión formativa. Autores como Souza (2007) señalan la narrativa autobiográfica como método para la comprensión del percurso de la vida del profesor como metodología de investigación, pues intercambiar experiencias es un proceso de conocimiento con potencia formativa (p.61). Más allá de eso, la narrativa autobiográfica como metodología de investigación se dio principalmente por la comprensión de que los espacios de formación se dan también en la academia y en la escuela, pero no solamente en estos lugares. Cómo, a partir de los autores que sirven de fundamentación teórica para esta escritura, pienso la formación como proceso continuo que atraviesa las más diversas instituciones escolares, académicas, sociales, virtuales, culturales, artísticas, etc. estas lecturas ayudan a percibir la “formación como trayectos rizomáticos que se multiplican y problematizan a partir del reconocimiento del no-aprender, del no-conocimiento también como lugares de formación, buscando, con esto, desestabilizar estos pensamientos casi naturalizados” (Süssekind, Ferraço y Oliveira, 2015, p. 4).

Los actores de esta investigación son cuatro profesores de arte. Era un grupo bastante heterogéneo en lo que se refiere al grupo etario, siendo el más joven de 28 años y el más viejo de 56 años. Sin embargo, el grupo es más homogéneo en el tiempo de experiencia porque todos tienen una media de diez años de experiencia y actúan en la red pública de educación. A excepción de un profesor, el resto trabaja con educación primaria.

La búsqueda de los sujetos de la investigación se dio a través de contactos de integrantes de un grupo de investigación, de redes sociales (página de Facebook del grupo de profesores de arte) y contactos personales en eventos como ANPED sureste y un evento en el Museo de Arte de Río de Janeiro (MAR). Tuvimos un número pequeño de profesores, sin embargo los resultados fueron significativos, pues la investigación pudo realizarse con más profundidad, atenta al trayecto individual de estos profesores. Identificar los sujetos por sus nombres reales fue una decisión correcta y autorizada por los profesores.

En diálogo con Walter Benjamin (2012) en su concepción de narrativa y experiencia entiendo que, desde el punto de vista de este autor, la narrativa puede comprenderse como el relato de una historia cargada de intenciones simbólicas. La palabra experiencia tiene su raíz en el latín, y significa “paso a través del peligro”. Este paso trae al sujeto un aprendizaje. A este paso podemos asociar la idea de la que nos habla Benjamin comentando por Larrosa (2002) donde “la experiencia es eso que ‘nos pasa’, nos toca, lo que nos sucede, y al pasarnos, nos forma y transforma” (p.25-26) y pensando que el sujeto debe mostrarse sensible a otras vivencias, complementa: “solamente el sujeto de la experiencia está abierto a su propia transformación” (p.26). Esta sensibilidad es una forma de movilización poética del sujeto en relación a nuestro cotidiano, pues:

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.” (Larrosa, 2002, p.24)

Para Benjamin (2012), las palabras no son ingenuas, sino que definen una relación de esencia entre la historia, cargándola con inversiones simbólicas. Al narrar su propia vida, el narrador revisita sus memorias, sus marcos, sus expe-

riencias, organizándose de una forma comprensible a él mismo y a quien lo oye. De esta forma, el narrador elabora y reelabora su propia historia, crea un guión donde - como un director de cine decide los cortes y duración de una escena, o un pintor que, a través del uso de la luz y de la sombra, consigue destacar un elemento específico de la obra- decide qué hechos son relevantes hasta el punto de desarrollarse mejor en su trama y que puntos merecen pasar más desapercibidos. Estas lecturas ayudan a pensar que la cultura como eje formador de la identidad del sujeto está directamente relacionada a las experiencias vividas por estos profesores.

FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

En este momento, mi intención trata las formaciones de los profesores entrevistados pensando en esa relación específicamente a partir de sus consumos culturales y con ellos partir de estos consumos para sus trayectorias.

Tengo la intención de abordar las múltiples posibilidades formativas de los profesores, por eso utilizo el término formaciones en plural, pues entiendo que los sujetos se forman en diversas instancias, no se restringen solamente a las académicas. Las investigaciones de (Loponte, 2011. Soares y Alves, 2011. Neitzel y Carvalho, 2013. Soares, 2010. Frande, 2009, entre otros) apuntan a esta dirección de una formación de carácter más amplio, que entienden que todos los espacios son potencias formativas. Recorro a este trecho de Luciana Loponte (2011) para ilustrar este entendimiento:

Creo que un grupo de docentes en formación no es un punto de llegada y la ética-estética que lo constituye, una ética que adjetivo como “artista”, poco tiene que ver con el arte de las “obras-primas” y su insospechada originalidad cristalina. Se asemeja más a aquel **arte que se asume como un boceto continuo, como búsqueda de estilo, como experimentación, como resultado árduo y casi infinito de trabajo del artista sobre sí mismo**. Un arte que se aproxima más de lo que llamamos hoy de arte contemporánea, atraviesa los rótulos, subtítulos definidores, sentidos cerrados, rompiendo con fronteras materiales, técnicas y temáticas. Para Bauman (2009, p.99), hacer de la existencia una “obra de arte” en este mundo líquido moderno es

“vivir en un estado de transformación permanente, autodefinirse perpetuamente tornándose (o por lo menos intentando convertirse) una persona diferente de aquella que había sido hasta entonces”.
(2011, p.42. Resaltado por la autora)

Atribuir la metáfora del bosquejo y del boceto a la formación- creo que no es solamente a la docente- nos ayuda a entender cómo este camino no es único y cómo no posee un punto de llegada. Nuestra formación se da a través de errores y aciertos, hacer y rehacer, escribir y reescribir, dibujar y redibujar, en una acción continua que nos construye como sujetos y como profesionales, aunque una “función” no esté separada de la otra.

La búsqueda por el conocimiento se da por diversas vías y una de ellas es por el acceso a los bienes culturales (Neitzel y Carvalho, 2013, p.1023). El acceso a estos bienes, la interacción con el arte ya que según Vigotsky “como toda vivencia intensa, la vivencia estética crea un estado muy sensible para las acciones posteriores y, naturalmente, nunca pasa sin dejar marcas en nuestro comportamiento posterior” (Vygotsky, 2003, p.234 apud Soares, 2010, p.2). Como un profesional que posee una estrecha relación con la imagen, es esencial pensar las esferas en las que se da su formación estética, pues es a partir de ella/con ella su práctica pedagógica se guiará.

Rosalía Duarte y Joao Alegria cuestionan cómo se constituye el proceso de formación estética de los espectadores (2008, p.74) para pensar la construcción del gusto por el cine, pero pienso que la pregunta se aplica a la formación estética y del gusto de una forma general. Los autores usan el pensamiento de Bergala (2002 apud Duarte y Alegria, 2008) para ayudar a formular una respuesta a su cuestionamiento. Este dice que el gusto no se enseña como dogma, tratándose de “una disposición que se forma lentamente, poco a poco, por inmersión y experimentación, en ambientes en los que existan obras de arte cinematográficas y en los cuales estas sean valoradas como objeto de fruición” (Bergala, 2002 apud Duarte y Alegria, 2008, p.74)

A partir del entendimiento sobre lo que estos autores dicen sobre la formación y la formación estética, presento seguidamente uno de los aspectos más interesantes que pude observar en la narrativa de los profesores, que relaciona a la formación como una búsqueda.

LA BÚSQUEDA CULTURAL COMO FORMACIÓN

En este momento es importante aclarar la idea de consumo que pretendo abordar, y para esto traigo el entendimiento que Canclini (2005) nos da sobre este concepto, de no comprenderlo solamente como una acción sin reflexión, sino como una forma de identificación y pertenencia social y cultural. En un mundo globalizado, donde las fronteras se están borrando cada día más y nos insertamos en una sociedad cada vez más heterogénea,

Encontramos códigos que nos unifican, o que al menos permiten que nos entendamos. Pero estos códigos compartidos son cada vez menos los de etnia, clase o nación en la que nacemos. Estas viejas unidades, cuando subsisten, parecen reformularse como pactos móviles de lectura de los bienes y los mensajes. Una nación, por ejemplo, a esta altura es poco definida por los límites territoriales o por su historia política. Sobrevive mejor como una comunidad hermenéutica de consumidores, cuyos hábitos tradicionales nos llevan a relacionarse de un modo peculiar con los objetos y la información circulante en las redes internacionales. Al mismo tiempo encontramos comunidades internacionales de consumidores (...) que dan sentido de pertenencia cuando se disuelven las lealtades nacionales (2005, p.67).

Existen formas de consumir que aproximan a las personas de sus pares creando códigos de aproximación, como veremos más adelante con los relatos de los profesores. El consumo es entendido aquí no solamente como la adquisición de bienes materiales, sino de acceso/participación de ambientes, lugares, lecturas, apreciaciones que permean la identidad de los sujetos como profesores de arte, que caracterizan hasta los modos de circulación. Se trata de un consumo como formación. Esta circulación es importante para pensar que la promoción de acceso a diferentes bienes culturales rompe con el conocimiento hegemónico. Dentro de esta temática, el cuestionamiento levantado a los profesores fue sobre los criterios utilizan para elegir los que ven, leen, visitan, etc. Todo aquello que se relaciona al consumo de bienes culturales. Algunos profesores dieron respuestas a lenguajes específicas como cine y exposiciones, otros hablaron de forma más generalizada. Intentaré realizar un resumen general de sus relatos.

La temática de la película, director. Director y temática, eso es lo que me cautiva. (...) Ah, me gusta el cine de arte y cine con temáticas LGBT, estas cuestiones de diversidad de orientación sexual, porque yo trabajo con esto en la escuela con los alumnos, por eso busco ver, participar del movimiento social, me gusta ver cómo es que las personas tienen esa visión, como eso se está mostrando. (...) Exposiciones, siempre veo las del CCBB, MAR, y en el MAR voy independientemente de lo que haya para ver en relación a las artes plásticas. Al centro cultural Oi Futuro también, ahora hay una exposición de medios allí (...) Y hasta para poder indicárselas a mis alumnos, porque cuando voy a una exposición, siempre la recomiendo para mis alumnos. (Antonio)

(Película) Generalmente la elijo por la trama, ¿no? Cuando leo la sinopsis o cuando leo también algún comentario, alguna crítica, o sino... Por el director, por el actor también. Varía. Las exposiciones también van de acuerdo con las obras que están siendo expuestas. El artista a veces es un artista que es desconocido para mí y me despierta interés de repente por el enfoque que tiene la obra de aquel artista y surge la curiosidad de conocer y a veces también es una relación al trabajo porque alguna cosa que estoy trabajando con los alumnos y creo interesante ver, y también por llevar a mis alumnos, entonces necesito ir antes para conocer. (Sobre lo que lee) Varía del momento y del interés de la ocasión, así, a veces de la necesidad también (risas). (...) Antes de entrar en la Facultad de Arte ya visitaba a veces con amigos, compañeros de la escuela. Creo, (énfasis) yo creo que ha sido algo que se fue despertado por la escuela también. (Rosiane)

(Risas) Creo que no hay ningún criterio en realidad. Nosotros escuchamos desde Adele a... qué se yo, Smashing Pumpkins. (...) Hay cosas que creo que me atraen más que otras pero es de un modo muy natural. (...) Creo que tengo mucho en consideración lo que dicen sobre las cosas, entonces por ejemplo, si va a salir una película, lo primero que hago es buscar en Google, colocar el nombre de la película en Metacritic que es un sitio web que suma índices de evaluación para ver cuantos puntos tiene. Entonces hay una relación con esa crítica que es muy fuerte. Hay una relación muy fuerte con lo que las personas indican (...) Claro que yo tengo mis gustos, en el campo de la música particularmente no soy muy fan de música brasilera, es difícil que escuche alguna cosa, adoro la música electrónica, músicas que integran electropop, rock, cosas así. Me gusta escuchar música maña también, tipo Inês Brasil, cosas que sabemos que son de mala calidad, pero nos hacen reír. Creo que tengo una tendencia muy fuerte para el humor también,

¿me entiendes? Tanto en el cine como en la música, un humor más ácido. Ahora, en las artes visuales, por ejemplo, como es con lo que yo trabajo, siempre intento tener una mirada más amplia. Adoro la pintura, creo que es más fácil encontrar un buen trabajo de pintura que un buen trabajo de performance. Como trabajo con curaduría intento obligarme a ver de todo, ¿me entiendes? E intento no tener preconcepciones en relación a eso. Sólo que está claro que creo que algunos trabajos que tienen un lenguaje supuestamente más tradicional, me atraen ¿me entiendes? Y creo que me acaban influenciando por estos gustos. (Rafael)

Creo que soy muy del momento (...) Tengo momentos en los que estoy más romántica, más cult, hay momentos que estoy muy en mi área y ahí en eso de sentir el momento se da una búsqueda de por ejemplo “Ah, quiero buscar una lectura mitológica, más relacionada a la mitología”. O quiero buscar una lectura más relacionada a la ficción. Siento que tengo un poco de momento. Pero siempre me veo buscando cosas en las que pueda trabajar con los niños (...) Entonces a veces estoy cambiando de canal de televisión y están pasando algún dibujo animado. Entonces me detengo, leo sobre ese dibujo animado, cuánto tiempo hace que lo hicieron y a veces comienzo a ver “caramba, este tema da para trabajar con mis alumnos”. (...) A veces estoy pasando de canal y lo relaciono con alguna cosa, paro y me detengo para verlo. Pero mi búsqueda es más individual, fuera de la cuestión de lo que puedo usar en la escuela, creo que tiene mucha relación con el momento y a veces me fuerzo a ver “ah, esto aquí es sobre arte”, entonces voy a parar y voy a verlo. A veces me captura, a veces no. A veces lo encuentro aburrido y lo descarto. Pero intento estar siempre atenta al arte. (...) El primer (criterio) es muy emotivo siempre, de exposiciones es muy emotivo: un artista que me guste, un tema que me interese; a veces no sé ni quién es el artista, pero sé que el tema es un tema de mi interés, entonces voy, hago un esfuerzo para ir. Y también lo que puedo usar con mis alumnos. Un ejemplo reciente fue Frida Kahlo. No soy muy fan, pero en una clase en el PEJA decidí hablar sobre ella... Hablé y sentí un interés muy grande por parte de los alumnos y por esto me interesé en ir a la exposición. Entonces dentro del arte tiene que ver con esto: lo afectivo y lo que yo puedo trabajar con los alumnos. (Thais)

Podemos notar que el consumo de estos profesores está asociado a una búsqueda, como podemos percibir en el relato de la profesora Thais: “(...) yo siempre estoy buscando cosas que puedo compartir con los niños. (...) Mi búsqueda más

individual (...) tiene mucha relación con el momento, y a veces yo me obligo a ver “ah, esto aquí es sobre arte”, entonces voy a parar y verlo”. La búsqueda en este contexto puede ser entendida como ir a algún lugar y traer de allí el conocimiento o vivencia que el profesor entiende como necesario principalmente a su práctica profesional, como ellos mismos dicen. Igualmente cuando el consumo es atribuido a un atributo más personal, aquello que ellos encuentran en sus búsquedas acaba afectando sus prácticas como es el caso del profesor Antonio, cuyo interés personal por la temática LGBT se refleja en los usos que hace de lo audiovisual en clase. Como nos señala Nóvoa (1992).

La formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas), sino que a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas de (re)construcción permanente de una identidad personal. Por eso es tan importante invertir en personas y dar un estatuto al saber de la experiencia (p.13).

Dentro de este contexto, los profesores buscan sus experiencias estéticas - y, consecuentemente, formativas - llevados también por la relación con el trabajo, como nos dicen Rosiane y Rafael, respectivamente: “a veces también y en relación al trabajo”. “Como es una cosa que trabajo, tengo que tener una mirada más amplia”.

