



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA ESCUELA DOCUMENTAL: LA DIMENSIÓN VISUAL
DE LO REAL. LA PRODUCCIÓN DOCUMENTAL COMO
UNA ESTRATEGIA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO
POR PARTE DE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA DE
NIVEL MEDIO EN SÃO PAULO

Tesista: Alexandre Buccini

Directora: Dra. Marcela Raggio

Mendoza 2019

Dedicatoria

Este trabajo, tan arduo, pero tan importante para yo, para el Cine e para tantas otras personas, es dedicado à Laryssa Oliveira, compañera de angustias y alegrías, compañera y amor de la vida, a mis padres, Fia y Vida que me dieron lo deseo de luchar contra injusticias e a mi hijo, Leonardo, razón de mi existencia. Dedico a mis abuelas Adélia y Helena, que tendrían orgullo de su nieto y mi tía Lica, *in memorian*. Dedico también a los chicos que hicieron Cine en la escuela, que cambiaran su cosmovisión, grandes personas.

.

Agradecimientos

A todos que me ayudaran, directa o indirectamente, con relatos, sus trabajos e apoyo. En especial, agradezco à Roberta Fonseca de Gomes Pereira, por su angustia, cuando veía la mía, por su amistad y generosidad. Agradezco Waldir, por ser mis ojos, cuando necesario, también fueron mis ojos Laryssa, Leo e la profesora Marcela, a todos, la gratitud eterna. No podría dejar de agradecer a Graziela y Marcelo por su colaboración en la parte técnica. A todos funcionarios de la UNCuyo, por su apoyo, en especial Gabriel. Agradezco a todos los funcionarios, en especial Rosangela Bini, directoria y coordinación de la escuela “Discere Laboratum”, así como sus alumnos y a los chicos del Liceu Pasteur, adonde hoy aplico parte do que aprendí. Un especial agradecimiento a los padres Isabel, Ademir, Patricia, Marcos, Vera, Marcelo, Maria y Eduardo, que contribuirán mucho para los resultados.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
Estado de la investigación	13
Justificación del problema a investigar	22
Objetivos	25
Objetivo General.....	25
Objetivos específicos	25
Sustento teórico	25
Hipótesis.....	30
Metodología y delimitación.....	31
CAPÍTULO 1: EL MARCO TEÓRICO DE LA TESIS	35
1.1 Habermas y el paradigma procedimentalista como pensamiento libertario y de emancipación.....	35
1.2 El procedimentalismo a luchar por el reconocimiento: la obra de Axel Honneth	39
1.3 El pensamiento conservador.....	43
1.3.1 Definiciones básicas	46
1.3.2 El positivismo de Comte y su influencia en Brasil.....	48
1.4 De la vieja a la nueva escuela.....	51
1.4.1 Educación liberadora: el pensamiento de Paulo Freire.....	56
1.4.2 La obra de Freire.....	65

1.5 Hacia el “pleno desarrollo” en la educación brasileña	72
1.6 El nuevo paradigma educativo	74
1.7 Las nuevas tecnologías y la utilización de recursos audiovisuales en Brasil y América Latina	84
1.7.1 Globalización, Revolución Tecnológica y su camino a la educación.....	84
1.7.2 Los avances comunicacionales y audiovisuales en el capitalismo tardío: el predominio de la imagen.....	101
CAPÍTULO II – EL CINE HACIA EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN	113
2.1 El cine y la modernidad	113
2.2 El cine documental	122
2.2.1 Las diferencias entre el cine documental y el periodismo documental ...	125
2.3 Cine y educación	132
2.3.1 La Pedagogía del cine	133
2.3.2 La significación de las narrativas en imagen y sonido	137
2.4 La producción de arte cinematográfico entre estudiantes	141
2.4.1 Documental en la escuela	148
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN...	158
3.1 Características de la investigación-acción o participante.....	159
3.2 La metodología de los talleres documentales.....	161
3.3 Ideas de trabajo.....	162
3.4 El Festival de Cine Documental	163

