

**PRODUCIR CINE EN ESCUELAS DE BUENOS AIRES
VISITANDO ESTA EXPERIENCIA CON OJOS DE
ALTERIDAD**

Débora Nakache¹

Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

E-mail: dnakache@psi.uba.ar

Resumen:

El presente artículo procura partir de la descripción de una experiencia de producción de cine en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires para luego visitarla desde dos perspectivas diferentes: la del “aprendizaje situado” y desde la hipótesis del cine como “alteridad”. El propósito es interpelar una trayectoria de casi veinte años que el Programa “Medios en la Escuela” ha ido construyendo a la luz de un artefacto conceptual psicoeducativo, el de los “sistemas de actividad”, para luego poner en diálogo esa misma experiencia con las ideas de Alain Bergala. La invitación consiste en volver a pensar lo que la experiencia suscita en su potencia y también en aquellos interrogantes fecundos que al mirar con “ojos de alteridad” insisten.

Palabras Clave: Producción de cine en escuelas - Aprendizaje situado - Alteridad

**PRODUCING FILMS IN SCHOOLS OF BUENOS
AIRES. VISITING THIS EXPERIENCE WITH EYES
OF OTHERNESS**

Abstract

This article attempts to begin with the description of a film production experience in schools in the City of Buenos Aires and then visit it from two different perspectives: that of "situated learning" and from the hypothesis of film as "otherness". The purpose is to question a history of almost twenty years that the Program "Medios en la Escuela" has been building in light of a psycho educational conceptual artifact, "activity systems", in order then to put in dialogue that same experience with the ideas of Alain Bergala. The invitation consists of re-thinking what the experience raises in its power and also in those questions that insist when looking with "eyes of otherness".

¹ Profesora Regular Adjunta de la Cátedra I de Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Programa “Medios en la Escuela”. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

PRODUCIR CINE EN ESCUELAS DE BUENOS AIRES

1. Lo mediático y lo escolar. El Programa “Medios en la Escuela”

Se aprende a leer
escribiendo... por lo tanto la mejor
educación en medios es producir esos
medios en la escuela...
Ahí se enfocaría el hecho de cómo
narrar, de cómo escribir
- ahora en el lenguaje de los
medios - una historia. Para eso hay
que ser productor. (Rafael Gagliano,
1999)

Las nuevas generaciones participan de una cultura diferente de aquella que supo “inventar” la escuela. Los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías implican nuevas condiciones en la transmisión y producción del conocimiento en las que, de un modo general podría decirse, que lo audiovisual prevalece por sobre “el mundo en el papel” (Olson, 1999).

En la Ciudad de Buenos Aires, ya ha transcurrido suficiente tiempo desde que la educación escolar se propuso integrar estos saberes que circulan con potencia en la cultura cotidiana. En el Marco General del Diseño Curricular para Nivel Primario (1999) ya se presenta un apartado específico acerca de los medios de comunicación². En él, se parte de reconocer la complejidad de la relación *medios/escuela* de las últimas décadas y se propone que la escuela sea el marco donde los medios, como otros bienes culturales, sean pasibles de una apropiación crítica. Así, en el documento se plantea que es necesario pasar de “la desconfianza y la condena” a una posibilidad de retrabajar los saberes que los chicos tienen sobre los medios y favorecer la reflexión crítica acerca de los mismos.

Sin embargo en la práctica, la articulación entre la cultura audiovisual y la escolar aún sigue siendo una aventura que emprenden algunos docentes por elección personal, más que por prescripción curricular. Si bien es cierto que la informática ha ganado un lugar en los documentos curriculares entre las

² En Buenos Aires la educación primaria abarca desde los 6 hasta los 12 años y es obligatoria. Para mayor detalle sobre este documento curricular, véase el Marco General del Pre-diseño curricular para EGB: *La propuesta curricular y los medios de comunicación*, pág. 50/51. Dirección de Currículum. SED, 1999. GCBA.