Observando lo que los profesores cuentan, es posible percibir que en relación al consumo de Arte - idas a exposiciones, museos, galerías - existe una fuerte inclinación a asociar esto a las prácticas profesionales, o sea, como ellos pueden “utilizar” ese conocimiento con los alumnos, o en el caso de Rafael en la crítica de Arte. Para esto, a pesar de tener sus gustos y preferencias, en que lo que se relaciona a exposiciones y prácticas artísticas, no existen barreras en el proceso de elección de qué visitar, manteniendo la mirada atenta a todas las posibilidades artísticas, ya que entienden que siempre puede haber una puerta para que sea trabajada en clase o para indicar a sus alumnos (Antonio, Rosiane y Thais). Es interesante percibir que al pensar en recomendar o llevar a sus estudiantes para que visiten exposiciones, los profesores están preocupados también en ampliar sus repertorios culturales, promoviendo acceso a otros códigos de lenguaje. Según Ana Mae Barbosa, “el canal de realización estética es inherente a la naturaleza humana y no conoce diferencias sociales” (2012, p.34). Al

recomendar exposiciones a los alumnos, estos profesores potencian la formación de sus aprendizajes, ascendiendo a la condición de ciudadano (CANCLINI, 2005, p.70). Según este autor:

Estas acciones, políticas, por las cuales los consumidores ascienden a la condición de ciudadanos, implican una concepción de mercado no como un simple lugar de intercambio de mercancías, sino como parte de interacciones sociales más complejas. (...) El consumo es visto no como una mera posición individual de objetos aislados sino como una apropiación colectiva, en relaciones de solidaridad y distinción con otros, de bienes que proporcionan satisfacciones biológicas, que sirven para enviar y recibir mensajes (2005, p.70)

Podemos pensar que existe un aspecto formativo del profesor en la intención de formar al otro, y en este gesto se refleja su propia formación, ya que al sugerir una exposición él lo hace a partir de la experiencia que tuvo con la misma.

Adriana Fresquet afirma que la formación del profesor es fundamental, y para esto es necesario invertir en hábitos de lectura, cultura y gusto por las artes (2013, p.46). La autora sostiene que el buen profesor debe ser un buen “pasador”, de acuerdo con Alain Bergala y Serge Daney (idem). “El passeur es alguien que da mucho de sí, que acompaña, y en un barco o en la montaña, aquellos que él debe conducir y ‘hacer pasar’, corriendo los mismos riesgos que las personas por las que se vuelve provisionalmente responsable” (Bergala, 2006 apud Fresquet, 2013, p.47). Se percibe que los profesores tienen internalizado dentro de sus prácticas esta idea del pasador, aunque esta acción ocurra de manera “instintiva”, al intentar aproximar otras visualidades, sea dentro de la clase, sea fuera de ella, del cotidiano y de sus estudiantes. Creo que esto está claro en el relato del profesor Rafael, cuando dice no tener preconceptos sobre las cosas, pues piensa que una educación realmente emancipadora en arte debe ser libre de padrones y juicios preestablecidos. Siguiendo con Rafael, hay un relato que nos hace reflexionar sobre lo que son nuestras experiencias cuando dice que existen cosas que nos atraen de un modo natural. ¿Qué sería ese modo natural? ¿Este natural no es también una construcción social adquirida a través de nuestras experiencias? Según Benjamin, las piezas del patrimonio humano son las que nos convierten en ricos en experiencias (2012, p.128) y a través de ellas es que experimentamos estéticamente y eso es experimentar el mundo.

LA EXPERIENCIA AUDIOVISUAL EN CLASE

La investigación tuvo como objetivo percibir -principalmente- las relaciones de los profesores de arte con lo audiovisual en el sentido de formación y producción. En el decorrer de la investigación percibí varios usos de lo audiovisual realizados por los profesores de arte que no siempre eran relativos a la producción. El contacto con estos profesores trajo la diversidad de posibilidades existente en sus prácticas. Destaco aquí uno de los usos realizados por los profesores que posee una relación directa con el pensamiento de la experiencia como proceso de formación de sujetos.

Como parte de este proceso de formación, es necesario un momento de apreciación y fruición, o sea, la sensibilidad estética está directamente ligada a las condiciones sobre las cuales los sujetos tienen contacto con diferentes producciones imageticas, como nos afirma Ana Mae Barbosa en diversos textos cuando apunta a esta necesidad para el profesor de arte.

La artista Fayga Ostrower, en su libro *Creatividad y procesos de creación* (2007), nos presenta un enfrentamiento al problema de la creatividad como reflexión teórica y como experiencia vital de la artista, cabiendo aquí como soporte para el análisis ya que los sujetos aquí investigados siempre profesores de Arte actúan en estos dos campos: el de la reflexión y el de la práctica artística.

Fayga nos permite entender el potencial creador del ser humano como elaboración a través del trabajo (2007, p.31). Ella nos dice que “la creación se desdobra en el trabajo mientras este trae en sí la necesidad que genera las posibles soluciones creativas. Ni en el arte existiría creatividad si no pudiésemos encarar el hacer artístico como trabajo, como un hacer intencional productivo y necesario que amplía en nosotros la capacidad de vivir” (idem). Así, podemos comprender que el trabajo artístico demanda cierta comprensión de los límites y posibilidades dentro del hacer, o sea, de la producción. Como nos dice la autora:

Toda actividad humana está inserida en una realidad social, cuyas carencias y cuyos recursos materiales y espirituales constituyen el contexto de vida para el individuo. Son estos aspectos, transformadores en valores culturales, que solicitan al individuo y lo motivan a actuar. Su acción se circunscribe dentro de los posibles objetivos de su época. Así, el concepto de maternidad no indica solamente un determinado campo de acción humana. Indica también ciertas posibilidades del contexto cultural, a partir de normas y medios disponibles. Con efecto, para

el individuo que va a lidiar con una materia, ella ya surge en algún nivel de información y ya de cierto modo es configurada - eso, en todas las culturas; ya viene impregnada de valores culturales (2007, p.43).

Entiendo la materialidad de la cual nos habla la autora como las producciones humanas- no solamente las artísticas- y a partir de esos entendimientos podemos una vez más percibir como el medio donde vivimos influencia nuestras prácticas, favoreciendo -o no- posibilidades de formación estética y humana.

En el cotidiano del trabajo en la escuela, percibo como lo audiovisual se utiliza en las aulas -aquí no me refiero específicamente a las clases de Arte, sino de todas las disciplinas y en todos los segmentos- como un momento de descanso del profesor. En esta investigación no fue diferente. Es notoriamente conocido el desgaste físico del profesional de la educación, principalmente en nuestro contexto social, y como seres humanos el descanso se debe hacer presente, aunque el uso de una película o de un vídeo, aquí el sentido no es solamente para “parar de hablar”, sino que también para observar las reacciones de los estudiantes mediante la imagen que se les presenta, como nos apuntan el profesor Rafael. Cuando Larrosa comparte el saber de la información con el saber de la experiencia (2002, p.22), es posible establecer un paralelo con este momento específico de la clase: cuando el profesor habla, y cuando el estudiante ve un vídeo/película, cuando existe la posibilidad de que algo le suceda cuando ve aquel conjunto de imágenes. Ese momento de ver se convierte en un momento de pausa, un momento de permitirse experimentar otra sensación o transferirse a otro espacio que no sea el de la clase. O sea, en las palabras de este autor “el sujeto de la experiencia se define no por su actividad, sino por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su abertura” (idem, p.24). Más allá de esto, el profesor Rafael siente que “los alumnos prestan más atención que en la proyección de imágenes, tipo slide, Power Point, el vídeo crea... El cine tiene esa cosa de que todo el mundo quiere ver, debatir, querer comentar si gustó o no gustó tipo una lógica de YouTube. Y yo hacía eso que era un modo de descansar también en clase”. El momento de pausa también es percibido en el relato de la profesora Thais cuando habla del Cineclub como un espacio en el que los alumnos aprendieron a actuar diferente de lo que se realizaba en clase, aprendieron a hacer una pausa diferente de la vivida en clase.

Y veo el año pasado, cuando tuvimos el cineclub que fue un poco más intenso, tenía una programación detallada, era gente de fuera y era interesante porque traían un abordaje un poco diferente de nosotros. Ella direccionaba mucho más a los chicos que cuando son las profesoras las que están acostumbradas a hacer el cineclub, ellas direccionan menos (...) y ahí nosotros veíamos un cambio en el comportamiento de los alumnos. Entonces eso sucedió en abril... Alumnos que en febrero, marzo, no quería muchas cosas de la vida, nosotras teníamos una cierta exigencia, esos alumnos cambiaron su comportamiento hasta dentro de la clase, en el horario diferente al del cineclub.

El profesor tiene dos experiencias en lo que dice respecto a la fruición en la clase: aquella cuando ve determinada producción audiovisual y decide utilizarla en su clase, donde tiene una experiencia específica y cuando la ve nuevamente con sus alumnos, cuando la experiencia se renueva a partir de las relaciones percibidas a lo largo de la exhibición y a partir de los comentarios tejidos en eventuales debates acerca de lo que fue mostrando. Y hay aún una tercera, fuera del contexto de su clase, cuando ve en un cineclub organizado por otras personas externas a la escuela, fuera de su planificación y percibe las relaciones y comportamientos de sus alumnos en este momento.

REFLEXIONES FINALES

En nuestro cotidiano estamos siempre en contacto con lo audiovisual en las diferentes situaciones vividas, basta caminar por la calle para sentir esto. Estamos en todo momento en contacto con alguien de ojos y oídos atentos a su smartphone. Parece que lo que era contado por nuestros antepasados a través de las historias orales y después escritas, se nos ha contado hoy de forma más dinámica a través de nuevos soportes, principalmente audiovisuales. Nuestra capacidad narrativa se renueva en la medida en que el hombre y el mundo a su alrededor se renuevan. Continuamos contando historias, pero la forma de multiplicarlas cambió.

Al ser cuestionados sobre lo que los lleva a consumir determinado bien cultural, los profesores fueron muy enfáticos en la relación al consumo direccio-

nado al Arte, diciendo que visitan exposiciones no solamente guiados por sus gustos personales, sino que principalmente por causa del trabajo. Consigo entender que hay una preocupación en relación a la ampliación de sus repertorios artísticos. El mismo comportamiento no se ve presente en lo que dice respecto a sus consumos relacionados a lo audiovisual, cuando los gustos personales se presentan como principales criterios de elección. Cuando entré en contacto con los profesores les pedí que narraran sus experiencias marcantes con lo audiovisual y las artes.

Los profesores cuentan que una de las posibilidades del uso del audiovisual es como una pausa, entendiendo esa pausa como un descanso y renovación de la experiencia en el momento en que ella se transforma en otra al compartirse en otro espacio. Como nos dice Larrosa (2002), sobre la experiencia es resultado de que algo nos toque y nos sensibilice, es necesario este momento de pausa. Pensemos una misma película vista en tres circunstancias diferentes: en una sala de cine, por el ordenador en casa y en clase. Aunque la película sea la misma, las motivaciones y situaciones en que la exhibición ocurre proporcionan experiencias diferentes. Elegir una película sea por su trama, por el director o por la temática; trasladarse hasta la sala de exhibición, comprar palomitas de maíz, quedarse en la fila, elegir el asiento; esto implica una relación corporal casi afectiva con la película. Al decidir ver la misma película en casa, dentro de su cuarto las motivaciones ya serán otras, incluyendo la hipótesis de ya estar pensando en presentarlo como material para la clase, direccionando la mirada más al contenido que para la parte estética. Y, finalmente, exhibir una película para una clase de treinta, cuarenta alumnos, proporciona una relación totalmente diferente de las anteriores, donde la atención se divide entre la narrativa de la película y las relaciones de los estudiantes. El debate generado a partir de las impresiones sobre la película también altera la perspectiva del profesor en relación al mismo. Así, aunque el profesor ya haya vivido las tres experiencias ejemplificadas aquí, cada experiencia tendrá su especificidad.

Estas particularidades se deben principalmente a las múltiples posibilidades de los soportes que encontramos en la actualidad, en el que las relaciones entre los ambientes virtuales y reales están cada vez más entrelazadas, posibilitando renovaciones en el campo de la experiencia y de la formación. Teniendo esto en mente, me gustaría finalizar este texto trayendo este aspecto de la aproximación de los ambientes para trazar un paralelo en relación al texto, destacando

que la formación del profesor con lo audiovisual precede a su uso, y compone una cadena compuesta de un distanciamiento temporal, pero también de una aproximación por la experiencia formativa. Cuando los profesores se proponen a buscar algo, se están permitiendo experimentar ese algo en el futuro, utilizándose en sus clases, será vivido de otra forma. El dejarse sensibilizar es imprescindible en este proceso. Cierro mis conclusiones con la referencia de Fayga Ostrower (2007) sobre la sensibilidad y la imaginación como reflexión final de este texto:

(...) la imaginación creativa nace del interés, del entusiasmo del individuo por posibilidades mayores de ciertas materias o ciertas realidades. Proviene de su capacidad de relacionarse con ellas. Pues, antes que nada, las indagaciones constituyen formas de relaciones afectivas, formas de respeto por la esencialidad de un fenómeno. (...) Al mismo tiempo que se profundiza en la razón de ser un fenómeno, esta afectividad implica una amplitud de visión globalizante de los procesos de vida. La visión global dependerá de la sensibilidad de una persona; pero, recíprocamente, para transformarse en capacidad creativa real, la sensibilidad siempre depende de esta visión global (2007, p.39).

REFERENCIAS

- BARBERO, J. M. (2013). *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- BARBERO, J. M. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- BARBOSA, A. M. (2012). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, A. M. (2008). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- BENJAMIN, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política*. (Obras escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense.

- BRASIL. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – ARTE. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- CANCLINI, N. G. (2005). Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais na globalização. Rio de Janeiro: EdUFRJ.
- CANCLINI, N. G. (2013). Culturas híbridas. São Paulo: EdUSP.
- DUARTE, R. y ALEGRIA, J. (2008). Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 33, pp. 59-80.
- DUARTE, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. Curitiba: Ed. UFPR.
- FERNANDES, A. H. (2013). O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores. Rio de Janeiro. Projeto de pesquisa institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- FRANGE, L. B. P. (2009). Pesquisas no ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidades, em RIBEIRO, J. M. B. (Ed.) *Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB*. Brasília, DF: Ministério da Educação, p. 158.
- FRESQUET, A. (2013). Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica.
- GUIMARAES, J. y FERNANDES, A. H. (2017). Artes e Comunicação: sentidos e usos construídos por professores com o audiovisual nas aulas de artes. *Revista Nuances*, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, pp. 63-77.
- LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28.
- LOPONTE, L. G. (2011). Arte e inquietudes estéticas para a educação. En: PASSOS, M. y RIBES, R. (org.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, p. 226-244.
- NEITZEL, A. A. y CARVALHO, C. (2013). A estética na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040.

- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- OSTROWER, F. (2007). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, J. G. (2017). Professores de arte: formações e experiências com o audiovisual. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SOARES, M. C. S. y ALVES, N. G. (2011). Cultura, cinema e redes de conhecimentos e significações, en PASSOS, M. y RIBES, R. (Eds.). *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, pp. 89-104.
- SOARES, M. L. P. (2010). Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos, em REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2010, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, pp. 1-18.
- SOUZA, E. C. (2007). (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação, en NASCIMENTO, A. D. y HETKOWSKI, T. M. (Eds.) *Memória e formação de professores*. Salvador: Edufba, pp. 137-156.
- SÜSSEKIND, M. L., FERRAÇO, C. E. y OLIVEIRA, I. B. (2015). Escritas curriculares ou sobre três experiências para se pensar os entrelugares culturais da formação, en SEMINÁRIO REDES, 8. 2015, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: [s. n.].

10

Cibercultura y redes sociales

reflexionando sobre las prácticas de las juventudes

*Lucy Anna Diniz
Adriana Hoffmann*

INTRODUCCIÓN - CIBERCULTURA Y REDES SOCIALES

Actualmente, venimos observando de cerca diversas relaciones de los jóvenes con la cibercultura. En estas observaciones, las redes sociales son motivo de muchos debates y varias investigaciones, los investigadores traen reflexiones sobre sus usos y cuestiones que se presentan en la actualidad. Algunos de los autores con los cuales estamos en proceso de diálogo son Nelson Pretto, André Lemos y Paula Sibilia. Este artículo presenta los resultados de un estudio de monografía (Diniz, 2016) realizado en el contexto del proyecto institucional (Hoffmann Fernandes, 2013).

Entendemos, de acuerdo con Lemos (2004), que la cibercultura es la cultura contemporánea, marcada por la circulación incesante de informaciones a través de las redes telemáticas, por la promoción de una sociabilidad en línea y de una especie de “cultura de compartir” (Lemos, 2004). La interconexión mundial de los ordenadores, y, sumamos, la de los dispositivos de información y comunicación, da inicio a lo que Lévy (1999) llamó de ciberespacio, o sea, este espacio de comunicación digital que abriga un “diluvio” de informaciones y personas que no sólo navegan sino que también lo alimentan.