3.5 Los grupos focales con los alumnos y entrevistas – La investigación cualitativa	164
3.6 Entrevista pautada y cara a cara	169
CAPÍTULO IV – ANÁLISIS DE LOS DATOS: RESULTADOS Y	
DISCUSIONES.....	170
4.1 Introducción y tamaño de la muestra.....	170
4.2 Análisis Descriptivo	171
4.2.1 Parte A	171
4.2.2 Parte B.....	180
4.2.3 Parte C.....	208
4.2.4 Parte D	227
CONCLUSIÓN.....	238
ANEXO I – TABLAS CRUZADAS.....	251
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	260

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Pregunta 1 – El gusto por los documentales	171
Tabla 2: Pregunta 2 – Cuantas películas asisten	176
Tabla 3: Frecuencia absoluta y porcentual de las características de las películas documentales (del circuito profesional) que considera más importantes.....	178
Tabla 4: Frecuencia absoluta y porcentual de las características propias de las películas documentales que considera más importantes	178
Tabla 5: Pregunta 4 – Sobre la desigualdad social.....	181
Tabla 6: Pregunta 5 – Sobre el racismo	185
Tabla 7: Pregunta 6 – Sobre el ejercicio de la ciudadanía para los deficientes	188
Tabla 8: Pregunta 7 – Causas de la violencia urbana en Brasil	190
Tabla 9: Pregunta 8 – Acerca de las tierras indígenas - antes.....	194
Tabla 10: Pregunta 9 – El papel de la mujer en la sociedad	198
Tabla 11: Pregunta 10 – Acerca de la unión homosexual.....	201
Tabla 12: Pregunta 11 – Acerca del asistencialismo y del bienestar	204
Tabla 13: Resultado do teste de Qui-quadrado de Pearson.....	208

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El gusto de los alumnos por las películas – antes.....	172
Figura 2: El gusto de los alumnos por las películas - después.....	172
Figura 3: Cuantos documentales asisten al año – antes	177
Figura 4: Cuantos documentales asisten al año – después.....	177
Figura 5: Características de la película que consideran más importante	179
Figura 6: Comparación de los datos en torno de la desigualdad social - antes del taller	183
Figura 7: Comparación de los datos en torno de la desigualdad social - después del taller.....	183
Figura 8: Porcentual sobre el racismo - antes del taller	186
Figura 9: Porcentual sobre el racismo - después del taller.....	186
Figura 10: Ciudadanía de personas deficientes - antes	189
Figura 11: Ciudadanía de personas deficientes - después.....	189
Figura 12: Causas de la violencia urbana - antes	191
Figura 13: Causas de la violencia urbana - después.....	192
Figura 14: Acerca de las tierras indígenas - antes.....	197
Figura 15: Acerca de las tierras indígenas - después	197
Figura 16: El papel de la mujer en la sociedad - antes.....	200
Figura 17: El papel de la mujer en la sociedad - después	200
Figura 18: La unión homosexual - antes	203
Figura 19: La unión homosexual - después.....	203
Figura 20: Acerca del asistencialismo y del bienestar - antes.....	206
Figura 21: Acerca del asistencialismo y del bienestar - después	207