disciplinas “especiales” (junto con música, educación física y plástica, por ejemplo), su presencia allí muchas veces se reduce a la de un procesador más potente y más moderno de los contenidos escolares. Como hemos sostenido en Mundo y Nakache:

[...] el tipo de aparato, el artefacto tecnológico, la encarnación material del sueño técnico, lejos de presentarse desvestido de cualquier intencionalidad, incide y condiciona la instauración de toda lógica de pensamiento. En el nuevo gesto creado por la nueva tecnología, se filtra el dispositivo político que la superficialidad de su discurso reprime y no quiere dejar aparecer: el aparato, potenciando nuestra mirada, siempre la limita: especifica qué se puede ver y qué no (2003, p. 116).

La computadora, como “máquina de escribir”, es admitida en la escuela, a expensas de escindir su verdadera naturaleza, la de ser una pantalla compleja de remisiones múltiples (Nakache, 2007) que teje sinsentido. La televisión, el cine, los videojuegos, como tantos otros soportes que conforman los lugares frecuentados por jóvenes y niños a la hora de aprender y disfrutar, permanecen mayormente excluidos de la trama escolar.

Por ello, desde los años ‘90, iniciamos diversas acciones en diferentes instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de modo de posibilitar cierto acercamiento entre la cultura audiovisual y la cultura escolar. Tras veinte años de trabajo en este camino, la experiencia del Programa “Medios en la Escuela”³ propone abordar los medios en la escuela permitiendo incluir parte de la cotidianidad de los alumnos y del entorno cultural que los rodea. Al integrarlos como objetos de estudio, como fuentes de información o como instrumentos de expresión, aparecen nuevas maneras de mirar la realidad y de difundir sus propias voces más allá del escenario escolar.

Los objetivos generales del Programa son:

³ El Programa Medios en la Escuela depende, en la gestión gubernamental actual de la Ciudad de Buenos Aires, de la Dirección General de Inclusión Educativa y, dentro de ella, de la Dirección de Extensión Educativa y Recreativa. En 2009, sus acciones alcanzaron a más de 11.000 alumnos de todos los niveles educativos (inicial, primario, medio, adultos y especial). Sus coordinadores, Débora Nakache, Gabriela Rubinovich y Andrés Habegger, hemos desarrollado acciones en la articulación de medios y escuelas desde el año 1992 a través de diferentes gestiones de gobierno y en equipos con diferentes denominaciones: “Coordinación de Periodismo, Comunicación y Educación” (1992 a 1999) y “Equipo de Asistencia Técnica en Medios de Comunicación” (2000 a 2007). En estos espacios hemos forjado las ideas que aquí aparecen como de mi autoría que, sin embargo, son parte de una construcción social compartida con mis compañeros de coordinación, nuestro equipo, los docentes y alumnos que se implicaron en estas experiencias a lo largo de estos años.

crear y consolidar un espacio de comunicación y periodismo en educación, integrándolo a su vez, con el aprendizaje de contenidos disciplinares;

brindar asesoramiento integral en temas de Comunicación y Educación a los integrantes del sistema educativo;

promover la apreciación de material audiovisual en las instituciones educativas;

generar espacios de intercambio entre los distintos actores escolares (docentes, alumnos, padres) y la comunidad a partir de la producción de medios en la escuela;

promover situaciones en las que los alumnos participen activamente en el diseño, la gestión, desarrollo y evaluación de diferentes proyectos relacionados con los medios audiovisuales.

Para lograr estos objetivos fue necesario probar, a lo largo de los años, diferentes estrategias de acompañamiento docente que les permitieran apropiarse de los conocimientos necesarios para el desarrollo de proyectos comunicacionales en el aula. Lejos de las perspectivas más tradicionales donde un “experto” transmite “su” conocimiento a aquellos que no lo poseen, abandonada la creencia de que el enseñar y el aprender constituyen un único proceso bidireccional, concebimos la formación docente como un proceso permanente que excede lo meramente técnico, que no puede estar desligado de la práctica y, por tanto, requiere el trabajarse en situación. Por eso todos los dispositivos desplegados para el apoyo a docentes, generan una suerte de "andamiaje progresivo" a través del aporte de estrategias que potencian paulatinamente la autonomía de cada maestro y proyecto escolar, al igual que su formación en terreno para el uso cada vez más experto de estos instrumentos de mediación.