Discutimos la cibercultura como “fruto de influencias mutuas, trabajo cooperativo, de creación y libre circulación de información a través de los nuevos dispositivos” (Lemos, 2004, p.16) un nuevo espacio de comunicación. Así, algunos de los principios de la cibercultura son la liberación del polo de emisión de forma colectiva y en red, la conexión generalizada y abierta y la reconfiguración cultural. De acuerdo con Lemos (2005), la gran potencia de la cibercultura es la potencia de la conversación. Los tres principios apuntan a este movimiento de conexión y de intercambio colectivo en la producción y en la recepción de contenidos que muestran los desafíos que un cambio de este orden puede traer para los procesos de aprendizaje basados en la linealidad y secuencialidad como los vividos en la escuela.

Algunos autores como Preto, Lemos y Sibilia discuten también el concepto de cibercultura relacionando el proceso de la educación y de las redes con las cuestiones que el contexto actual abarca. Al mismo tiempo en el que las redes traen cuestiones a la escuela y tensiones a partir de la reconfiguración por la que la cultura está pasando a partir de la cibercultura, el proceso educativo nos ayuda en este proceso de reconfiguración. De acuerdo con Lemos (2005) la metáfora que más se aproxima del estado social actual es la de la sociedad en red. ¿Qué reconfiguración cultural sería la que estamos pasando? ¿Comunicarse en red sería el nuevo modo de convivencia actual?

Las redes constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades, y la difusión de la lógica de las redes modifica sustancialmente la operación y las consecuencias de los procesos de producción, experiencia, poder y cultura (Castells, 1996, p.469 apud Lemos, 2005, p.6).

El siguiente infográfico muestra la expansión de las redes que fueron creadas desde el inicio de las comunicaciones comenzando por el teléfono. Aunque consideramos varias redes sociales actuales y otras que existieron y no se están utilizando se excluyeron del gráfico, esta pequeña muestra ya nos hace percibir cómo creciente el surgimiento y cada vez más de nuevas redes que amplían este proceso generado y mantenido en el colectivo de la red de producción y circulación de contenidos.

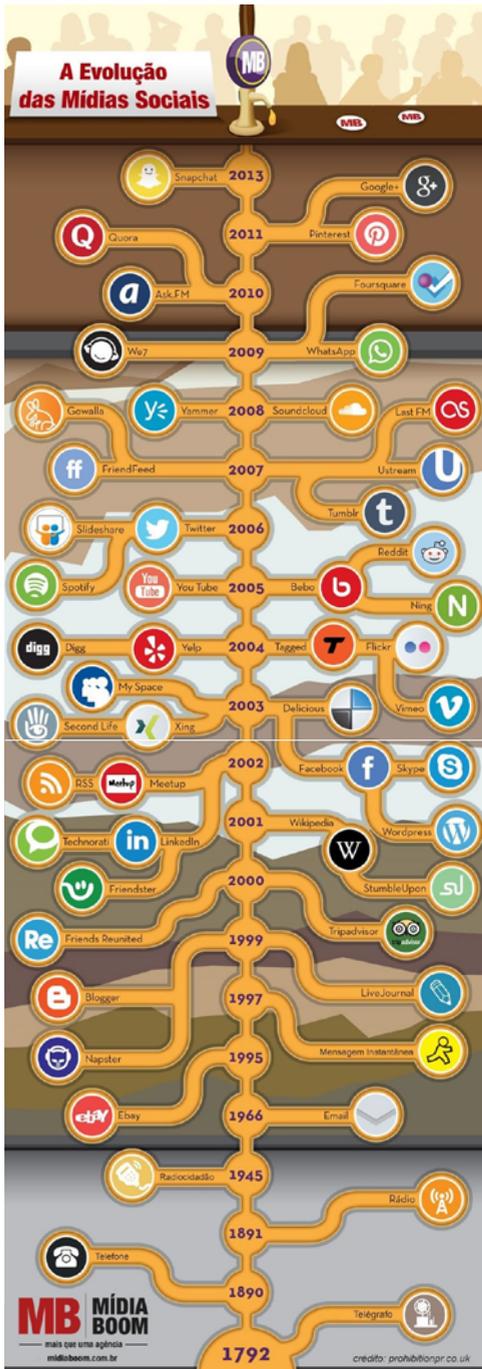


Imagen 1 – Infográfico con la línea del tiempo del surgimiento de algunos medios sociales, del telégrafo a Snapchat.
 Fuente: <http://midiaboom.com.br/midia-social/infografico-evolucao-das-midias-sociais/>

El presente artículo pretende presentar parte de los datos de una investigación que se realizó dentro del grupo de investigación CACE. Se trata de una búsqueda para entender mejor lo que piensan y hacen los jóvenes en este acceso a las redes problematizando y reflexionando sobre los usos realizados en diálogo con los autores y teorías estudiadas.

En este momento, el objetivo es presentar los datos producidos en entrevistas y cuestionarios, realizados con los jóvenes de franja etaria entre 11 y 15 años sobre el acceso de los jóvenes a internet, su definición de internet, soportes de acceso y usos realizados. Nos interesa discutir y reflexionar sobre una situación que llamó especialmente nuestra atención en la investigación: el hecho de que la mayoría de jóvenes de la investigación afirmara que usan las redes sociales para mantener el contacto con las personas más cercanas como la familia y los amigos. ¿Qué es lo que los lleva a elegir relacionarse en las redes sociales solamente con las personas con las que ya tienen un contacto cotidiano fuera de la red? ¿Cómo esto puede pensarse en un contexto en el que la discusión sobre cibercultura habla justamente de la liberación del polo de emisión, de la palabra, de la ampliación de la comunicación en esta dimensión del colectivo? ¿Será la cuestión de riesgo/peligro que es se les transmite desde la familia o por personas próximas?

Para el análisis de los datos producidos, traeremos algunas partes de la entrevista. Debido a la elección ética de preservar la identidad de los sujetos participantes de la investigación que no desean ser identificados, utilizaremos abreviaciones de sus nombres que representarán a estos jóvenes. Se realizaron cuestionarios a 26 jóvenes y entrevistas a 11 jóvenes, descritos por las siglas: E; C; N.V; C.C; P.G; V; A.C; T; N; J y H.

EL ACCESO DE LOS JÓVENES A INTERNET

Los jóvenes investigados son estudiantes de una escuela pública y eran participantes del Programa Más Educación en 2015, son en su mayoría vecinos de una comunidad próxima a la escuela en la que realizamos la investigación. Desde el punto de vista del uso de dispositivos los jóvenes que formaron parte de la investigación encajan en las estadísticas divulgadas por las investigaciones del CGI.br (2015), del IBGE (2016) y continúan mostrando la amplitud de los usos en el TIC

Kids en Línea 2017 que aborda los usos de niños y adolescentes. Estas estadísticas apuntan que el 92% de los domicilios brasileños poseen teléfonos celulares. Presencia masivamente mayor que la de las tablets, ordenadores y teléfonos fijos, y gran parte del acceso a internet se realiza a través de dispositivos móviles.

Como podemos observar en la figura 2, los dispositivos móviles se utilizan frecuentemente por los jóvenes de esta investigación: 18 de los 26 estudiantes que participaron de la investigación dijeron que a través de los dispositivos móviles accedían con más frecuencia a internet. A pesar de que muchos tienen acceso y utilizan también ordenadores de mesa, es a través de los dispositivos móviles como celulares y tablets que acceden a internet. Este dato puede influir en el tipo de contenido al que acceden, por la existencia de sitios y contenidos que son más accesibles para móviles o para computadoras.

Suporte Mais Freqüente

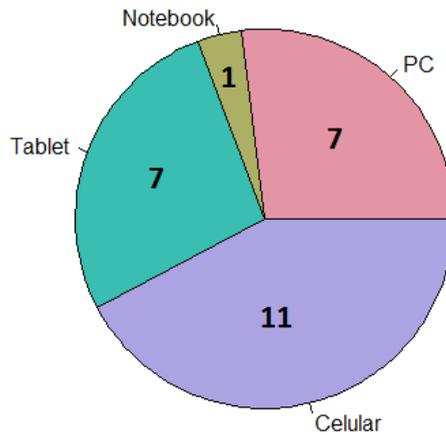


Imagen 2 – gráfico de sectores indicando los soportes que utilizan los estudiantes para acceder a internet. Fuente: elaborado por las autoras.

Acceder a redes sociales, aplicaciones de conversación y algunos sitios de noticias puede ser incluso más fácil en dispositivos móviles. Por otro lado, el consumo y la edición de vídeos, el uso de juegos más complejos y la edición de

imágenes, la participación en determinados foros de discusión, por ejemplo, son actividades que se vuelven más simples cuando el acceso se da a través de ordenadores de mesa o notebooks, Teniendo en consideración los aspectos económicos, podemos suponer que por al ser más baratos que los ordenadores de mesa o notebooks, los dispositivos móviles son más fáciles de adquirir por las familias de estos jóvenes.

El uso frecuente a partir de dispositivos móviles puede influir también en el modo en cómo estos jóvenes lidian con los planes y paquetes de internet, la cuestión del uso de datos móviles y franquicias, y la diferencia entre la calidad de internet móvil y de internet fija. En determinado momento de la investigación, una de las estudiantes reclama de la calidad de su plan de internet, quejándose por los datos, afirmando que alcanza el máximo rápidamente y sus créditos se acaban la misma semana de la recarga. Esta queja se da en un momento en el que la estudiante está en la escuela, donde no se permite el acceso a la red local.

La mayor parte de los estudiantes dice acceder a internet desde casa, siendo la escuela un espacio en el que apenas ocho afirman utilizar internet, y ninguno de los estudiantes afirma ser el local en el que acceden a internet con más frecuencia. A este dato, es importante sumarle que existe una Ley Municipal en la provincia de Río de Janeiro (como sabemos también existe en otros estados del país) que prohíbe el uso de aparatos electrónicos en clase, y que tal vez el poco acceso en la escuela pueda deberse a las normas escolares.

Es interesante observar que, a pesar de que los estudiantes no afirmaron tener conocimientos técnicos sobre el funcionamiento de internet y las redes, aprenden en la práctica, algo que tiene más ventaja para el uso que realizan. La mayor parte de los jóvenes que respondieron al cuestionario afirma tener acceso a internet en sus casas, con obstáculos diferentes y velocidades de conexión variadas, pero solamente tres de los 26 relataron no tener acceso en casa. Teniendo en cuenta que los sujetos investigados son de una región periférica, podemos percibir que el “poder adquisitivo” de las familias de los estudiantes no es un impedimento total en lo que se refiere al acceso a la red, a la conexión, aunque sus experiencias con las conexiones sean bastante variadas.

En relación a las actividades que hacen en internet, la mayor parte de los estudiantes afirma que mayoritariamente la ocupan los videojuegos, más allá de que mencionen otras cosas, principalmente ver vídeos, utilizar las redes sociales, hacer trabajos para la escuela, escuchar la radio, conversar en aplicaciones

de chat y publicar fotos. En este sentido, podemos percibir una relación entre las actividades y soportes más frecuentes. Del total de los 26, 19 respondieron al cuestionario apuntando como su actividad más frecuente son los juegos, las redes sociales y las aplicaciones de chat. Las redes sociales y las aplicaciones de chat tienen sus aplicaciones específicas, y en algunos casos, exclusivas para dispositivos móviles. Los juegos varían en complejidad, pero existe una infinidad compatible con dispositivos móviles.

Atividade mais frequente

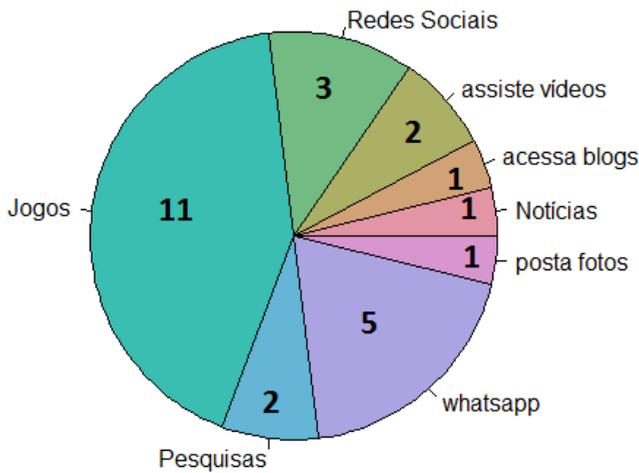


Imagen 3 – gráfico indicando cuáles son las actividades más frecuentes realizadas por los jóvenes cuando acceden a internet.

Fuente: elaborado por las autoras.

A partir del análisis de las actividades que estos jóvenes apuntan como más frecuentes, podemos iniciar una reflexión acerca del posicionamiento de estos jóvenes en relación al consumo de productos culturales y a la construcción de conocimientos. ¿Cuáles son los juegos que estos jóvenes consumen? En sus relaciones en las redes sociales ¿Ellos son también productores de contenidos? Estas preguntas nos llevan a pensar si estos jóvenes tienen en internet relaciones muy diferentes de las relaciones que establecen fuera de las redes.

La figura 4 revela la dificultad que los estudiantes de la investigación tienen en definir “internet”. Un aspecto de la realidad con la que la mayoría de ellos dice tener contacto diariamente y aparentemente nunca se detuvieron para formular y definir este concepto o término. Las expresiones “internet”, “algo así”, “qué se yo”, “cosas” aparecieron en un tamaño más grande por ser las expresiones más mencionadas en el momento de las respuestas a la pregunta.

Seguidamente, podemos percibir otras expresiones en un tamaño más pequeño, pero aún destacadas, que nos dan pistas de lo que estos jóvenes entienden como parte de internet: “Facebook”, “comunicación”, “medio”, “juego”, “investigar”. Con estas expresiones podríamos construir un padrón que representa la mayoría de las respuestas obtenidas en la entrevista, y llegamos a la conclusión que los estudiantes conceptualizan internet a partir de sus usos. Internet para ellos es una cosa que sirve para hacer algo, para comunicarse, jugar e investigar, vemos esto a partir de las respuestas más frecuentes.

Es interesante observar que ningún estudiante menciona la palabra “red” o “conexión”, denunciando que esta es una idea que no está presente cuando ellos piensan en las actividades que hacen proporcionadas por internet. A pesar de demostrar que perciben una funcionalidad de comunicación e investigación, no elaboran aún la idea de que estas funciones son promovidas por la conexión entre ordenadores y usuarios. Tal vez de la misma forma no perciben que esta conexión crea posibilidades aún desconocidas para ellos. Los usos y relaciones que presentaremos seguidamente de los relatos seleccionados pueden ayudarnos a reflexionar sobre estos modos de acceso traídos por los sujetos de la investigación. ¿Estos sujetos están dentro de lo que Lemos (op cit) define como cibercultura? ¿Qué nos dicen los modos de acceso de cómo ellos perciben su acción social en la red?

CONVERSO EN LA RED “SÓLO CON MI MADRE Y MI PADRE” - USOS DE LA RED SOCIAL EN LA DIMENSIÓN PRIVADA

La famosa frase dicha por las familias: “ten cuidado, no hables con extraños” a los niños cuando son pequeñas parece perpetuar en el uso que los jóvenes investigados hacen en sus interacciones en las redes sociales. Los relatos que veremos seguidamente apuntan que los entrevistados -en su mayoría- solamente utilizan

las redes sociales para interactuar con las personas de su círculo de convivencia cotidiana- familia y amigos próximos.

Los jóvenes de esta investigación se refieren a sus sus familiares y amigos cuando hablan de sus usos de las tecnologías digitales y buena parte de ellos llega a afirmar que interactúan exclusivamente o prioritariamente en la red con sus familiares y amigos. Podemos percibirlo en las partes de la siguiente entrevista:

(...)

Entrevistador: ¿Tienes perfil en un algún sitio de red social y ese tipo de cosas? ¿Facebook, Instagram?

P.G: Tengo Facebook y WhatsApp.

Entrevistador: ¿Y con quién conversas en WhatsApp?

P.G: Con mis primos, algunos amigos de clase, mis primos que viven en Caxias, los que viven en Cordovil...

(...)

(...)

Entrevistador: ¿Con quién conversas en WhatsApp?

A.C: Solamente lo tengo...y con mi tía, solamente con mi tía, mi mamá y mi papá.

Entrevistador: ¿Sólo con tu familia?