RESUMEN

Mediante el análisis y el debate teórico de la modernidad y que sería una sociedad que camina hacia la libertad y la justicia, en oposición al pensamiento conservador, se torna posible investigar cómo, desde el punto de vista de la educación, el educador Paulo Freire, en toda su obra, nos dio la ruta hacia una educación para la autonomía, lo que llevaría a la construcción de una sociedad libre. Sopesando la asociación de cuestiones como el lenguaje audiovisual en la escuela, la utilización del cine en el proceso educativo, el hecho de que las películas documentales son preteridas ante la ficción, y la Pedagogía de la autonomía, este se propuso a investigar la producción de películas documentales en la escuela secundaria “Discere Laboratum”, ubicada en la ciudad de São Paulo, en la provincia de São Paulo, Brasil, habiendo sus investigaciones sido hechas en los años de 2008 a 2010. Los sistemas educativos no evalúan adecuadamente el impacto de esta nueva comunicación audiovisual e informática. Fomentar la capacidad de crear y pensar, en lugar de trabajar solo con las capacidades de la memoria, se convierte en el mandato básico y profundo de la nueva educación, lo que justifica este trabajo académica y socialmente. Se tomó como objetivo general: Averiguar si la producción de documentales, hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, tanto impactando las posturas de los estudiantes ante la sociedad, cuanto constituyéndose una estrategia pedagógica para que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje. Metodológicamente, en este estudio se optó por la revisión sistemática cualitativa, realizando una búsqueda bibliográfica, siguiendo técnicas de la línea de investigación descriptiva y de relación entre variables para fundamentar el estudio. Además, fueron realizadas oficinas con los estudiantes, entrevistas con padres, directores y coordinadores de la escuela, y fue establecido el Festival de Cine con clasificación de las películas de cortometraje producido por los estudiantes. Se concluyó, al final, que hubo un cambio del pensamiento conservador que los estudiantes mantenían antes de hacer la película para un pensamiento más progresista después de la experiencia del cine. Podemos afirmar que hubo modificaciones en la estructura social de esos jóvenes, ya que se volvieron más para el humanismo durante sus procesos de creación. No solo se hicieron agentes de su propio aprendizaje, pero también agentes sociales, capaces de, a partir de esta nueva visión que consolidaron, impactar, en el futuro, la sociedad, ya que percibieron otras realidades y alcanzaron el pensamiento crítico y autónomo.

Palabras-clave: Educación liberadora; Cinema; Autonomía.

ABSTRACT

Through the analysis and the theoretical debate of modernity and that it would be a society that walks towards freedom and justice, in opposition to conservative thinking, it becomes possible to investigate how, from the point of view of education, the educator Paulo Freire, in all of his work, he gave us the path towards an education for autonomy, which would lead to the construction of a free society. Weighing the association of issues such as the audiovisual language in the school, the use of cinema in the educational process, the fact that documentary films are preterm to fiction, and Pedagogy of autonomy, this was proposed to investigate the production of Documentary films in the secondary school "Discere Laboratum", located in the city of São Paulo, in the province of São Paulo, Brazil, having their research been done in the years of 2008 to 2010. The educational systems do not adequately evaluate the impact of This new audiovisual and computer communication. Encouraging the ability to create and think, instead of working only with the capabilities of memory, becomes the basic and profound mandate of the new education, which justifies this work academically and socially. It was taken as a general objective: To find out if the production of documentaries, made entirely by the students, including the script, can provide the motivation and autonomy proposed by Freire's pedagogy, both impacting the positions of students before society, as constituted a pedagogical strategy for students to be agents of their own learning. Methodologically, in this study we opted for a qualitative systematic review, carrying out a literature search, following techniques from the descriptive research line and the relationship between variables to support the study. In addition, offices were held with the students, interviews with parents, directors and school coordinators, and the Film Festival was established with a classification of the short films produced by the students. It was concluded, in the end, that there was a change in the conservative thinking that the students maintained before making the film for a more progressive thought after the cinema experience. We can affirm that there were changes in the social structure of these young people, since they became more for humanism during their creation processes. Not only became agents of their own learning, but also social agents, capable of, from this new vision that consolidated, impact, in the future, society, as they perceived other realities and reached critical and autonomous thinking.

Keywords: Liberating education; Cinema; Autonomy.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje audiovisual se caracteriza por la riqueza de los medios que emplea, por las tecnologías que pone a su servicio y por los estímulos de tipo visual, sonoro, emocional, etc. que pueden, en conjunto, utilizarse para registrar y asimilar contenidos curriculares regulares. La bibliografía se extiende sobre el uso del cine en la escuela, pero privilegia, fundamentalmente, la posibilidad de la visualización del cine como modo de transmitir, acercar de los estudiantes, ciertos conocimientos.