2. Una experiencia: Producir cine en escuelas de Buenos Aires

Desde el Programa “Medios en la Escuela” se han diseñado distintas acciones para favorecer la instalación de prácticas de producción y apreciación del cine en la escuela⁴. Nos parece interesante revisitar aquí la experiencia transitada desde este Equipo, de producir cine en escuelas de todos los niveles, esto es, trabajando

⁴ La coordinación específica de los proyectos de cine, dentro del Programa Medios en la Escuela, es responsabilidad del Director y Documentalista Andrés Habbeger.

con niños y niñas desde los 5 años hasta en alfabetización de adultos. En ellas, la propuesta consiste en organizar un Taller de Iniciación em Producción de Cine denominado: *Más que mil palabras*. Éste implica la realización de cortometrajes de ficción, animación y documentales explorando el valor de la imagen y el sonido. *Más que mil palabras* introduce en las aulas un encuentro con el cine para aprender a producir videos y con ellos expresar una historia en distintos géneros cinematográficos.

Tal producción de cortometrajes en la escuela supone la relevancia de la práctica efectiva como marco de aprendizaje. El taller es entonces el contexto en el que se toman las decisiones, siempre contingentes a ese grupo de chicos, a ese docente, a esa escuela. De este modo se procura subrayar una posición, la del productor que revisa sus conocimientos audiovisuales para crear sus propias narrativas, porque es en la propia práctica de realización donde aparecen posibilidades genuinas de de-construcción de los saberes en juego. Al producir un cortometraje se transita entre distintas culturas: la mediática, la escolar y la cotidiana; hay que señalar que, desde cada una, se interpela a la otra. Así, esta práctica desborda lo escolar, lo mediático y también los saberes cotidianos que los alumnos traen al aula, instalándose en un margen donde “el hacer” permite cuestionar al “saber” (Nakache, 2000).

Más que mil palabras fue pensado como modo de iniciarse en la realización audiovisual a partir de ciertas restricciones en su producción que permitieran profundizar la búsqueda creativa. Como se trata de una propuesta de iniciación en medios, su contenido temático no fue un eje prioritario en la producción, sino más bien la exploración de recursos cinematográficos. Para ello, se plantearon algunas pautas de realización:

A. Respecto de la elección del género - Los encuentros previos entre el tallerista y el docente del grado permitirán definir el género (documental o ficción) que se producirá durante el desarrollo del taller.

B. Respecto de la producción - Se han sugerido algunos lineamientos para el armado del corto:

- Utilizar la palabra sólo cuando no fuera posible expresar con imágenes o sonidos
- Evitar las voces en off explicativas
- Usar locaciones escolares cuando la trama se ajuste a ese escenario, si no, buscar filmar fuera de la escuela

- Evitar que los chicos realicen papeles actorales adultos para una mayor verosimilitud en la ficción
- Utilizar la cámara como “testigo” o registro, evitando escenas estereotipadas

C. Respecto de la factura del guión - Se ha promovido que, para producir el guión en ficción o animación, puedan recrearse cuentos conocidos o historias escritas con anterioridad (leyendas, por ejemplo), como así también explorar historias cercanas acontecidas en escenas cotidianas (cumpleaños en pelotero, asado del domingo, etc.). En ambos casos se trataría de introducir un giro creativo respecto del relato original. La razón de tal indicación es que el trabajo para la escritura de un buen relato original implica una labor muy difícil por parte de niños y jóvenes, que se suma a la de representar esa historia a la manera del cine. Por ello, ante la oportunidad de un taller semestral de cine, eligió priorizarse la segunda, de modo de volcar toda la energía creativa en imaginar cómo contar esa historia conocida en una pantalla.