A.C: Sí, cuando hay alguna urgencia lo usamos. Y conversamos diariamente cuando no nos vemos.

(...)

Entrevistador: ¿Siempre publicas fotos en internet?

N.V: No siempre. Sólo a veces.

Entrevistador: ¿Son siempre fotos tuyas?

N.V: Sí, más o de mi prima.

Entrevistador: ¿Y tu prima vive contigo?

N.V: No.

Entrevistador: ¿Qué haces en Facebook además de mirar las fotos de otros?

N.V: Nada.

Entrevistador: ¿Solamente miras fotos de otros?

N.V: De mi mamá, de mi hermana...

Entrevistador: ¿Conversas con tu familia en facebook?

N.V: Sí.

(...)

N.V, A.C y P.G dan ejemplo del tipo de respuesta dato al cuestionamiento de con qué personas estos jóvenes interactúan en determinadas redes. Inicialmente, podemos desconfiar de estas afirmaciones, pero con la recurrencia en que las mencionan en el decorrer de las entrevistas, resta la duda: ¿Por qué será que estos jóvenes concentran sus interacciones con aquellos con quienes ellos ya interactúan fuera de las redes? Otro joven nos da algunas pistas:

(...)

C.C: Ah, internet para mi es investigar, buscar música, estar en WhatsApp, Facebook.

Entrevistador: ¿Tienes WhatsApp?

C.C: Sí.

Entrevistador: ¿Con quién conversas en WhatsApp?

C.C: Solamente con mi mamá, con mi mamá y mi papá.

Entrevistador: ¿No conversas con ningún amigo, ningún pariente que no sean tus padres?

C.C: Conversaba, pero ahora no hablo con nadie más.

Entrevistador: ¿Por qué?

C.C: WhatsApp sólo da problemas

Entrevistador: ¿Por qué? Explícame.

C.C: Ah, las personas van publicando varias cosas, tu compartes algo y otro te graba...

Entrevistador: Y eso trae problemas, ¿no?

C.C: Sí.

(...)

De esta forma, C.C. apunta hacia los trastornos que pueden darse en el caso de una interacción con personas que no son de su círculo cotidiano. Usos indebidos o exposición no autorizada de informaciones compartidas. La autora Paula Sibilia (2012) habla de la “cultura de la humillación” vivida hoy en las interacciones en las redes sociales. Una cultura asociada al bullying en que, con cualquier paso en falso, se puede ser objeto de burlas de un grupo y ser ridiculizado. Este miedo de sufrir con esto tal vez sea el motivo que lleva algunos de estos jóvenes a limitar su acceso solamente a personas próximas.

Al mismo tiempo que la decisión de C.C. de mantener contacto solamente con sus padres se base en experiencias previas, no podemos concluir que todos los jóvenes que dicen interactuar solamente con familiares y amigos hayan te-

nido experiencias malas en la interacción con personas de otros círculos. Y este uso nos lleva a cuestionarnos: al final ¿De qué hablan e intercambian en las redes sociales solamente con personas de su convivencia cotidiana? ¿Sería una respuesta dada por la mayoría de los jóvenes de la investigación como una forma de impedir nuestro conocimiento de ese universo más íntimo de ellos? ¿Qué significa estar en múltiples redes y actuar dentro de ellas priorizando determinadas conexiones, determinados nudos más personales o privados?

Estos jóvenes- aunque estén conectados a internet -parecen no conocer y vivir los principios de la cibercultura de la que habla Lemos. Esto nos muestra que esta experiencia cibercultural no depende directamente de la conexión, del tener acceso a internet. Por lo que las entrevistas apuntan, esta experiencia en la cibercultura para ser vivida en este modo de reconfiguración cultural de la que Lemos (op cit) habla y generar nuevos procesos de producción, experiencia, poder y cultura depende de la mediación social, como destaca Castells. ¿Quiénes son los adultos y jóvenes con los cuales este público convive? ¿Qué tipo de experiencia de comunicación es común en sus prácticas sociales? Esta experiencia social vivida por ellos nos parece, en este sentido, mediadora y define sus prácticas en las redes sociales. Sin embargo es necesario más que simplemente “estar conectado” para estar y actuar en la red.

Martín-Barbero (2006) resalta dos discursos corrientes sobre la globalización y la comunicación en red, uno que apunta perversiones y otro que apunta oportunidades. Para el autor, aún hay una permanencia de las grandes corporaciones en el gerenciamiento de las informaciones aliadas a un discurso de control y vigilancia al servicio de una necesidad de seguridad. Al mismo tiempo, el autor apunta la posibilidad de desmontar algunos dualismos relacionados a los lenguajes y medios de información, comunicación y conocimiento, para la posibilidad de creación de nuevas configuraciones de ejercicio de la ciudadanía.

Obviamente, el autor hace una lectura macrosocial de los movimientos que envuelven a la comunicación en red. Pero seguramente, los discursos “optimistas” y “pesimistas” se entrelazan con las experiencias de estos jóvenes. En determinado momento de las entrevistas A.C. trae una preocupación con los contenidos que pueden existir en internet. En un momento posterior, relata que su padre tiene miedo de que acceda a espacios diferentes al de Facebook. El miedo del padre es mediador de los accesos que esta joven hace en la red.

Este hecho se relaciona a lo que dice Martín-Barbero (2013) al tratar las mediaciones que integran el proceso comunicativo, resaltando que no podemos

ignorar las cuestiones culturales y políticas al analizar estas comunicaciones. En las entrevistas, las familias no aparecen solamente en el momento de la interacción a través de las redes, sino que también en la interacción con las redes. A pesar de que muchos estudiantes relataron que aprendieron solos a utilizar los dispositivos y acceder a internet, por ensayo y error, es posible percibir en todos sus relatos que los familiares aparecen en los momentos de este aprendizaje. De este modo, las mediaciones abordadas por el autor pueden interferir tanto en los usos realizados de las redes por los jóvenes como en el proceso de la misma investigación, investigar sobre el uso de las redes en el espacio de la escuela considerado “prohibido” por ley puede traer esos trazos de cosas “no dichas” por parte de los jóvenes. De la misma forma, como pudimos percibir, muchas familias son mediadoras de estos usos de las redes sociales limitando o controlando lo que hacen o no en la red y esto, de alguna forma, limita su acceso a personas que están fuera de su convivencia cotidiana.

¿Qué significa en un contexto en el que se discuten los tres principios de la cibercultura como la liberación de la emisión de forma colectiva y en red, la conexión generalizada y la reconfiguración de los modos de aprender, descubrimos jóvenes que mantienen en sus prácticas con la cibercultura bases más arraigadas a un contexto local de convivencia sólo con conocidos?

Es un desafío percibir que un contexto en el que se habla de las redes trayendo transformaciones en la lógica de la cibercultura, surgen desafíos para la escuela por los cambios que esta trae y que no dialogan con el modo en cómo la escuela se organiza. Percibir que estos modos de acceder a la red por los jóvenes no caracteriza “la red” tal como es concebida y discutida por los actores es algo importante.

Jesús Martín-Barbero (2006) comenta que existe siempre un “destiempo” en las prácticas culturales. Este “destiempo” al que se refiere se relaciona a esa diferencia entre lo que la tecnología puede proporcionar y lo que los usos de los sujetos hacen en relación a ella. Así, aunque una tecnología proporcione nuevas prácticas, muchas veces los sujetos aún no consiguen hacer uso de estas repitiendo prácticas anteriores, más comunes y tradicionales en su convivencia social, características de tecnologías más antiguas y ya conocidas por los sujetos. Tal vez sea eso lo que percibimos en estos resultados. Esto nos lleva a percibir que no alcanza con ser joven, no alcanza con estar conectado, no alcanza con tener los dispositivos móviles para actuar en la cibercultura con todo el potencial que la misma ofrece.

NO ES LA CONEXIÓN LA QUE DEFINE EL PROTAGONISMO DE LOS JÓVENES

¿Qué reflexiones este descubrimiento inicial nos deja? ¿Qué podemos decir sobre estos usos que realizan los jóvenes mirando para el contexto social? ¿Están teniendo realmente acceso a la red? A partir de estos datos ya se puede percibir que no es la red la que determina la experiencia de los jóvenes y sí sus usos. La experiencia de estos jóvenes es sustancialmente diferente de la de los jóvenes youtubers, gamers u otros que construyen en la red nuevas experiencias que difícilmente existirían fuera de ella. De este modo, los datos apuntan que el “estar en la red” no es un diferencial para todos los jóvenes, o que “estar en la red” es mucho más que solamente tener acceso a la misma. Navegar no es libre para todos. Los papeles de productores y receptores tan difundidos como parte del protagonismo de los jóvenes de la actualidad no se ven en los jóvenes investigados.

Los usos que hacen en las redes -excluyéndose la dimensión de con quien interactúan- no trae una dimensión más amplia que integra la producción de contenidos. Usan la red para acceder a noticias, blogs, ver vídeos, publicar fotos y enviar mensajes. Son aparentemente más consumidores que productores de contenidos y esto tal vez se deba a las mediaciones vividas socialmente. ¿Cómo ser protagonista con un acceso que es limitado o por la velocidad de la conexión o por la mediación de los que limitan su contacto o interacción con otros? ¿Cómo producir sin tener la idea de producción como un posible horizonte? Martín-Barbero (2013) apunta en su mapa de las mediaciones cómo es que nuestras prácticas están relacionadas socialmente (prácticas sociales con los medios) y de las institucionalidades, (cómo las instituciones de la sociedad de alguna forma median y regulan los usos que hacemos de los medios). Por lo tanto, los datos de esta investigación nos revelan cuán las mediaciones son relevantes cuando se habla de los usos que son realizados socialmente. No sólo son las tecnologías las que definen los usos sociales, sino el contexto cultural en el que los sujetos están inmersos que puede generar y proporcionar reducciones o ampliaciones en los usos sociales realizados de las mismas tecnologías.

Nelson Preto y Alessandra Assis (2008) apuntan la necesidad del estímulo para la producción de informaciones y contenidos en la escuela como contribución a la formación ciudadana que la escuela pretende, permitiendo la superación de la postura de consumo que es estimulada por los vehículos de masa. Los autores resaltan que para el estímulo en la producción es necesario más que el

simple acceso a las tecnologías que garanticen tal producción, es necesario que haya una apropiación creativa de tales tecnologías.

¿Qué nos dice sobre esto la escuela? ¿Qué nos hace pensar todo esto sobre el papel de la escuela y sobre la presencia de los medios en la escuela ser muchas veces vista como una amenaza? Son muchos los desafíos que se presentan en nuestra reflexión y la respuesta no es simple ni fácil. Para que haya una apropiación creativa de la que hablan Pretto y Assis (2008) es necesario que la escuela encare la cibercultura como parte de la cultura escolar no como una competencia que debe enfrentar. Seguiremos observando lo que sucede en nuestro entorno con los jóvenes que están en la escuela para pensar en los desafíos que tenemos -por los relatos de ellos mismos en cada contexto- y no por lo que dicen sobre lo que ellos usan y hacen.

REFERENCIAS

CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra. v. 1.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. (2015). TIC domicílios 2014: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Recuperado el 30 de abril de 2016 de: <http://www.cetic.br/publicacao/pesquisasobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nosdomicilios-brasileiros/>

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. (2018). Tic Kids on-line: pesquisa sobre o uso de internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Recuperado el 2 de abril de 2018 de: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_kids_online_2017_livro_eletronico.pdf.

DINIZ, L. A. (2016). Juventudes e redes: um recorte sobre juventude e acessibilidade na cibercultura. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, A. O., BARROS, R. y DINIZ, L. A. (2016). Mídias móveis e educação: reflexões sobre usos e práticas para as escolas e as aprendizagens, en SOARES, C. y AMARO, I. (Eds.). *Tecnologias digitais nas escolas: outras possibilidades para o conhecimento*. Rio de Janeiro: Dp et Alli, pp. 133-156.

FERNANDES, A. O. (2016). O Cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores. Rio de Janeiro, 2013. Projeto de pesquisa institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

IBGE. (2014). Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: Rio de Janeiro: IBGE.

LEMOS, A. (2004). Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma “Cultura Copyleft”? *Contemporanea: revista de comunicação e cultura*, Salvador, v. 2, n. 2, pp. 9-22. Recuperado el 8 de agosto de: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3416/2486>.

LEMOS, A. (2005). Cibercultura e mobilidade: a era da conexão, en CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Intercom, 2005, pp. 1 - 17. Recuperado el 2 de junio de 2016 de: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>.

LÉVY, P.(1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

MARTÍN-BARBERO, J. (2013). Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. 7. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ.

MARTÍN-BARBERO, J. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século, em MORAES, D. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, pp. 51-79.

MÍDIA BOOM. (2015). Infográfico: a revolução das mídias sócias. Blog Mídia Bom, [s. l.], 17 fev. Recuperado el 4 de septiembre de 2019: <http://midiaboom.com.br/midia-social/infografico-evolucao-das-midias-sociais>.

PRETTO, N. L. y ASSIS, A. (2008). Ensaio: cultura digital e educação: redes já!, en PRETTO, N. L. y SILVEIRA, S.A. (Eds.). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, pp. 75-83. Recuperado el 15 de enero de 2015: <http://books.scielo.org/id/22qtc/pdf/pretto-9788523208899-06.pdf>.

SIBÍLIA, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.

11

El arte de crear alfombras de historias: la imaginación expresada en colores, texturas, formas y caminos narrativos

Daniela Fossaluzza

Había una vez una actriz y artesana, licenciada en Artes Escénicas por la UNIRIO, que percibió algo en los juegos de los niños, después de escuchar las historias que ella contaba, cuando se arriesgaba al manipular los escenarios y los personajes tejidos y creados a partir de libros infantiles, una fértil posibilidad para desarrollar una investigación sobre las infancias y sus modos específicos de recepción y producción. Vislumbra, en la especificidad del lenguaje de las alfombras de historias y en el interés de los niños por filmar los juegos y performance produciendo vídeos, un posible diálogo entre tradición y contemporaneidad.

Surgió una cuestión: ¿Existe la posibilidad de alinear un hacer artesanal a un hacer tecnológico? ¿Qué podemos considerar sobre estas maneras de crear en las prácticas de los niños?

Estas cuestiones impulsaron un proceso de investigación que se desarrolló como una investigación de Maestría (Fossaluzza, 2018) dentro del contexto del proyecto institucional (Hoffmann Fernandes, 2013). El presente texto narra el percurso vivido y la construcción de la investigación con todas las cuestiones que la constituyen.



Imagen 1 – Niños interactuando con la alfombra de historias.
Foto: Claudio Medeiros. Fuente: www.costurandohistorias.com

LAS ALFOMBRAS DE HISTORIAS Y LA INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA

La idea de trasladar la narrativa de los libros a escenarios de tela interactivos concretados en alfombras fue de la educadora Clotilde Hamman, a mediados de la década de 1980, en Francia. “Para ayudar a los niños a familiarizarse con el libro, buscamos un medio lúdico, estético, afectuoso y táctil, que facilite esta aproximación y los haga descubrir la felicidad y el placer de la lectura” (HAMMAM, 1998). Esta iniciativa viene difundándose como proyecto de incentivo a la lectura literaria en varios países de Europa a través del pedagogo, director y artista plástico Tarak Hamman, hijo de Clotilde. El artista impartió prácticas y talleres sobre este lenguaje entre los años 1998 al 2001 a través del Departamento de Extensión del CLA/UNIRIO, introduciendo el “Raconte-Tapis” en Brasil, un proyecto del cual participé activamente como integrante becario e investigadora, una vivencia tan significativa que hice de esta experiencia mi profesión. Desde

2001, soy coordinadora de un grupo de artistas educadores que desarrollan el lenguaje de las alfombras en las instituciones de enseñanza y espacios culturales llamado “Cosiendo Historias”.

El Arte de Contar Historias con Alfombras es una práctica que encontró su espacio en Brasil para desarrollarse, un lenguaje poético e interactivo apoyado en la oralidad, en la performance, en los materiales textiles y en los contenidos de los libros. En relación al compromiso e interés por este lenguaje, comprobé sus resultados positivos a lo largo de mis 20 años de trabajo, también tuve que enfrentarme a enormes desafíos para mantener vivo el arte tradicional que sobrevive con especificidades en un contexto de intenso consumo de información producida y transmitida por los medios electrónicos y otras plataformas afines.