Mediante el contraste de cómo se dan los estudios, y analizando las perspectivas del uso del cine en las escuelas, esperamos llegar a una visión más clara acerca de las posibilidades de uso y producción audiovisual en la escuela. Además, también se debe considerar que, según las experiencias colectadas en buena parte de Latinoamérica, sobre todo en la República Argentina (más direccionada para la óptica de la producción), y en Brasil (más direccionado para la óptica del ocio, la discusión y el debate sobre las películas), son trabajadas más las películas de ficción y menos de películas documentales, tan conectadas a la realidad social y científica. Soares (2011), en ese sentido, nos habla de la importancia de la educomunicación, que establece relación entre los dos campos y surge de la educación libertaria y dialógica. La práctica comunicativa, hoy necesaria a la educación, también se acerca a la comunicación con los canales de masa y con la integración popular y comunitaria.

A partir de la autoproducción de documentales, se busca involucrar a los estudiantes e investigar como esta actividad puede interferir en la calidad de la educación cívica y liberadora, como sostiene la Pedagogía de la autonomía, de Paulo Freire (1996). Este autor asume que la escuela, además de ser una institución de enseñanza, sirve también para la educación política y ética, y para la construcción de la libertad de pensamiento mediante la constitución de la sabiduría y de la individualidad del estudiante, por medio de una pedagogía crítica y participativa.

Además de eso, hay que considerar que la entrada en la modernidad contextualiza nuevos debates sobre el papel del Estado en relación con las empresas y al comportamiento individual en términos de autonomía. El positivismo, aunque que muy presente ideológicamente el todo el mundo, todavía mucho más en

Latinoamérica, con sus golpes de Estado, dictaduras militares y caudillos, se va en oposición a lo que llamamos hoy de humanismo, tan consagrado después del horror de la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con la visión progresista y libertaria, el pensamiento occidental debe despremiar el conservadurismo, con sus propuestas y hegemonías burguesas, en nombre de la expansión del imperio de la inclusión y la igualdad, por la administración correcta del planeamiento estatal.

No sólo el papel del Estado, sino de una nueva concepción de la vida social se prefigura esta vez. Mediante el análisis y el debate teórico de la modernidad y que sería una sociedad hacia la libertad y la justicia, en oposición al pensamiento conservador, se torna posible investigar cómo, desde el punto de vista de la educación, el educador Paulo Freire, en toda su obra, nos dio la ruta hacia una educación para la autonomía, lo que llevaría a la construcción de una sociedad libre. Así, finalmente, podemos pasar al cine, especialmente el documental, y como serían instrumentos pedagógicos para esta autonomía de la que nos habla el educador brasileño.

Sopesando la asociación de todas esas cuestiones, el lenguaje audiovisual en la escuela, la utilización del cine en el proceso educativo, el hecho de que las películas documentales son preteridas ante la ficción, y la Pedagogía de la autonomía, cuestionamos: ¿La producción de documentales, hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, impactando las posturas de los estudiantes ante su propio aprendizaje y ante la sociedad? Esta pregunta orientadora de los caminos que serán percutidos en la presente pesquisa apunta la originalidad de nuestra propuesta, tanto por el hecho de que el documental es preterido en el ámbito escolar, cuanto por la perspectiva de analizar una propuesta educacional opuesta al neoliberalismo con el cual la educación latinoamericana convive hace años. Además de eso, por medio de la teoría de Freire (1996) y la Pedagogía de la autonomía, intentamos constituir una metodología de trabajo con los estudiantes, que puede añadir no solo el conocimiento, sino un aparato crítico delante de la sociedad, lo que puede impulsar los jóvenes a cambiar sus posturas y sus vidas, al igual que la propia sociedad.

Con el fin de averiguarlo, este trabajo se propone a investigar la producción de películas documentales en la escuela secundaria “Discere Laboratum”, ubicada en la ciudad de São Paulo, en la provincia de São Paulo, Brasil, habiendo sus investigaciones

sido hechas en el transcurrir de los años 2008 a 2010, para profundizar en los estudios de cine y educación, abordando particularmente al impacto que la realización cinematográfica, como modo de reflexión y creación, puede tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuestra investigación propone que sean los propios estudiantes quienes hagan cine, filmen sus películas (documentales) y, por medio de tal ejercicio de gestión del conocimiento por parte de los alumnos, se logre la educación ciudadana a través de la noción de autonomía, tal como propone Freire (1996). En ese sentido, es importante que analicemos el estado en que se encuentran las investigaciones sobre la temática que será desarrollada.