En cuanto a los guiones para documental, la sugerencia fue evitar la generalización temática, potenciando lo singular, y anclar el tema en un hecho específico. Se trata de favorecer la búsqueda de un “punto de vista” en la presentación del problema real, lo que implica resignar la tendencia a la exhaustividad enciclopédica tan propia del ámbito escolar.

Además de los talleres de cine impulsados desde el Programa Medios en la Escuela, numerosas comunidades educativas de la Ciudad de Buenos Aires desarrollan experiencias de producción audiovisual que muchas veces no tienen oportunidad de ser exhibidas más allá de las fronteras de la propia institución. Por eso, desde 2002, el Programa “Medios en la Escuela” organiza “Hacelo Corto-Festival de Cortometrajes realizados por Niños y Jóvenes” como una manera más de promover el encuentro con el cine por parte de los estudiantes, así como de favorecer estrategias que excedan los modos de enseñanza tradicionales.

Ofrecer un espacio abierto de exhibición de lo producido en las escuelas estimula la producción audiovisual y brinda oportunidades de circulación de saberes entre la escuela y la comunidad. Los cortometrajes presentados, en numerosos casos, se han producido con escasos recursos tecnológicos y, sin embargo, puede

percibirse en los mismos diferentes apuestas estéticas, temáticas y discursivas. Sin lugar a dudas, “Hacelo Corto” ha fundado un espacio privilegiado para disfrutar de las producciones de niños y jóvenes en formatos de ficción, documental y animación. Su continuidad en el tiempo resulta un valioso estímulo a la producción audiovisual realizada en instituciones educativas. Las escuelas productoras reconocen en este evento la posibilidad de abrir sus trabajos a la comunidad, lo que seguramente será motivador para muchas que aún no emprendieron el camino de la producción en video.

Los cortos presentados en las ocho ediciones anteriores han permitido disfrutar de ricas y diversas creaciones que, en formatos de ficción, documental y animación, nos acercan a las culturas infantiles y juveniles, a sus estéticas, intereses, problemáticas y sueños. A través de “Hacelo Corto”, se subraya la preciada relación entre educación y cultura. La posibilidad de aprender a filmar y filmar aprendiendo, la oportunidad de ser a la vez público y productores, de ver en el cine sus cortometrajes y compartir con la sociedad estas valiosas experiencias educativas. En esta oportunidad de compartir se monta un proceso de comunicación a partir del cual los actores de una experiencia educativa se constituyen en sujetos de una enunciación que, lejos de esclerosarse en un discurso escolar, potencia su voz, tornándose un hecho cultural compartido. Un Festival organizado bajo estas condiciones, esto es, participativo, interactivo, protagonizado por el quehacer de los niños y jóvenes, se constituye en una verdadera fiesta para compartir el conocimiento.

3. La experiencia con ojos de “aprendizaje situado”

Poner a trabajar una experiencia dentro de un campo disciplinar, como el psicoeducativo, implica interpellarla desde algún artefacto conceptual que posibilite desplegar algunas miradas que visibilicen cierta novedad, tanto para la experiencia como para el campo mismo. Nos parece oportuno mirar la experiencia de producción de cine en las escuelas porteñas desde el concepto de “aprendizaje situado”. Esto significa elegir una unidad de análisis que demarque la actividad escolar en la cual se desarrolla, los patrones culturales que la organizan y el entorno específico en el cual se inscribe la experiencia. La mirada, entonces, delinearé el modo en el cual participan las personas (estudiantes, docentes,

comunidad en general) tratando de alcanzar determinadas metas que dan sentido a esas actividades dentro de un determinado entramado social y cultural.