Las nuevas tecnologías no paran de surgir, influenciando significativamente en las subjetividades, comportamientos y en los procesos de formación cognitiva de los sujetos, como también en los modos y formatos de narrar.

Percibo en mi práctica como artista y profesora una actualización necesaria del lenguaje -de las alfombras de historias- con el objetivo de mantenerlo vivo y en diálogo fértil con los interlocutores que se benefician de él. Aunque sea de manera sutil, surge en la práctica la necesidad constante de resignificar contenidos, modos, palabras y gestos delante del público siempre renovable en cada transmisión. Apostando por esto, integrando el grupo de investigación CACE, desarrollé el estudio de maestría “Retazos Animados: las narrativas de niños con alfombras tridimensionales de historias- entre las dimensiones artesanales y tecnológicas”.

En el contexto específico del “Solar Meninos de Luz” (Institución filantrópica que atiende niños y jóvenes en situación de riesgo social de las comunidades de Pavão Pavãozinho y Cantagalo, localizadas en la zona sur de la ciudad de Río de Janeiro) participaron de la investigación 22 niños con edades entre 9 y 11 años. En este contexto socio-económico encontré una situación de cierta exclusión digital, solamente dos niños poseían celulares propios y computadoras disponibles en sus casas, sin embargo la mayoría establecía algún tipo de acceso frecuente a internet y contacto con medios electrónicos, siendo así, intensamente influenciados por las tecnologías digitales.

Impulsada por el deseo de reflexionar sobre los efectos que el lenguaje de las alfombras podría tener en la producción de vídeos narrativos elaborados por los niños y la forma/camino que la propuesta podría tomar, a partir de las apropia-

ciones realizadas por ellos, tenía como objetivo también analizar la relevancia de los procesos de esta naturaleza en los cursos de formación. En el camino realizado con los niños, sobresalieron algunas reivindicaciones: “Yo quiero contar. Yo quiero filmar. Yo quiero tocar eso. Yo quiero mi propia alfombra. Quiero más clases”, nos escribió Beatriz. Los niños también expresan el deseo de coser sus propias alfombras, de inventar sus historias, queriendo producir más allá de los escenarios ya tejidos por nosotros a partir de algunos libros específicos que les dejamos disponibles (acervo del proyecto Cosiendo Historias).

En este texto tengo la intención de reflexionar sobre el proceso narrativo vivido por los niños, percibiendo como la función del narrador crece a partir de un hacer artesanal, inmerso en un mundo donde las tecnologías se presentan cada vez más de modos imperativos. Para esta reflexión, busco tejer una conversación con Walter Benjamin en lo que reflexiona sobre la resistencia de un hacer artesanal y sobre las particularidades de las invitaciones que los niños presentan relacionados a determinados modos de ser, estar, crear y reivindicar sus propios trayectos de experiencias.

LAS COSTURAS DE LOS NIÑOS Y EL DESPERTAR DEL YO-NARRATIVO- CUANDO LOS NIÑOS DECIDEN QUÉ Y CÓMO CONTARLO

Entonces estas propuestas autorales solicitadas necesitan, ser elaboradas por los niños que se aventuraron conmigo en el arte de la costura, en el juego de unir retazos componiendo personajes y ambientes y en la creación de tramas y embriones narrativos, proporcionando aprendizajes e intercambios. Impresiones, ideas, canciones, libros, momentos de la vida, personajes y situaciones de juegos electrónicos, más allá de las letras de música y otros retazos provenientes de diferentes lugares trajeron a la ronda de historias y a las mesas de “trabajo y creación” como la intención de ser transferidos al lenguaje de las alfombras. Aunque nos encontramos ante dificultades inevitables del propio proceso de elaborar una alfombra de historias y nos vimos en dificultades que percibimos que estaban relacionadas con las habilidades de lectura y producción de texto, el grupo se mantuvo atento, comprometido, ejercitando la paciencia y desarrollándose con interés y creatividad, de forma colaborativa.

Dispusimos dos celulares con cámaras digitales para el grupo con la intención de registrar el proceso y, también, para que pudiese observar los usos específicos de esta tecnología durante el proceso que estábamos viviendo. Entre agujas, hilos, libros, lápices, telas y tijeras, con las presencias de las cámaras, surgían muchos descubrimientos. Como resultado inesperado de la experiencia, los niños sostenían el hilo del tiempo en sus manos y “se perdieron” placenteramente en el proceso de crear y coser, jugando a inventar tramas que parecían no querer estar sujetas a guiones escritos o vídeos grabados, pues obstinadamente se mantuvieron abiertas.

En este proceso, que duró un año lectivo, los niños fueron invitados a percibirse también como investigadores, autores y artistas, en una metodología que construimos juntos y que me arriesgué a llamarla de “investigación-atelier” un hacer que se sitúa también como práctica educomunicativa.

LA PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ATELIER Y SUS TEJIDOS DE BASE

Surgió así la propuesta metodológica de la investigación-atelier, un proceso que transcurrió con la sensación de “suspensión del tiempo”. Aunque teníamos una perspectiva, la escritura de la tesis de Maestría y la producción de los vídeos realizados por los niños con las alfombras de historias, nos aventuramos en una demanda creativa que caminó codo con codo con movimientos reflexivos y filosóficos y que nos hicieron olvidarnos de las finalidades, pues los propósitos confluyen en el presente de cada encuentro, dejando siempre un espacio a lo inesperado. Así, poco a poco, los temas surgieron, los monstruos fueron tomando forma, los sueños se pintaron, las ideas y las sensaciones intercambiadas y una trama de investigación que se construyó. Si al inicio del proceso, los niños no hablaban cuando les pedíamos que contasen historias, durante el trayecto de la experiencia, mirando a lo que hacían e influenciados por los propios materiales y procesos, sumergidos en sus invenciones y situaciones, ellos mismos, y también yo como investigadora, percibimos que teníamos algo que podríamos comunicar a través de relatos, fragmentos poéticos, imágenes e impresiones que se produjeron colectivamente en esta investigación-atelier todo el tiempo.

Como un artesano que esculpe cuidadosamente su obra lidiando con la concreción de materiales, considerando el imaginario, fuimos conducidos por un

hacer que se da a través de “manos pensantes”, experimentando ideas y tejidos. En movimientos de fluencias y choques, dialogamos e hicimos elecciones, problematizando límites. Más allá de reiterar dicotomías, muchos descubrimientos surgieron entre los posibles contornos: comunicación-educación, adulto-niño, cotidiano-escuela, trabajo-juego, estudio-places, concreto-abstracto, ciencia-arte, artesanal-tecnológico. Los niños se arriesgan en la unión de retazos y fragmentos, ejercitando el arte de las alfombras y la invitación del patchwork. Yo, en la función de investigadora académica, fui arriesgando composiciones textuales para contar, pensar y analizar todo lo que pasaba.

La idea de la investigación-atelier se desarrolló no solamente para expresar lo vivido con los niños, sino con el concepto que tuvo como guía también el proceso de la propia escritura disertativa, elaborando el texto como si estuviese construyendo una “alfombra de la investigación”- una topografía con la finalidad de presentar y proyectar determinadas perspectivas percibidas en el contacto con los niños. La narrativa de la investigación se configuró como una base en la que apoyar las posibles representaciones de los sujetos-personajes y de los ambientes donde viven. En este proceso, me fui percibiendo como investigadora, y también como autora y personaje. En este proceso los niños del Solar proyectaron sus voces y evidenciaron matices específicos de sus infancias.

En relación a la investigación académica, trazando un paralelo entre la construcción del estudio y el método de confeccionar una alfombra, a lo largo del camino, preparamos una base con tejidos resistentes (el panorama de lecturas teóricas) para acomodar las percepciones del campo -yuxtaposiciones de diversas telas y retazos que unidos en perspectivas ayudaron a componer el escenario de la investigación: la narrativa.

El resultado obtenido fue una “base de alfombra” o narrativa disertativa que buscó no solamente contener una perspectiva con determinada proyección, sino diversos embriones narrativos que pueden funcionar como “ventanas” -caminos que permiten links y accesos, invitando a reflexiones y otros significados, más allá de las “costuras” tejidas en el texto. Como en un libro en donde la narrativa salta de sus páginas, me arriesgué a elaborar un texto que no encarcele los sentidos y las historias de los niños, con la ilusión de retener significados, impidiendo otros análisis. Por el contrario, mi intención fue crear una base “alfombra-escenario de la investigación” que acomode impresiones y sugerencias que pudiesen ser de algún modo siempre actualizadas, como hago cuando cuento

mis historias. Las historias de los libros que busco como inspiración no cambian en su “estructura” registrada en un texto escrito o guión,, pero son las que me permiten siempre tener nuevas miradas ¿Es posible?

En relación a los “tejidos de base” de la investigación, para reflexionar sobre los procesos de producción y recepción cultural y sus relaciones con lo artesanal y lo tecnológico, el estudio abordó autores que discuten experiencia y narrativa (Walter Benjamin, Néstor Canclini, Martín Barbero) y lo que esto implica en los procesos de comunicación y expresión en las relaciones entre los niños, narrativas y medios en la actualidad (David Buckingham, Adriana Hoffmann, Gilka Girardello entre otros). La propuesta metodológica de la investigación con infancia se dio en las perspectivas discutidas por Rita Ribes, Solange Jobim y Clarice Cohn la cual se realiza con los sujetos y no sobre ellos.

CONFABULACIONES SOBRE UN TRAYECTO E INSPIRACIÓN PARA NUEVAS RUTAS

En el transcurrir del hijo del tiempo -o hilo “mágico” que surgió, los niños desarrollaron con cierta libertad propuestas narrativas a partir de sus imaginarios que se fertilizaron por las historias que llevábamos al grupo, por los libros que encontramos en la biblioteca, y principalmente por los contenidos de sus consumos culturales. El lenguaje de las alfombras fue de esta manera reconfigurado en nuevas posibilidades de usos a través de los niños del Solar que pasaron a coser no solamente tramas literarias (como sucede en la propuesta inicial de este lenguaje) sino impresiones provenientes de contextos diversos. Niños artesanos tejiendo materiales, al mismo tiempo que elaboraron discursos propios, ejercitando sus lecturas del mundo. Los niños compusieron escenarios sugiriendo narrativas abiertas, invitando a interlocutores para que jugaran con ellos, navegando y dando alas a la imaginación, siguiendo pistas, estableciendo conexiones y enfrentando desafíos. ¿Internautas? ¿Tejedores? ¿Es posible?

En la investigación-atelier, las sugerencias infantiles fueron siempre bienvenidas. Se buscó no censurar ningún contenido. Así, se cosieron diversos temas e imágenes: la muerte, el miedo, el coraje, la violencia, las armas, venenos, antídotos, dulces, remedios, monstruos, héroes, el amor, la guerra, fiestas y metamorfosis entre bichos y humanos, con la presencia de libros y contenidos provenien-

tes de varias plataformas y medios inspirando las creaciones. Como proyectos norteadores -y con la intención de organizar las producciones- fueron concebidos seis universos narrativos proyectados en las costuras, sirviendo como base para las dramatizaciones, performances de cuentos y narrativas libres. Los niños permanecieron hasta el “final” de este ciclo de investigación, improvisando tramas y formatos, configurando lo que llamamos de “historias abiertas, fugitivas, cruzadas, jugadas y linkeadas”.

El tiempo cronológico no fue suficiente para que pudiesen experimentar y descubrir el lenguaje audiovisual con mayor propiedad, pero esto no se configuró como un problema, ni para los niños ni para los descubrimientos de la investigación. Cierta dimensión del tiempo (kairós) se hizo presente, abriendo portales para que los sentidos de la experiencia fuesen más allá de las elaboraciones de los productos finales.

Aunque había un interés evidente por el uso de las cámaras digitales, los niños demostraron no saber qué expresar delante de las lentes. Constaté en el trayecto silencios que surgían cuando invitábamos a los niños a narrar, noté que las experimentaciones artísticas nacen a partir de temas de interés despuntan como acciones potencializadoras de movimientos y de empoderamiento, que pueden ayudar en la estructuración del lenguaje y del imaginario, estimulando la comunicación y el intercambio. Perspectivas que solamente los niños a través de la expresión de sus deseos y conflictos, organizados a sus modo, pueden contarnos.

El arte de la costura vinculada al imaginario pareció desacelerar el tiempo, insertándonos en una lógica de producción donde la necesidad de resultados y las expectativas sobre ellos perdieron fuerza. En este movimiento, las voces brotaron sin grandes presiones. Como señala Benjamin (1924), los niños están especialmente predisuestos a la investigación de materiales y les gusta aprender a partir de esta libertad. En un ambiente de producción e inspiración mutua, más en colaboración de que en competición, el grupo desarrolló proyectos paralelos, individuales y colectivos, en varias direcciones.

Pensar más detalladamente a partir de la multiplicidad de comportamientos percibidos, con particularidades significativas, del mismo modo en un grupo que convive diariamente en un mismo contexto social, nos remite a la relevancia de las mediaciones culturales que operan en la vida de cada uno y también a la necesidad de permitir que estas individualidades construyan percorsi de aprendizaje -en bases colectivas, como por ejemplo, en el espacio escolar. Siguiendo

los pasos de Martín-Barbero y de los autores que integran los llamados Estudios Culturales, percibimos claramente la importancia de las mediaciones en los procesos de producción y recepción cultural y, principalmente, en lo que refiere al fomento de la lectura literaria y al proceso de escritura y autoría.

A través de las creaciones y costuras, los niños produjeron imágenes táctiles y tridimensionales que configuran posibilidades de unir lo abstracto a lo concreto. Algunos de estos niños a partir de contenidos de juegos electrónicos, influenciados por los formatos narrativos de estas plataformas y medios. Proyectaron narrativas que nunca encontraban un fin o se decodificaban a través de fragmentos y episodios, características de las narrativas contemporáneas. En algún momento, uno de los niños eligió el juego electrónico “Five Nights at Freddy’s” como inspiración, parecía que estaba dentro de una gran película (con dificultades para alinear sus contribuciones con las de otros niños y también encontrar otros caminos para sus construcciones narrativas saliesen de ciertas lógicas operantes y perceptibles en el ambiente de confinamiento y terror que especialmente figuraba el contexto de aquel juego). Sin embargo, además de escribir páginas y páginas desarrollando hipótesis para situaciones-problema fertilizadas y percibidas a partir del ambiente y la trama del juego, Lucas fue el único de la clase que proyectó y finalizó una base-escenario (mapa) que acogiese y acomodase sus fragmentos narrativos. Jamás desistió de su proyecto y de encontrar una escucha para lo que lo movilizaba, confiaba en su propuesta. Su discurso era firme y bien posicionado, pero se perdía en el tiempo y en cierta curiosidad a veces sin rumbo. Sus comprensiones del mundo parecían escapar de lecturas más lineares y apuntaban a varias direcciones.

Sin embargo Lucas no conseguía llevar a los tejidos sus producciones y con-fabulaciones. No conseguía lidiar con los materiales concretos (telas, moldes, dimensiones, el tiempo cronológico parecía siempre escaso para la intensidad de sus fantasías y elucubraciones). Fue con la ayuda de las “costureras” Julia y Lorena (como llamamos a las chicas que producían con cierta organización práctica, paciencia y empeño) y con la ayuda de dos amigos, Marcos (que se destacaba con sus análisis contundentes sobre el mundo y las realidades concretas y simbólicas que cercan las vidas de los niños del Solar) y Breno (el fiel amigo siempre dispuesto a embarcar en los viajes y aventuras de Lucas) que el escenario, materialmente hablando, se concibió. Un verdadero trabajo de equipo. Si por un lado el hacer artesanal fue evidenciado como potencia, por otro lado, me

pareció fundamental considerar en los diálogos con los niños contenidos y formatos que se viven cotidianamente en sus interacciones con los medios electrónicos y traen nuevas cuestiones para la constitución del pensamiento humano. De esta forma, los niños son reconocidos en sus demandas y fortalecidos en sus procesos de autoría y autonomía.

El yo narrativo de los niños brotó en el proceso de investigación a medida que las fuerzas se encontraban: las del hacer artesanal con las lógicas narrativas contemporáneas, pero también de esas prácticas que se dan a través de las experimentaciones e interacciones con las narrativas transmedia y guardadas de un modo muy peculiar en los libros. Si para los niños las historias se multiplican en hipótesis, en repeticiones interminables, en situaciones y problemas que no caminan necesariamente a un fin, sino que lo hace a varios, hago aquí el ejercicio de, cómo Lucas, levantar algunas hipótesis que se investigarán en una propuesta de doctorado y que vienen estimulando otras experiencias en el colectivo que coordino, el programa “Cosiendo Historias”.