Estado de la investigación

Lamas (2010) presenta una investigación en revisión sistemática sobre trabajos realizados alrededor el tema "estudios sobre cine en la escuela en Argentina", de cuño cuantitativo y cualitativo, con el fin de poner en pauta los nuevos asuntos que se discuten en el medio académico sobre este tema. Aumont, Bergala, Marie y Vernet (2015), por su parte, igualmente están basados en la metodología de revisión sistemática de literatura en la base Scielo argentino y Google Académico, de donde fueron enumerados inicialmente 84 artículos. En adelante, 3 investigaciones fueron desarrolladas con base en la palabra clave "cine". Además, apenas 4 mencionaron "cine y educación". Según apuntan los autores, la palabra clave de término "cine en la escuela" aparece en cinco artículos, y 6 referían en los resúmenes a los calificadores de cine en las escuelas.

En otro orden de ideas, el trabajo de Svensson (2013) impide identificar las teorías que permiten la construcción del cine como objeto de conocimiento para las series iniciales de las escuelas, y poner prácticas del cine en relación con la literatura nacional argentina y la educación. Esto es lo que los profesores tenían en mente. Se deseaba revisar el discurso teórico sobre cine y categorías literarias teóricas y emplear en la educación infantil.

Además, también Torre (2012) realizó una investigación bibliográfica y una metodología cualitativa de modelos de uso del cine en el aula en Argentina, cuyos resultados reafirman el enorme potencial educativo del cine.

La experiencia de ver una película y después de eso alcanzar percepciones de los estudios de género permite volver la investigación para aspectos textuales discursivos, narrativa y recurso del lenguaje cinematográfico, además del contexto abordado críticamente, en que tal técnica de enseñanza viene considerando el cine como una industria cultural y también una manifestación de la cultura popular. Fernández (2011) afirma que el uso del cine ofrece a los estudios de género una fuente de primer orden para el análisis de variadas representaciones socialmente dominantes sobre ideología de género y las categorías atribuidas a cada uno; así como la posibilidad de haber interacción de las categorías de género con las demás, como, por ejemplo, el uso de cine puede ofrecer la conciencia de clase, etnia, nación, domesticidad, educación, ejercicio de la sexualidad y edad.

Sobre la cultura se recibe enriquecimiento, como declara también Stam (2010). La pertenencia que cada uno abstrae de las emociones que se desprenden ante una pantalla en el aula ha sido uno de los mayores recursos en el sentido de uso de la inteligencia emocional de los alumnos. Y en cuanto a la enseñanza de categoría de género (sexo), Joan Scott (como se citó en Zavala, 2010) conceptúa las cuestiones de género como una organización social que establece relaciones entre sexos y se las discute. Los alumnos son llamados a profundizar, en el sentido de que los complejos procesos de significado en el cine colaboran en la identificación de ese tema de una forma impactante en el aula.

Con base en las premisas anteriores, los profesores pueden alcanzar el concepto de tecnología de género, que viene siendo profundizado y aplicado al concepto de tecnología sexual de Foucault a otro sentido. Se cree que esta concepción consiga ofrecer sustrato a los estudios de cine y género en el aula. Además de una disciplina en formación, el cine aún no posee el reconocimiento académico e institucional adecuado. A este respecto, Lauretis (1987, p. 23) argumenta:

A construção de gênero continua hoje por meio de várias tecnologias de gênero (por exemplo, filmes) e discursos institucionais (por exemplo, teorias) com poder para controlar o campo do significado social e depois produzir, promover e implementar representações de gênero.