Por supuesto, a partir de esta perspectiva teórica, estamos iluminando la experiencia desde el concepto de “sistema de actividad” trabajado por Cole y Engestrom (2001), retomando la idea de Leontiev acerca de la actividad humana. Estos autores desarrollan una concepción que suma el concepto de artefacto a la acción mediada clásica de la tradición sociohistórica, describiendo así las relaciones de las personas con el mundo y con los demás. Asimismo señalan que en nuestras acciones cotidianas los sujetos estamos constituidos en grupos e instituciones (comunidades), los cuales se sostienen regulados a través de normas de funcionamiento (reglas) y con diferenciaciones de roles y tareas (división del trabajo). Por todo ello, proponen que el triángulo mediacional clásico quede incluido en una unidad de análisis más abarcativa: los sistemas de actividad. Con este modelo, pretenden ofrecer un mapa conceptual de los principales lugares en los que está distribuida la cognición humana, incluyen la relevancia de la interacción social, al proponer otras personas conformando los sistemas de actividad humana, y en tercer término procuran mostrar cómo la actividad social se institucionaliza y estabiliza en el tiempo, pero en su dinámica de funcionamiento crea innumerables tensiones y reorganizaciones del sistema.

A partir de esta perspectiva, procuraremos echar luz de modo sistémico a la interactividad de docentes y alumnado en torno a la producción de cine en escuelas, aproximándonos a un sistema de actividad escolar específico e innovador: el taller de producción de cine con jóvenes en “situación de calle” que cursan estudios correspondientes a la escolaridad primaria⁵.

En el sistema de actividad observado, la producción de un video cambia rotundamente algunos de los patrones culturales con los que los actores habitaban la situación escolar cotidiana. A las modalidades de una asistencia irregular a la institución por parte de un alumnado que se caracteriza por la inconstancia en sus condiciones existenciales, el horizonte de un proyecto de producción concreto

⁵ Se trata de un taller de verano que funcionó en un Centro del área de Educación del Adulto; su población son jóvenes en “situación de calle”, en ocasiones judicializados. Desde el sistema educativo, se trata de incluirlos nuevamente.

organizó otros flujos de participación y compromiso con la actividad. Dicen las docentes: “Los chicos faltan menos, no quieren perderse la filmación”.

Así también otras normas más comunes en otros grupos escolares pueden adquirir un nuevo sentido en el seno de la actividad del taller. La indicación para el aseo personal, por ejemplo, puede ser incorporada por uno de los jóvenes cuando, al querer usar la cámara filmadora, el tallerista le señaló que “no podía hacerlo con las manos sucias porque el equipo se estropea”. En la valoración de la actividad, el cumplimiento de una pauta recobra un contexto diferente de significación, más cercano a los intereses de los sujetos.

Por otra parte, la producción realizada permite apreciar transformaciones en los modos de división del trabajo y en las metas de la actividad. Los participantes desempeñan roles diversos tanto en la producción del video como en la filmación del mismo: actores, guionistas, escenógrafos, camarógrafos, etc. Un sin fin de tareas surgen como posibles a ejercer y traccionan los límites que habían asumido como propios. Según lo plantea la tallerista, “El taller les permite jugar a que pueden ser otros, que no hay un destino fijado que los ponga siempre del lado de ‘los que no saben’, ‘los que no tienen’.”

La escritura, la lectura, los cálculos, las búsquedas de información, se recontextualizan en el seno de la producción del video y exceden el sentido ritualizado de lo escolar. Dice una de las jóvenes: “Cuando tuvimos que aprender la canción para el video, no me jodió tener que leerla mil veces, porque tenía que salir bien”.

Este sistema de actividad generó transformaciones también en la comunidad que lo habita. La producción final se exhibió en el Festival “Hacelo Corto” y ganó un premio en el mismo. Las palabras y las imágenes producidas en el contexto escolar resignifican y exceden ese marco generando el encuentro con otros lectores, nuevos receptores, que agregan significado a lo producido por sus autores.

Aquellos que cotidianamente se preguntan por el sentido de sostener el aprendizaje escolar encontraron que, en esta actividad, podían construir discursos creativos y ser valorados desde un texto puesto en circulación. Al decir de una de

las autoras: “Ver el video acá, en el cine de verdad y que lo aplaudan, me dio algo nuevo. No fuimos los ‘pobrecitos’ fuimos los ganadores”.