Entre las experiencias que vengo desarrollando a partir de los descubrimientos de la investigación académica realizada sobre la práctica y el lenguaje de las alfombras de historias con niños, estoy conduciendo y orientando un espacio permanente de atelier colectivo donde participan como “alumnos” educadores, artesanos y profesionales del medio literario desde 2017, algunos aún son trabajadores, activos en el mercado de trabajo, otros jubilados. En estos encuentros quincenales, las participantes (porque fueron mujeres que se dispusieron y se interesaron por la experiencia) han aprendido la técnica de crear y coser alfombras, ampliando y profundizando sus conocimientos técnicos. Se configuran momentos de pura poesía y creación, donde el descubrimiento de sí mismo como alguien capaz de producir “maravillas” para compartirlas, jóvenes y otros sujetos encuentran un lugar que fomenta de modo afectivo y placentero la lectura literaria, más allá de valorar el hacer con las manos, el intercambio con los otros, la paciencia necesaria de una práctica artesanal, el movimiento y acción de las manos en conexión con el intelecto, la experimentación de los materiales, la atención necesaria, la reutilización o descarte de las “sobras”, la búsqueda y reconocimiento constante de telas, la construcción y percepción de narrativas, la belleza y reciclaje de las autorías.

Esta experiencia significativa y las actividades que desarrollo con los niños en varias instituciones públicas y privadas, más allá de los talleres y prácticas de

formación en el arte de contar historias ofrecidos a docentes, avanzó en reflexionar sobre la relevancia del hacer artesanal inmerso en un mundo cada vez más tecnológico y cómo esto puede influenciar y afectar a los procesos de constitución de los sujetos.

Percibí durante la investigación de la maestría realizada con los niños del Solar, una diversidad de composiciones y comportamientos que caracteriza individualidades, más allá de las múltiples mediaciones y lenguajes híbridos a los que tenemos acceso en el mundo contemporáneo, donde diversas espacialidades y temporalidades conviven, donde lo artesanal se encuentra y no se encuentra en oposición a lo tecnológico, sino que están entrelazados, en una influencia mutua. Cada persona es un caleidoscopio cultural inmerso en tejidos culturales que le dan base. Identifiqué, también, silencios (individuales y colectivos) que me parecieron importantes y la necesidad de nutrir y orientar procesos y situaciones que colaboren con la organización de los discursos (a través de experimentaciones y momentos de intercambios culturales, como los encuentros de narración de historias, el intercambio de relatos y los ateliers para la creación de materiales que evocan e invitan a las narrativas).

Siguiendo la propuesta metodológica del *Cosiendo Historias*, el que crea sus propios materiales traduce y expone lecturas y elecciones, encuentra formas, colores y texturas para expresar su imaginario y lecturas del mundo, en diálogo con los autores de los libros y otras inspiraciones. Las “manos” del artesano concretan obras, pero es en las “manos” de los otros a través de las manipulaciones de esos materiales que sus impresiones y apuestas son resignificadas. O sea, el espacio para la convivencia y el intercambio es fundamental, y también estructurante. El yo artesano es tan necesario como el yo que contempla y manipula. ¿Cuál es la importancia de este movimiento para la constitución de sí mismo? ¿Qué particularidades esta acción implica? ¿Qué aprendizajes podemos viabilizar? Este hacer con las manos, alineado con el corazón y la mente, no puede sustituirse por máquinas que producen automáticamente a partir de algoritmos sin la percepción de las identidades de los sujetos implicados.

Pude percibir en los materiales producidos por los niños y en los comportamientos mapeados rastros de ansiedad y señales de dificultad, movimientos inherentes a los procesos de constitución de sí mismo, intentos de costuras entre las subjetividades/interioridades y el mundo externo. Identidades en constante formación, pero que se van configurando y formándose a partir de diversos frag-

mentos de experiencias viabilizadas por prácticas culturales. Identificar esas mediaciones y analizar esas apropiaciones puede colaborar con movimientos de reflexión sobre procesos de formación que objetiven, más allá del ejercicio de las individualidades, actitudes y prácticas ciudadanas.

Constaté en los momentos en los que los niños manipulaban los materiales produciendo así una gran riqueza expresada en silencios y explosiones narrativas. Algo “misterioso” y simbólico sucedía en esos instantes donde el imaginario era talentoso encontrando gestos y sonidos, movimientos y pausas, interacciones. Los elementos cuidadosamente cosidos fertilizan esos movimientos que expresaban también trazos de relaciones y comportamientos sociales. Me arriesgo a decir que la visibilidad y la materialidad de los objetos elaborados traían de algún modo los discursos e impresiones compartidas, cuestiones que podemos considerar invisibilizadas socialmente, siendo muchas veces menospreciadas por las instituciones o por el universo considerado “adulto”, y que se propone organizar y decidir sobre los contenidos consumidos y presentados a los niños -lo que fácilmente puede escapar al control si nos remitimos a los universos virtuales a los que los niños tienen acceso actualmente, por ejemplo. Mapear y analizar estas pistas puede mostrarnos los posibles conflictos que los niños encuentran y cómo buscan superarlos, individual y colectivamente. Así, arte y vida se encuentran entretejidas en los procesos de comunicación y educación como propuesta de repensar y discutir las sociedades. En relación a los procesos de formación de los sujetos, “intercambiar” estas imágenes cosidas por ellos mismos puede hacerlos fluir, desbloquear contenidos paralizantes y alimentar y desarrollar los procesos discursivos. Estas cuestiones también son percibidas en la práctica y experiencia con los adultos.

La multiplicidad de estímulos observados en las propuestas narrativas de los niños de la investigación de la maestría realizada, nos muestra el contexto contemporáneo en el que viven. Nosotros, adultos y educadores, también estamos y somos parte de este mundo. Acoger estos estímulos y trabajar también a partir de los mismos puede decirnos mucho sobre los posibles caminos entre lo artesanal y lo tecnológico y sobre el necesario diálogo entre generaciones, valorizando la diversidad y la convivencia de los saberes y prácticas de las experiencias. Tanto de aquellos que poseen vastas memorias de vida porque acomodadas en el tiempo y en tramas que pueden funcionar como bases que nutren procesos otros más allá de los propios, como aquellos que reivindican trayectorias propias

para escribirse y significadas a partir de las necesidades autorales y del presente, el instante capaz de significar los encuentros y las prácticas cotidianas. Todos con historias para contar y compartir.

Creando en esta hipótesis de hilvanar entre lo artesanal y lo tecnológico, continuo dialogando con autores que piensan en las constituciones de los sujetos a partir de las prácticas culturales. Hoy, diversos medios fertilizan nuestros imaginarios, por eso creo que para hilvanarlos y coserlos, la formación y el desarrollo del yo artesano se convierte en algo fundamental para que los sujetos no se pierdan a ellos mismos, en medio de tantos materiales disponibles, estímulos y posibilidades de conexión.

Como nos apunta Tierno, referenciando a Benjamin, existe toda una discusión sobre la muerte de la narrativa tradicional y del hacer artesanal que estuvo presente en esta investigación, alimentando reflexiones importantes.

Fue sin duda la sensación de aceleración del tiempo causada por el perfeccionamiento de las técnicas productivas inventadas por el capitalismo -lo que suprimió el hacer con las propias manos y con él, el proceso de decir y escuchar saberes de la experiencia -que desencadenó el enmudecimiento de las poblaciones urbanas... Sin la existencia del hacer con las manos, no hay nada que contar. Sin tener nada que contar, desaparece el narrador (Tierno, 2017, p.23).

Si en el inicio de la investigación de la maestría tenía dudas sobre la relevancia del hacer artesanal, en un mundo cada vez más frenético y acelerado (en este sentido, en determinado entendimiento, excesivamente tecnológico), el resultado al que llegué con los niños del Solar y que apunta en la dirección a la relevancia del hacer artesanal se convierte ahora en un punto de partida que impulsa nuevas rutas y experiencias con profesores y adultos, en un camino de valorización de sus experiencias y trayectos de vida, sus objetivos particulares y dedicación a la educación. La práctica y el lenguaje de las alfombras de historias continúan fertilizando los campos.

REFERENCIAS

- BARBERO, J. M. (2011). Desafios da tecnicidade ao sistema educativo, en FILÉ, W. (Ed.). *Escola e Tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais*. Rio de Janeiro: Rovelte, pp. 17-31.
- BARBERO, J. M. (1997). *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- BARBERO, J. M. (2008). *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad.
- BENJAMIN, W. (2012a) *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2014.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2012b. (Obras Escolhidas v. 2).
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- CANCLINI, N. G. (1997). *Leitores, espectadores e internautas. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP.
- COHN, C. (2005). *Antropologia da criança*. São Paulo: Jorge Zahar.
- CRARY, J. (2016). *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu.
- FERNANDES, A. H. (2019). *Narrativas de crianças na sociedade da imagem*. Curitiba: Appris.
- FERNANDES, A. H. (2013). O Cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores. Rio de Janeiro. Projeto de pesquisa institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- FOSSALUZA, D. (2018). Retalhos animados: narrativas das crianças com tapetes tridimensionais de histórias – entre as dimensões artesanais e tecnológicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GAGNEBIN, J. M. (2010). Entre a vida e a morte, en OTTE, G.; SEDLMAYER, S. y CORNELSEN, E. (Eds.). *Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, pp. 12-26.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GIRARDELLO, G. (2018). Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro: v. 14, n. 29, pp. 71-92.

GIRARDELLO, G. (2015). *Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e cultura*. Boitatá, Londrina, n. 20, pp.14-27.

GIRARDELLO, G. (2011): Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 65, pp. 75-92.

LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28.

MEDEIROS, C. (2011). Blog Costurando Histórias, [s. l.].

PEREIRA, R. M. R. (2011). Arquitetônica do olhar: traduzir o visível, excitar o invisível, en FILÉ, W. (Ed.). *Escola e tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais*. Rio de Janeiro: Rovel, pp. 33-45.

PEREIRA, R. M. R. (2012). Pesquisa com crianças, en PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Eds.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, pp. 59-86.

TIERNO, G. y ERDTMANN, L. L. (2017). *Narra-te cidade. Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje*. São Paulo: A Casa Tombada.

12

Agamben y la profanación de la educación:

Las relaciones del cine con el aula y la formación de profesores

Pedro Freitas

INTRODUCCIÓN

En este artículo presento mi investigación de Maestría (Freitas, 2018) que tuvo como objetivo principal investigar la posibilidad o no de profanar el proceso educativo en una clase de formación de profesores a través de los saberes cinematográficos. Esta investigación se realizó en el contexto de un proyecto institucional (Hoffmann Fernandes, 2013) y el trabajo de campo fue con una clase de formación de profesores en un curso intensivo (con duración de tres semanas, de lunes a viernes) ofrecido en una universidad pública. Teniendo a Giorgio Agamben como principal autor en la investigación, en el curso busqué desarrollar una metodología que entrelaza los escritos de él con la Educación. De esta forma, pude percibir, en los análisis de campo, cómo los dispositivos de poder eran o no profanados por los educandos.

La elección de Agamben para la investigación se debe a la lectura que realiza de la actualidad, buscando crear ideas para la modificar la misma, principalmente con la profanación de los dispositivos de poder. Se eligió como foco de diálogo en el campo el lenguaje del cine, esto lo hizo posible el trabajo con los cuestionamientos que provienen de lecturas sobre la cultura visual.

CULTURA VISUAL, ARTE Y CINE

A partir de la lectura de Campos (2012), surgió la definición de Cultura Visual, qué sería diferente de cultura visualista. Esta última sería relativa a un modelo cultural fuertemente marcado por la imagen y por la dimensión visual. En cambio la cultura visual sería un sub-universo dentro del universo cultura:

(...) un sistema en el que los modos de ver y representar visualmente lo que nos rodea son, histórica y culturalmente, moldeados. De este modo, no alcanza únicamente los procesos de producción de artefactos visuales y de comunicación visual, sino que, también, la forma particular de cómo las relaciones establecidas en el ámbito de lo visible se procesan. Quién ve lo que es y de qué modo, son indagaciones centrales para entender la cultura visual de un determinado período histórico y recorte social. (Campos, 2012, p.17)

Así, la cultura visual es entendida como un sistema compuesto por diversos sub-universos, con diferentes agentes, objetos, procesos de producción, difusión y recepción de imágenes y bienes visuales. Dentro de este universo, el cine tiene un lugar privilegiado en el siglo pasado y en comienzo del actual, constituyendo una herramienta marcante en la construcción de diferentes culturas de occidente. En él residen los resquicios de diferentes artes y, por esto, la historia del arte está en el propio cine (Agamben, 2015b; Bordwell, 2013; Canclini, 2010). La cuestión que surgió a partir de este punto fue: ¿Qué historia sería esa? La respuesta encontrada, a través del estudio genealógico de Agamben (2013a) sobre el arte en occidente, nos señaló caminos para entender el cine, el arte y la cultura visual a partir de una lectura que cuestiona el universo estético.

EL HOMBRE SIN CONTENIDO Y EL CINE COMO MEDIO

Agamben (2013a) apunta que el saber estético sacó del arte su contenido histórico, que era construir la verdad, para colocar el juicio estético como la única forma de juicio artístico. Este saber generó un hombre sin contenido, el artista que ahora sólo tiene en su gesto de creación, sin nada concreto en lo que trabajar, el juicio de que producir. Al mismo tiempo, el estatuto del arte se dividió, de un lado el artista que incorpora el genio de la creación y, del otro, el espectador que

sólo posee su juicio de gusto para juzgar la obra. El artista vaga, ahora, en una total libertad, su subjetividad es la esencia absoluta, separado de todo el contenido, es la (in)esencialidad. El arte se transformó, así, en un nada que se nadafica, sobreviviéndose eternamente a sí misma, ilimitada y sin contenido. Murió, pero murió porque “la muerte es, precisamente, no poder morir, no poder tener más como su medida el origen de la obra” (Agamben, 2013, p.99). Así, el arte se transformó en pura negación, en su esencia, se volvió nihilista, que tiene el destino de los seres humanos con la nada. Es incapaz de alcanzar su dimensión concreta y, por esto, su crisis es la crisis de la *poiesis*, que es el hacer de los seres humanos.

La poesía se separó de la *praxis* cuando el trabajo intelectual se separó del manual. Basado en Platón y Aristóteles, Agamben define, a su vez, la poesía como aquello que *hace pasar algo del no ser para el ser*. Siendo la técnica que permite la entrada en la obra, en su presencia, dándole forma, pues “es precisamente la forma a partir de la que una forma que es lo que se produce entra en la presencia” (ibid, p.105). En la contemporaneidad, desde la segunda mitad del siglo XVIII, el modo de la presencia de las cosas puede explicarse como dividido en dos, uno sobre el estatuto de la estética, el arte, y el otro sobre el de la técnica, productos en general. El arte pasó a ser identificado como fruto de la originalidad o autenticidad. Para los griegos, la verdadera actividad productiva estaba en la obra y no en el artista, ellos, ni siquiera separaban el artesano del artista. Con la estética, esta relación se invirtió, la productividad pasó a ser vista en el artista y no en la obra, que se convirtió en un residuo de la genialidad del mismo (Agamben, 2013, b). En el campo del vacío, el juicio estético y el placer desinteresado del espectador condujeron al arte, al terror (Oliveira, 2013, p.200-201). ¿Hay alguna salida de esta prisión? Agamben (2013a) dice que, cuando la obra se da al goce estético, deja de traer la presencia, de construir una realidad. Cuando está en la dimensión del estatuto poético del ser humano, detiene el instante, despedazando el tiempo lineal, haciendo al ser humano reencontrarse en el espacio presente, “(...) alcanzando una dimensión más original del tiempo, el hombre es un ser histórico, para el que está en juego, en cada instante, el propio pasado y el propio futuro” (ibid, p.164). Así, el arte es el don más original de los seres humanos y observarlo es:

(...) lanzarse hacia afuera, en un tiempo más original, éxtasis en la abertura epocal del ritmo, que dona y mantiene (...) En la experiencia

de la obra de arte, el ser humano está de pie en la verdad, esto es, en el origen que se le reveló en el acto poético. (Ibid, p.165)

Agamben (2013a) evoca la idea de que estamos en el Juicio Universal, el ángel de la historia de Benjamin que ya hace mucho que está en el cielo, en realidad, siempre estuvo allí. Consecuentemente, se rompe la idea de Historia lineal para afirmar que estamos perpetuamente en el evento fundamental de la Historia humana, recayendo en los seres humanos la responsabilidad de sus actos. Debiendo el arte convertirse en transmisión, independiente del contenido:

Cuando una cultura pierde los propios medios de transmisión, el hombre se encuentra privado de puntos de referencia y estancado entre un pasado que se acumula incesantemente a sus espaldas y lo oprime con la multiplicidad de sus contenidos convirtiéndolos en indescifrables y un futuro que no posee aún y no le proporciona ninguna luz en la lucha con el pasado. La ruptura de la tradición, que es para nosotros hoy un hecho acabado, abre, una época en la cual, entre lo viejo y lo nuevo, no hay más ningún enlace posible, a no ser la infinita acumulación de lo viejo en un tipo de archivo monstruoso o el extrañamiento ejercido por el medio que debería servir a su transmisión (ibid, p.175).