Así, los aprendizajes que posibilitó la experiencia de producir cine pueden ser comprendidos desde una categoría conceptual que favorece una mirada colectiva y situada sobre aquello que acontece en la escuela; mirada que se abre a lo singular de cada escenario y de cada situación. Hacer visible la potencia del realizar cine desde los instrumentos conceptuales de la Psicología Cultural nos invita a revisitarse ahora la experiencia desde la hipótesis propuesta por Bergala.

4. La experiencia con ojos de “alteridad”

“La gran hipótesis de Jack Lang sobre la cuestión del arte en la escuela fue la del encuentro con la alteridad (...)

El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden (...)

Para los alumnos no puede concebirse sin la experiencia del ‘hacer’ y sin contacto con el artista, el hombre de oficio, como cuerpo ‘extranjero’ a la escuela...”
(Alain Bergala, 2002)

A lo largo de este artículo, hemos intentado describir una experiencia particular: la de producir cine en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires a partir de las propuestas del Programa “Medios en la Escuela”. Asimismo, en el apartado anterior, procuramos iluminar su potencia en tanto un sistema de actividad específico, mostrando cómo permite aprender prácticas y saberes que no sólo conectan a los estudiantes con ciertos objetos culturales específicos (las películas, la producción cinematográfica), sino que a su vez los transforman en su relación con la situación escolar. En este último apartado, deseamos revisitarse la experiencia ya descrita, en diálogo con la hipótesis del cine como arte de Alain Bergala (2002).

Para comenzar, es necesario expresar la sorpresa en el encuentro con el texto de Bergala. En principio su lectura, casi como una iniciación a la trama de pensamiento que va desplegando, interpeló intensamente nuestro posicionamiento en el campo de la Comunicación/Educación, conmoviendo los fundamentos del Programa “Medios en la Escuela”. Por ello, en este último apartado, intentaremos presentar el

impacto de su voz en nuestras prácticas, tanto iluminando el encuentro de su hipótesis con lo que venimos pensando y realizando, así como trazando algunos interrogantes que su lectura provoca y permanecen abiertos invitándonos a seguir imaginando.

Leyendo el libro advienen numerosas conexiones entre la experiencia transitada y la posibilidad de ser pensada desde la “hipótesis del cine como alteridad”. Trataremos de expresar algunos caminos comunes que nos encuentran en la textualidad propuesta por Bergala o, más bien, de indicar de qué modo sus palabras permiten nominar algunas de las perspectivas que venimos asumiendo en el Programa. El siguiente punteo despliega aquellos lugares en los que identificamos la marca de la “otredad” en nuestra experiencia de producción de cine:

- Necesidad de cierta “ajenidad” del Programa de Cine en lo escolar como modo de “oxigenar” prácticas ritualizadas e interacciones naturalizadas:

Esta idea organiza la manera en que nuestro Programa llega al territorio escolar y, al mismo tiempo, revela su posibilidad de producir en tiempo y forma algo “a mostrar” en el Festival. El taller de cine se instala en la escuela “de afuera hacia dentro”, esto implica una cierta “extranjería” en las rutinas y la cultura de cada escuela. En el armado de una “pareja pedagógica” con un docente de la escuela, se minimiza un riesgo excesivamente técnico que podría acarrear el llegar como ajeno a la institución y al grupo. Pero al mismo tiempo, los propios docentes admiten que precisan esa exterioridad que les brinda el Programa, como modo de “traccionar” los procesos que habitualmente se aletargan en un aparato “demasiado familiar” y de desnaturalizar una serie de lugares que parecen cristalizados. El taller de cine es un lugar para concretar una producción que luego se podrá mostrar a la comunidad en el Festival “Hacelo Corto”, eso impone cierto ritmo de trabajo que pueda transformar las formas habituales de las “horas de clase”, integrando las pulsaciones más desordenadas del taller creativo, sin descuidar el horizonte del producto que se decidió filmar.

- Importancia de construir desde los talleres de cine una comunicación excedentaria al universo escolar: Cuando se produce un cortometraje se subraya la idea de definir una audiencia/público para la cual está destinada esa producción. Esto

transforma el sentido de tareas escolares nodales como las de escritura, dado que orienta los esfuerzos de describir un guión, por ejemplo, que exige la revisión de lo ya escrito, como manera de mejorar la claridad de lo que se quiere comunicar a otro, y no para mejorar la nota que “me pone la maestra”. Este “público”, que en definitiva es clave en cualquier proyecto escritural, exige tener “en mente” a un “otro” por fuera del sistema-escuela y por tanto libera la escritura pensada como un ritual áulico para devolverla a la comunicación real de la que forma parte.

- **Interés en la “alteridad” que se presenta en la búsqueda del tema o la historia a contar en el cortometraje:** Aquello que deseamos mostrar, aún cuando sea la propia historia, se transforma en “otra” en la construcción del guión. Esto es clave en las situaciones de vulnerabilidad social que vive la mayor parte de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En la elección del tema del cortometraje, en numerosas ocasiones, los alumnos desean narrar lo que les sucede, como un modo de “exorcizar” las duras condiciones en las que les toca vivir. En el armado de la película se introduce entonces una distancia que, al decir de Eduardo Pavlovsky (1975), es “reparatoria”. Filmar mi historia como “ajena” es pasar de la tragedia (aquello que me posee) al drama (aquello que yo poseo). La producción brinda la oportunidad de poder contar los padecimientos de cada día, pero sintiendo que podemos “ser otros en la pantalla” y desde esa “otredad” podemos contarnos mejor a nosotros.

- **Valor de construir una estética propia para la producción “ajena” a los formatos escolares:** En el taller de cine, conjuntamente con la elección de lo que se desea contar, se precisa elegir formatos, estilos que, a través de variados recursos técnicos (luz, sonidos, planos, etc.), puedan expresar el punto de vista de ese grupo sobre esa historia. Esto parece “ajeno” a lo escolar, donde las decisiones estéticas muchas veces están formalizadas, estereotipadas, o simplemente canceladas; como si los modos en los que las cosas se expresan no fueran también parte de las cosas mismas.

- **Énfasis en el encontrar la propia voz, la propia mirada al producir cine:** Ser “autor” significa diferenciarse (ser otro) de la voz autorizada en los medios y de

la mirada autorizada en la escuela. Desde nuestra perspectiva, hay un esfuerzo permanente por favorecer la construcción de una mirada infantil/juvenil sobre un tema que no esté “tomada” por las representaciones que circulan en los medios, ni por aquello que espera la escuela. Esto no es un camino simple. Habitualmente la pregunta hacia los estudiantes para encontrar aquello que los mismos sostienen, juzgan o quieren sobre un tema, fracasa en el encuentro de su mirada original sobre la cuestión. Por ello, precisa de multiplicidad de espacios que puedan amplificar la propia voz de los niños y jóvenes. Precisa una escucha “extranjera” que repregunte lo obvio y que no espere lo que ellos ya suponen de antemano.

- **Subrayar el hacer cine como mirada afectada/implicada, “ajena” a la neutralidad de los aparatos disciplinares escolares:** Para poder filmar algo que pueda interesarnos y reflejarnos es necesario trastocar la pregunta de “qué pasa” por aquella de “qué me pasa con esto que pasa”. Ello supone un cambio radical respecto de lo que se concibe como “saberes a enseñar”. Los problemas que las disciplinas escolares presentan en el currículum aparecen por lo general como explicaciones “neutrales” sobre un campo de conocimientos. Lo que el taller debe promover, para poder producir un corto aún documental, es la pregunta por la propia implicación en el problema. Sin ella, sin esa mirada sensible, afectada, no habrá posibilidad de implicar a otro en lo que se quiere transmitir.