El pasado cesó de ser criterio para la acción y para la salvación. Así, no existe más la posibilidad de actualizarse, como sucedía en las sociedades tradicionales, en cada acto de transmisión. Según Martins (2015, p.75), "[...] lo que está en juego, en la modernidad, no es más la transmisibilidad de algo, sino la exacerbación de una absoluta intransmisibilidad", lo que compone así una cultura visualista (Campos, 2012). Esto es, ahora el contenido a transmitir y sobrevalorado, apagando el acto de transmitir en sí. Es necesario, apropiarse de la condición histórica de la humanidad, saliendo de la ilusión del tiempo lineal para resolver el conflicto entre pasado y presente (Agamben, 2013a).

Traer el arte de vuelta a la presencia, retirarlo del reino estético, es una misión mesiánica, que el propio Agamben entiende que no es posible solamente a través del arte, sino que este debe ejercer su papel dejando las garantías de lo verdadero por un amor a la transmisibilidad (ibid). El cine tal vez sea el lenguaje artístico con mayor potencia de redención. Como señala Agamben (2007), al

hablar de fotografías (la materia prima de la imagen cinematográfica son fotografías puestas en movimiento): “el sujeto fotografiado exige algo de nosotros” (p.24), exige no ser olvidado. Para él, la fotografía “repiensa el mundo así como aparece en el último día, el Día del Cólera” (p.23). En ese día, no será el cuerpo que irá a resucitar, “sino su figura, su eidos. La fotografía, en este sentido, es una profecía del cuerpo glorioso” (p.25). Son las fotos los testimonios de todos los nombres perdidos, son ellas como el libro de la vida que un nuevo ángel apocalíptico, el ángel de la fotografía “tiene entre las manos el final de los días, o sea, todos los días” (p.26). Fuerza mesiánica, de ética y política, más de que de la estética, que el cine carga:

Se trata, antes, de una exigencia de redención. La imagen fotográfica es siempre más que una imagen: es un lugar de descarte, de un fragmento sublime entre lo sensible y lo inteligible, entre la copia y la realidad, entre el recuerdo y la esperanza. (Agamben, 2007, p.25)

Es a través del montaje cinematográfico que, según Serge Daney (apud Agamben, 2014, p.25), la imagen adquiere su poder mesiánico. El montaje que se da a través de la repetición y de los detenimientos. Detener es el poder de interrumpir algo, lo que justamente diferencia el cine de la narrativa, por ejemplo. Repetición “es la memoria de lo que no era. Lo que también es definición de cine: la memoria de lo que no era”. (Agamben, 2014, p.26)

La memoria es, por así decir, el órgano de modelación de la realidad; ella es la que puede transformar la realidad en posibilidad y la posibilidad en realidad. (...) ¿El cine no hace siempre esto, transformar la realidad en posibilidad y la posibilidad en realidad? (Agamben, 2002, p.316, traducción libre)

O sea, el cine puede trabajar sobre la égide de la posibilidad, proyectando poder y posibilidad en dirección a lo que sería imposible, al pasado. (Agamben, 2014). La repetición y el frenar hacen la imagen, aparecer como medio, configurándose como un “*pure means*”, convirtiéndose visible en vez de desaparecer para lo que está mostrando. Lo que contrapone, según Agamben (2014), el concepto dominante de expresión, proveniente del modelo hegeliano, que entiende que “todas las expresiones son realizadas por un *medium* [...] que al el final debe

desaparecer en la realización completa de la expresión” (ibid, p.318, traducción libre). El montaje clásico, muy utilizado por el cine de hollywood (utilizado de forma masiva en la televisión y en las series de internet), tiene como fundación este principio (Bordwell, 2013), pretende esconder al máximo la existencia del medio.

Hay dos maneras de mostrar esta “desimaginilidad”, dos maneras de hacer visible el hecho de no existir nada más a verse. Una es la pornografía y el anuncio, que actúan como si siempre hubiese algo más a ver, siempre más imágenes detrás de la imagen; la otra forma es exhibir la imagen como imagen y, así, permitir la apariencia de la “desimaginilidad”, lo que es, como dice Benjamin, el refugio de todas las imágenes. Y aquí, en la diferencia, es que la ética y la política del cine surgen. (Agamben, 2002, p. 319, traducción libre)

El tema del cine es la cuestión de la ética y de la política, según Agamben (2015b). Para él, el cine está más orientado a estas cuestiones de que a la estética, esto no quiere decir que no esté dentro del reino estético, sino que parece evocar la ética y la política más que a cuestiones estéticas. Es importante notar que la ética aquí no se asemeja al “derecho a mirar” propuesto por Mirzoeff (2016), pues al discutir la cultura visual, este autor, coloca las cuestiones éticas en el campo de las disputas estéticas, espacio que, justamente, Agamben quiere desactivar como dispositivo de poder en el arte. El cine parece así, más propenso a redimir el arte que cualquier otro medio, pues precisamente evoca más que otras cuestiones que conciernen a la imagen estética, evoca a la propia ética de los gestos:

Si el hacer es un medio en vista de un fin y la praxis es un fin sin medios, el gesto rompe la falsa alternativa entre fines y medios que paraliza la moral y presenta medios que, como tales, se sustraen al ámbito de la medialidad, sin convertirse, por eso, en fines. (Agamben, 2015b, p.59)

El gesto es, así, una medialidad pura y sin un fin que se comunica, una comunicación de una comunicabilidad, que nada dice: “pues aquello que muestra es el ser en el lenguaje del hombre como pura medialidad” (ibid, p.60). Podemos ver aquí la extrema proximidad entre lo que hace Godard con la imagen, o mejor dicho, con *imageless* y el gesto, que “hace aparecer el ser en un medio del hombre

y, de ese modo, le abre la dimensión ética” (ibid, p.59). Si “el cine reconduce las imágenes a la patria del gesto” (idem, p.58), en Godard esto es aparente. Al mostrar el ser-en-el-lenguaje, el gesto es esencialmente siempre gesto de no obtener éxito en el lenguaje y, así, es siempre gag, “algo que se coloca en la boca para impedir la palabra” (Agamben, 2015b, p.60).

PROFANAR Y EDUCAR

Para Agamben (1999), el estudio es, en sí mismo, interminable, es un estado de “potencia”, por un lado pasiva (pasión pura y virtualmente infinita), por otro, potencia activa (tensión que es irreductible en dirección a su fin). El estudiante sería alguien que fue alcanzado por una señal y quedó estupefacto, absorbido en un proceso de sufrimiento y pasión que, debido a la herencia mesiánica del estudio, lo incita a seguir y concluir. Viviendo en un ritmo de alternancia entre la estupefacción y lucidez, descubrimiento y pérdida, pasión y acción.

Lo que nos interesaba en la investigación era pensar una metodología que abriese un espacio para que los participantes experimenten el acto de estudiar: el choque que es encontrar fragmentos que prometen nuevas vías, que después se abandonan en favor de nuevos descubrimientos (ibid). Sin embargo, es necesario entender que la institución universitaria es también un dispositivo de poder, la idea de estudio no es algo que simplemente se da en el aula, ya que los dispositivos sangran las cosas, es decir, las sacan del uso común (Agamben, 2009), y estudiar es un acto, como se señaló, que envuelve la acción del individuo e la construcción de sus percorsi.

Para Agamben (2009, p.40-41), los dispositivos de poder son más que instituciones (como las prisiones, manicomios y escuelas), son también la lapicera, la escritura, el cigarrillo, el teléfono celular, el ordenador, la filosofía, etc:

[...] cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. (Agamben, 2009, p.49)

Los dispositivos son los medios por los que el poder interfiere en la individualidad, construyendo subjetividades. Sin embargo, en la fase actual del capi-

talismo, lo que el dispositivo produce es un efecto de desobjetivación, que está implícito en el propio proceso de objetivación, constituyendo un nuevo sujeto, a no ser como una forma espectral:

En la no-verdad del sujeto no está más, de ningún modo, su verdad.
[...] el espectador que pasa sus noches delante de la televisión recibe a cambio de su (des)objetivación solamente la máscara frustrante del zapper o la inclusión en el cálculo del índice de la audiencia.
(Ibid, p.47-48)

La educación es un dispositivo por sí solo, así como la Universidad y la Escuela lo son, en todos sus aspectos: los saberes trabajados, las sillas, el pizarrón, los horarios, etc. (Azevedo y Rosa, 2014). La cuestión que se presenta es ¿Cómo desarmar éste dispositivo? Para Agamben (2007), esto ocurre a través de la Profanación, acto que “[...] desactiva la salida de las cosas de la esfera del derecho humano” (ibidem). Esta devolución no es un volver a un supuesto estado natural de las cosas, sino llevar a un nuevo uso de las mismas, de manera de jugar con la separación, hacer un acto de emancipación de su relación con la finalidad original, creando un medio puro, desactivando los viejos usos y, así, los dispositivos que producen la separación. No es una relación negativa, de intento de enfrentamiento de un determinado dispositivo por su negación, lo que acabaría, en última instancia, confirmando el dispositivo. Por el contrario, es la abertura a una nueva forma de utilización de las cosas que no destruye el dispositivo, sino que, aún existiendo, se convierte en inoperante, ineficaz, suspendido:

La actividad que de ahí surge se convierte de esta forma un medio puro, o sea, en una práctica que aunque conserva tenazmente la naturaleza de medio, se emancipó de su relación con una finalidad, olvidó alegremente su objetivo, pudiendo ahora exhibirse como tal, como medio sin fin. Así, la creación de un nuevo uso sólo es posible al hombre si desactiva el viejo uso, volviéndolo inoperante. (Idem, p.67)

La idea de estudio se combina en la investigación con la idea de cine en relación a que se hace de ambas como medio puro en un acto político de desactivación de los dispositivos. Por lo tanto, con el lenguaje del cine y su medio de producción se pensó una forma de crear condiciones para que otro uso de los

procesos educativos fuese posible, o sea, para que la profanación de la educación pudiese ocurrir.

CREANDO UNA METODOLOGÍA

Se optó por la utilización de una metodología que permitiese ver las relaciones y las creaciones de los educandos como un proceso de constitución de sí mismos, expuesto en sus diversos discursos permeados por sus experiencias, a partir de la noción de que sólo podemos crear experiencias y no tenerlas. Para esto, era necesario trazar una propuesta metodológica más libre, que proporcionase una mayor abertura a lo experimentado en el campo y que se expropiase con honestidad en el lenguaje, constituyéndose como un lugar intencional de la verdad (Agamben, 2005). Experiencia, en este caso, está vinculada a la imaginación y tiene una conexión intrínseca con el tiempo. Esto significa que era necesario que la metodología permitiera una relación diferente con el tiempo de la investigación: dando valor a lo excelente, no como un punto lineal en el tiempo continuo en la construcción de un proceso, sino buscando entender que el pasado se presenta sin ser prisión o cúmulo de conocimientos, por esto el rescate de las memorias que desarrollamos (sea a través de las memorias de los educandos, sea a través de los textos, sea a través de las películas, o de otras formas de entrar en contacto con la memoria de nuestra sociedad); y explicando que del futuro no se debe esperar un modelo exacto (lo que, en este punto, parece ser un presupuesto de cualquier investigación, no esperar algo que ya se sabe, o que se desea).

Así, era necesario que la investigación intentase construir situaciones en las que pudiese florecer el tiempo detenido, un tiempo vivido en suspenso, un tiempo como historia, o *kairós*, en un proceso de trabajo “[...] que, en cada instante es capaz de parar el tiempo, pues conservó el recuerdo de que la patria original del hombre es el placer” (idem, p.126). El placer fue, entonces, una preocupación fundamentalmente metodológica, sin él no existiría la posibilidad de que la investigación pudiera contemplar lo que buscaba. Además de eso, era de extrema importancia que la imaginación de los participantes se tuviese en cuenta como saber, entendida y relacionada al conocimiento y, aún más, como condición fundamental del mismo (idem). Esta demanda, a su vez, traía la idea del deseo como piedra fundamental para el proceso de investigación: “[fantasía y deseo

son estrechamente conexiones. Además, el fantasma, que es el verdadero origen del deseo [...], y después, en último análisis, de su satisfacción. (Idem, p.34-35).

A través de dinámicas se buscaron espacios para la construcción de ideas, de debates y validación de los diversos saberes, tanto en el ámbito colectivo como en el individual. Teniendo al cine como inspiración los trabajos los coordinaron los propios participantes divididos en tres grandes grupos (GG): Producción, Continuidad y Exhibición. Cada semana, los integrantes cambiaban de grupo. El gran grupo de producción tenía como función: la organización de las propias actividades propuestas, coordinando los Grupos de Trabajo durante las actividades, organizando el espacio físico y los materiales utilizados. El gran grupo de continuidad debía: registrar el diario de clase (texto con un resumen de lo que sucedió en la clase), las discusiones que se dieron en las actividades de los GTs y en el trabajo final del GT (cuando lo pedíamos). El gran grupo de exhibición era responsable: por la explicación de información relevante para todos los grupos, lectura del acta del encuentro anterior, presentación de los trabajos escritos realizados en los Grupos de Trabajo y la organización de la exhibición de otros materiales producidos en las actividades.

Casi todas las tareas diarias se realizaban en grupos de trabajo (GTs), en los que los miembros de los tres GG se mezclaban manteniendo sus responsabilidades. Un participante, por clase, del GG continuidad, tenía la función de registrar los acontecimientos del día, que se leían en el siguiente encuentro por algún integrante del GG de Exhibición.

Los grupos de trabajo (GTs) tenían, siempre, como primera tarea exponer internamente lo que cada integrante pensaba sobre el tema de la actividad, para traer reflexiones sobre sus historias personales. Después eran confrontados a diferentes perspectivas de múltiples actores sobre el tema. Para finalizar, debían dar una respuesta sobre el asunto, sin ser correcta o equivocada. Este tipo de actividad generó un vasto material para el análisis: textos escritos, vídeos y dibujos libres.

Otro pilar de producción de conocimiento fue el Cuaderno Personal. Cada día, los participantes debían escribir un relato personal, incorporando los conocimientos trabajados en ese día y comentando como se habían sentido durante el desarrollo de la clase. La última tarea del grupo fue la producción de un cortometraje durante tres días. Sumando a esta vivencia final, los materiales producidos en grupo y el Cuaderno Personal, permitieron un análisis de la relación que

romina e Thaisanny consideraram com o grupo acrescentando que a fotografia é uma ferramenta artística.

Christina finalizou o ensaio de fotografia argumentando que além da memória, a fotografia é um resumo de almas, direcionando esse ensaio para o lado místico.

Desta forma, entendemos dos textos lidos que fotografia é tridimensional, possui alguns planos que se relacionam entre si (quem fotografa, quem é o fotografado, e a fotografia em si).

Com isso, queremos dizer que a fotografia nos torna ao mesmo tempo caça e caçado, onde em frações de segundos somos mortificados, a serviço de um objetivo (isso quando o fotografado é uma pessoa).

Imagen 1

Fuente: Autor.



Imágenes 2, 3, 4, 5

Fuente: Autor.

los individuos investigados tenían y construyeron con los saberes trabajados, tanto en colectivo como individualmente.

LOS CUADERNOS PERSONALES, INDICIOS DE LA PROFANACIÓN EN LA FORMACIÓN

El análisis de los materiales producidos en el campo percibió indicios de desacralización de los aparatos ligados al proceso educativo, de los más abstractos (como la idea de que es conocimiento, por ejemplo). Así, profanar la Educación se entendió como el acto por el que los educandos construyen sus saberes a través de un proceso de estudio, apropiándose de los medios de producción de discursos y produciendo colectivamente el pensamiento y, por esto, una forma de vida: una vida no segregable de su forma, inseparable de la materialidad de los procesos corpóreos y modos de vida vividos por los educandos y, así, traer la existencia al pensamiento (Agamben, 2015b).



Imagen 6
Fuente: Autor.



Imagen 7

Fuente: Autor.

La vivencia en clase llevó a una producción en que no fue evocada “el hacer para obtener una buena nota o su opuesto, la negligencia con la nota final”. Diversos relatos apuntan una preocupación de estar bien hecho o no y demuestran una enorme importancia con el proceso de producción. La relación juicio-nota se modificó. Relación que podemos inferir al estar en el proceso de juicio y culpa. Para Agamben (2014) el acusado en un proceso pierde su inocencia, ya es culpado y la pena es el propio juicio. De esta forma, siendo ya culpado, la absolución no es inocencia, “pues esta es solamente el reconocimiento de un non liquet, de una insuficiencia de juicio” (ibid, 2018, p.38). En la educación podemos interpretar que esta relación funciona como un dispositivo de subjetivación a partir de la cualificación en el valor del educando en relación a su desempeño en un trabajo, a partir del punto de vista del profesor. En una especie de tribunal, donde el educando presenta una obra para ser juzgada por el profesor que, a su vez, como juez, la juzga si contempla o no los requisitos para poder obtener la nota máxima. La suma de todos los trabajos durante el curso se correspondió con la nota final del educando y no a los trabajos. Así, lo que se juzga

no es el trabajo, sino el educando. La tarea realizada funciona mucho más como prueba o falta de prueba de la culpa del acusado de haberse desviado de su tarea de educando: ser capaz de cumplir los requisitos solicitados por el profesor/juez. Así, como en un tribunal, el educando ya es acusado y ya está siendo penalizado, pudiendo ser absuelto, por una falta de “pruebas”. Entendemos que este dispositivo clasificatorio se volvió inoperante, al ser desarmado: continuaba existiendo, pues al final el currículo de la universidad pedía una nota y los educandos sabían que serían clasificados, pero no tenía más efecto, no estaba operando sobre las subjetividades comprometidas en los trabajos.

El otro punto que parece haberse afectado fue la dicotomía medio-fin. Estaba, por parte de los estudiantes, el deseo de llegar al producto final, incluso porque sólo podría ser un estudio, en la perspectiva agambiana, si existiese el incesante proseguir para concluir el estudiado (Agamben, 1999). Así, el objetivo final de cada tarea pareció quedar en suspenso, inoperante, durante las actividades. Por esto, la acción no se caracterizó ni como praxis y ni como hacer, sino como un gesto, como un medio puro, “[...] rompiendo la falsa alternativa entre fines y medios [...]” (Agamben, 2015b, p.59). Las preocupaciones de muchos educandos durante los encuentros se volvieron justamente hacia la vivencia del proceso productivo, lo que nos hacía perder la idea del fin obligatorio impuesto por el Titán Krónos, principalmente por la alegría de realizar las tareas, lo que paraliza el tiempo, trayendo al *cairos* (Agamben, 2005): “[...] el tiempo pasó y ni lo percibimos, cuando nos dimos cuenta ya nos teníamos que ir [...]” (P.A. Cuaderno Personal, 17 de febrero de 2018); “[...] nos divertimos mucho en el ensayo, en la producción nos tomamos todo muy enserio y si hubiésemos podido nos hubiéramos quedamos grabando toda la noche [...]” (J.C. Cuaderno personal, 23 de febrero de 2017).

La felicidad se unió a diferentes sentimientos y demostró una relación verdaderamente intrínseca entre sentimientos y conocimientos, una relación inmanente: “Me comprometí, me emocioné, me liberé, me estresé, pero salgo de aquí con un gran bagaje informativo y formativo [...]” (A.S. Cuaderno Personal, 23 de febrero de 2017)

Para Agamben (2015a) la inmanencia es un agenciamiento absoluto, [...] que incluye también la “no-relación”, o la relación que deriva de la “no-relación [...]” (p.335). Lo que es no es inmanente fuera de sí, y se desagua incesante y vertiginosamente en sí mismo, es un movimiento que, al mismo tiempo, suspende el

movimiento, es potencia. Así, la relación sentimiento-conocimiento se mostró como algo único, uno está en el otro como potencia. La inmanencia se dio también en el propio acto de construcción del trabajo, en las relaciones que se constituyeron dentro de los grupos. El sentimiento expreso de comunión con los colegas, en las circunstancias vividas, permitió una formación inminente (D'hoest y Lewis, 2015). Esto es, “[...] estudio entre amigos que están en un mutuo aprendizaje en relación a una señal” (p.539, traducción libre). La relación entre amigos transformó el estudio en un proceso de compartir el compartir, de compartir la propia existencia con el otro y, al mismo tiempo, separado de él, en una co-división (Agamben, 2009). El aprendizaje no se dio de uno al otro, sino de uno que se hace el otro y del otro que se hace uno: “oí ideas que se complementaron y pude ver la expresión en los rostros de sorpresa y alegría cuando una idea agregaba algo a otra” (G.L, Cuaderno Personal, día 8 de febrero de 2017); “es gracioso ver cómo las personas se abrieron con otros que ni conocían y dividieron sus experiencias [...]” (M.S, Cuaderno Personal, día 7 de febrero de 2017).

Otro aspecto modificado fue la relación entre verdad y lenguaje. A partir del momento en el que los educandos se comprometieron apasionadamente con sus producciones, compartiendo sus ideas con los amigos, se transformaron en una especie de profesor del otro y, por inmanencia, de sí mismo. Así, los saberes oriundos de los propios educandos escaparon de las dicotomías de las ciencias modernas y se dieron como un conocimiento unido al placer, como filo-sofía, de un amor del saber y de un saber de amor. (Agamben, 2017).

Lo que los integrantes relatan en las presentaciones de un grupo al otro no fue, en su mayoría, un mero cumplimiento de deber, pasó a ser un relato pasional que profesaba el saber constituido en grupo, como palabra de fe mesiánica y, por esto, como afirmación de la vida más allá de la negatividad y de la dialéctica (Vlieghey Zamojski, 2017).

Siendo una experiencia de la palabra, “[...] se presenta como una pura y común potencia del decir, capaz de un uso libre y gratuito del tiempo y del mundo” (Agamben, 2016, p.154). Así, se resguarda una potencia en el acto, capaz de des-articular saberes pasados y modificarlos en el presente (Agamben, 2016):

Cambiando totalmente mi concepto formado ayer sobre lo que es el arte, hoy ya pienso que no todo es arte. [...] el arte para mí está relacionado a lo que es bello para determinada sociedad. El momento social

histórico, político, cultural, y hasta incluso filosófico, interfiere profundamente en la concepción de belleza del mismo. (P.S.Cuaderno Personal, 10 de febrero de 2017).

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (2015a). *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica.
- AGAMBEN, G. (2013a). *Arqueologia da Obra de arte. Princípios: revista de filosofia*, Natal, v. 20, n. 34, pp. 349-361. Recuperado el 31 de julio de 2016 de: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7549/5618>.
- AGAMBEN, G. (2014). *Cinema and History: on Jean-Luc Godard*, en GUSTAFSSON, H. y GRONSTAD, A. (Eds.). *Cinema and Agamben: ethics, biopolitics and the moving image*. Nova York: Bloomsbury Academic, pp. 25-26.
- AGAMBEN, G. (2002). *Difference and Repetition: On Guy Debord's Films*, en MCDONOUGH, T. (Ed.). *Guy Debord and the situationist international: texts and documents*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, pp. 313-319.
- AGAMBEN, G. (2017). *Gosto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- AGAMBEN, G. (1999). *Ideia da prosa*. Lisboa: Cotovia.
- AGAMBEN, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed.UFMG.
- AGAMBEN, G. (2015a). *Meio sem fim: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica.
- AGAMBEN, G. (2018). *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo.
- AGAMBEN, G. (2013b). *O homem sem conteúdo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- AGAMBEN, G. (2009). *O que é um dispositivo*, en AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, pp. 25-51.

AGAMBEN, G. (2016). *O tempo que resta: um comentário à Carta aos Romanos*. Belo Horizonte: Autêntica.

AGAMBEN, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

AZEVEDO, M. C. y ROSA, G. A. (2014). Educação entre o sagrado e o profano: notas do pensamento de Giorgio Agamben para a formação de professores, en COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2014, Santa Catarina. Anais [...]. Santa Catarina, 2014. v. 2,n. 1, pp. 7-18. Recuperado el 14 de julio de 2017 de: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/5182>.

BORDWELL, D. (2013). *Sobre a história do estilo cinematográfico*. Campinas: Ed. UNICAMP.

CAMPOS, R. (2012). A cultura visual e o olhar antropológico. *Visualidades*, Goiânia, v. 10, n. 1, pp. 17-37.

CANCLINI, N. G. (2010). *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

D'HOEST, F. y LEWIS, T. E. (2015). "Immanence: A Life...": An Educational Formula? *Philosophy of Education*, New York, pp. 535-543.

FERNANDES, A. H. (2013). O Cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores. Rio de Janeiro, 2013. Projeto de pesquisa institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

FREITAS, P. E. (2018). Profanando a educação: o cinema desativando o dispositivo educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, A. C. S. (2015). Uma experiência da linguagem ou infância: língua, história e arte em Giorgio Agamben. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

MIRZOEFF, N. (2016). O direito a olhar. ETD: Educação Temática Digital, Campinas, p. 745-768. Recuperado el 12 de abril de 2017

de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>.

OLIVEIRA, C. (2013). Da estética ao terrorismo: Agamben, entre Nietzsche e Heidegger, en AGAMBEN, G. O Homem sem conteúdo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 185-201.

VLIEGHE, J. y AMOJSKI, P. (2017). The event, the messianic and the affirmation of life: a post-critical perspective on education with Agamben and Badiou. *Policy Futures en Education*, Oxford, v. 15, n. 7-8, pp. 849-860. Recuperado el 5 de abril de 2018 de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1478210317706621>.

Sobre los autores

Adriana Hoffmann

Profesora asociada de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), es coordinadora del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) donde investiga las relaciones entre comunicación, educación y arte. Es organizadora de este libro junto con Vanessa Gnisci y Rosane Tesch, y también coautora de varios artículos.

Daniela Fossaluzza

Licenciada en Artes Escénicas con Maestría en Educación, ambos de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Especialista en literatura infanto-juvenil por la UFRJ. Actriz, artesana, contadora de historias, idealizadora y coordinadora del proyecto de arte y educación y grupo de artistas “Cosiendo Historias” hace más de veinte años, desarrolla actividades en instituciones de enseñanza, arte y cultura. Miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación- CACE/UNIRIO donde investigó la narración de historias y su relación con la tecnología.

Érica Rivas Gatto

Doctoranda y Magíster en Educación por la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Es miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) desde 2011 y desarrolla su tra-

yectoria académica de investigación sobre las relaciones entre infancia, narrativas y medios. Profesora de primaria en el Colegio Pedro II.

Érika Lourenço de Menezes

Maestría en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), Licenciada en Educación Artística - Dibujo, por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Fue miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) donde desarrolló una investigación relacionada con jóvenes y dibujos animados. Es profesora de dibujo en el Colegio Pedro II en primaria y secundaria.

Jamila Guimarães

Magíster en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Fue miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) donde desarrolló una investigación sobre la relación de los profesores de Artes Visuales y el lenguaje audiovisual en sus clases. Actúa desde hace ocho años como profesora en la Municipalidad de Río de Janeiro y desde 2016 también en Duque de Caxias, además de actuar en proyectos paralelos relacionados a la moda y consultoría de imagen.

Joana Sobral Millet

Doctoranda en Educación de la PUC-Rio, estudiante becada por la agencia CAPES, actualmente es integrante del grupo de Investigación Educación y Medios (Gruppen). Es Magíster en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UNIRIO). Licenciada en Comunicación Social (Periodismo) y Especialista en Medios y Educación de la PUC-Rio. Fue miembro del Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) donde investigó las pedagogías de la animación utilizadas por profe-

sores de escuelas públicas que producen películas con sus alumnos. Actúa hace veinte años en proyectos sociales en el área de Medios y Educación.

Kelly Maia Cordeiro

Doctoranda en Educación por la PUC-Rio, estudiante becada por la agencia CAPES. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Medios (Grupen/PUC-Río) y del Observatorio de Educación Especial e Inclusión Educacional (ObEE/UFRRJ). Magíster en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UNIRIO). Fue miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO), con beca de REUNI/CAPES, donde investigó la relación de los jóvenes con el cine en la escuela pública. Profesora en la red municipal de educación en la ciudad Angra dos Reis-Río de Janeiro.

Lucineida Batista

Pedagoga y Magíster en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UNIRIO). Fue miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) donde investigó la relación de los jóvenes con el aprendizaje por YouTube. Trabaja en esta área desde hace cuarenta años, actuó como docente en las redes públicas de enseñanza en Río de Janeiro y en la formación de profesores. Fue consultora de la serie “Trama do Olhar” de la TV escuela y TVE. Fue supervisora pedagógica de productos audiovisuales en el Canal Futura, donde trabajó también con proyectos sociales. Actualmente trabaja con atención educativa especializada en el Colegio Pedro II.

Lucy Anna Diniz

Pedagoga de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UNIRIO). Fue miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) como becaria de iniciación científica de 2013 a 2016 y desde el año de 2017 es orientadora educativa en el Colegio Federal Geraldo Reis - Coluni UFF.

Margareth Olegário

Doctoranda en Educación de la PUC-Río, Magíster en Educación de la UNIRIO. Postgrado en Psicopedagogía con énfasis en educación inclusiva de la PUC-Río. Pedagoga de la UERJ, fue miembro del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO), durante su maestría investigó la relación de los jóvenes ciegos con el cine en la escuela. Docente de primaria técnica y tecnológica del Instituto Benjamin Constant (IBC-MEC) con experiencia como consultora en audiodescripción y tutora a distancia.

Pedro Freitas

Doctorando en Educación en la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), Pedagogo de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) y en Dirección Cinematográfica de la Escuela Brasileña de Audiovisual (Escuela de Cine Darcy Ribeiro). En el grado investigó durante tres años, en régimen de iniciación científica, la relación entre la oralidad y lo audiovisual. Como integrante del Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) investigó la relación entre Cine, educación y la profanación, actualmente inicia sus estudios de Doctorado. Actúa profesionalmente como educador de medios en el Colegio Santo Inácio desarrollando proyectos de medios y educación y realizando trabajos artísticos con fotografía y vídeo.

Renata Costa Ferreira

Pedagoga de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UNIRIO). Postgrado en Educación Psicomotora por el CPEI. Fue integrante del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) como becaria de iniciación científica por tres años en el grado. Actuó como profesora de Educación Infantil en la Municipalidad de Río de Janeiro y en Belford Roxo. Actualmente actúa como profesora de enseñanza primaria en la red municipal de Río de Janeiro.

Thamyres Delethese

Magíster en Educación y Pedagoga de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Durante el grado, fue miembro del proyecto de extensión “*Cine CCH: aprendizajes con el cine*”, un cineclub dentro de la universidad a partir del cual desarrolló su monografía. Durante el grado y la Maestría fue integrante del Grupo de Investigación Comunicación Audiovisual, Cultura y Educación (CACE/UNIRIO) durante seis años desarrollando investigaciones sobre el cine y YouTube. Actualmente es profesora de educación infantil en la red municipal de Río de Janeiro.

Este livro foi publicado no formato 17 x 24 cm
utilizando a família tipográfica Tiempos Text e ScalaSans

El libro *Comunicación audiovisual y educación: narrativas de investigación* presenta un contenido diverso sobre la temática, dialogando con varias obras e investigaciones publicadas en Brasil. Se destina a investigadores, profesores y alumnos de postgrado y demás interesados en investigaciones que relacionen la comunicación y la educación, teniendo al lenguaje audiovisual como elemento central de diálogo y reflexión.



GRUPO DE ESTUDIOS E INVESTIGAÇÃO
COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL, CULTURA Y EDUCACIÓN