Hasta aquí situamos algunos encuentros entre la experiencia de hacer cine y la hipótesis de Bergala. Al mismo tiempo, como hemos anticipado, su lectura va tejiendo una nueva trama de sentidos e interrogantes significativos y fecundos que enriquecen las prácticas pedagógicas según las venimos desarrollando. Deseamos ofrecer, para cerrar, algunas preguntas que nos hemos ido formulando en diálogo con las ideas del autor. Son aquellas que podemos expresar más nítidamente en estas líneas, dado que la mayor parte todavía siguen resonando e invitan a seguir pensando:

- ¿Cómo pensar una alfabetización integral que incorpore a lo escritural lo audiovisual, en tanto mediador cultural fundante de nuestros aprendizajes contemporáneos, sin reducir el cine a un “lenguaje”?

- ¿Qué lugar tiene lo político en la constitución del gusto? ¿Qué articulaciones establecer entre arte y política? ¿De qué manera explicitarlas con los estudiantes sin que impliquen una mirada “ideologizante”?

- ¿Cómo integrar la propuesta de formar una “comunidad interpretativa” en la escuela que pueda modelizar los modos de dialogar frente a una obra fílmica u otro producto mediático, cuando la experiencia de apreciar arte precisa del respeto al silencio y a aquello “indecible”?

- ¿De qué manera en la selección del cine a presentar se celebra también aquello que la cultura popular elige? ¿Cómo sortear el riesgo de que el gusto refleje sólo a las elites culturales?

En este rápido torbellino de “anudamientos” e interrogantes entre la experiencia de hacer cine en escuelas de Buenos Aires y la apasionada voz de Bergala proponiendo la educación en cine como arte, seguramente algo aparece y algo se escapa. Nos interesa el eco de sus palabras en nuestro quehacer, para afirmar aquellas búsquedas intuitivas que, aún después de casi 20 años, todavía son resistidas en la escuela. Pero, sobre todo, nos interesa la fuerza de sus ideas, para turbarnos nuevamente y poder volver a mirar con nuevos ojos las propias prácticas.

Referencias bibliográficas:

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

COLE, M. *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999.

ENGESTROM, Y. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: Salomon, G. (comp.)

Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

COORDINACIÓN DE PERIODISMO, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. *Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica*. CPCyE. SED. GCBA. Buenos Aires: UNESCO, 1998.

COREA, C.; LEWKOWICZ, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos

Aires: Paidós Educador, 2004.

DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control. En: Ferrer, C. (comp) *El lenguaje libertario 2. Filosofía de la protesta humana*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1990.

FRESQUET, A. *O cinema como arte na escola: Um diálogo com a hipótese de Alain Bergala*. Em: Leonel, J. (org.) *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo.

GAGLIANO, R. *Revista Cauces para la reflexión*, año 1 n° 1, Buenos Aires: SED, GCBA, 1999. GIROUX, H. *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, 1996.

GRIMSON, A. Y VARELA, M. *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

LACASA, P. *La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE, 2004.

LÉVY, P. *Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática*. Buenos Aires: Edicial S.A., 2000.

NAKACHE, D. *La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual*. Documento de capacitación para docentes, Buenos Aires: SED, GCBA, 2000.

_____ La Psicología Educativa en el escenario cultural mediático. En: Chardon (comp), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 2000b.

_____ La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje. En: ELICHIRY, N.

(comp.) *Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

_____ y MUNDO, D. “Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el proyecto educativo” en: Carli, S. (comp.) *Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía-Stella, 2003.

_____ El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En: Elichiry, N. (comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Manantial, 2004.

_____ La tele -entre la familia y la escuela. En: Aisenson D.; Castorina J.; Elichiry N. Lenzi y Schlemenson (comps). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Buenos Aires: Ed. Noveduc, 2007.

OLSON, D. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PAVLOVSKY, E. *Clínica Grupal 1*. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires, 1975.

SALOMON, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorroutu Editores, 2001.

TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.