Otra experiencia vivida en el aula en Argentina con respecto al cine está en la producción de guion por los alumnos. Motivar a los alumnos a escribir guiones cortos, como piezas de teatro, se convierte en uno de los más interesantes que se producen en este sentido (Stam, 2010). La construcción de guiones sigue siendo un desafío en el sentido educativo, y coloca a los educadores ante una enorme posibilidad de encontrar talentos para la escritura. Muchos pueden ser escritores de películas, novelas y otras categorías en ese tipo de nicho. Según Zavala (2010), en la producción de hablantes, creación de personajes y exposición de sentimientos, los alumnos pueden transmitir sus pensamientos más íntimos, además de estimular la mejora en la escritura y la redacción y el aumento de las posibilidades de expresión de cada uno.

Desde la popularización de estas técnicas de uso del cine en el aula, que ocurre en Argentina desde las primeras décadas del siglo XX, las películas, las audiciones y otros recursos, en cuanto producción de imágenes, representaciones, significados e ideologías, aparecen como una forma para acompañamiento de como los estudiantes construyen sus subjetividades.

Según Amilburo e Landeros (2011), generalmente no se olvida de una parte de una película. Así, además de asistir a las películas, los alumnos están llamados a producir pequeñas películas en los espacios de informática, con sonido, recursos e imágenes, pequeños documentales, y todo ello con el fin de aprender hasta otras disciplinas, como las matemáticas. Se percibe esta herramienta como bastante eficaz en el aprendizaje. En la producción de pequeños laboratorios de películas con el grupo focal en el aula los autores observaron una mejora en la interacción de varios alumnos, anteriormente reprimidos ante sus propias emociones y sentidos perceptibles. De ahí que Amilburo e Landeros (2011) consideren el cine también como una herramienta de ayuda en el sentido neurológico. Por lo tanto, el aprendizaje formal se eleva, por ejemplo, a las experiencias del uso del cine en la literatura, matemáticas, ciencias humanas y sociales, y además en el lado motivacional del aprendizaje, que recibe del uso de esa técnica una inmensa colaboración lúdica. De acuerdo con la escala curricular brasileña, la enseñanza de las artes escénicas es una disciplina obligada, que debería ser cumplida aún en las series iniciales, y con esa incumbencia, los profesores pasaron a utilizar no sólo la enseñanza comparativa del cine, en el caso arriba citado con respeto en la literatura, pero también en dinámicas, eligiendo el guionista, el set

de grabación, etc., lo que se convertía en una gran broma, en que se aprendía de forma lúdica.

Por su parte, en el caso de las escuelas de São Paulo, Brasil, que adoptan el cine, se lo toman también como una estrategia para ocupar el tiempo de los alumnos. Ver una película atrapa la atención de los estudiantes, y siempre aprenden los mensajes que las películas traen. A diferencia de la escuela argentina, que enseña a hacer cine, la mayoría de las escuelas en Brasil suelen usar esta herramienta como enseñanza para la vida y otros aspectos formales y de entretenimiento, como fue demostrado en el trabajo de Lima (2015).

Breu (2012) señala sólo dos experiencias y dos artículos brasileños que constan en las bases de investigación, indicando el uso del cine en el aula como auxiliar en la enseñanza y el aprendizaje. Ambas perciben el uso, y no la apropiación del hacer cine, y esta es la gran diferencia que se percibe con el modelo argentino.

Por su parte, la disertación de maestría defendida en la Universidad de São Paulo, de Pereira Silva (2007), expone la posibilidad de utilización del cine para la formación de valores y la formación moral en el ambiente escolar. Su investigación estaba basada en el uso reflexivo del cine, es decir, a través de grupos de discusión de obras cinematográficas, planteando cuestionamientos sobre valores de tolerancia y democracia, usando el Cine como instrumento didáctico de ilustración y reflexión. En su investigación, usa películas de Hollywood, del cine ficcional comercial y analiza el antes y después de la exhibición y del grupo de discusión de cada película sobre los valores morales arraigados en el grupo.

Otra experiencia brasileña con el cine fue narrada por Berti y Carvalho (2013). En este proceso, la experiencia con Cine Debate en escuelas públicas de Enseñanza Media, en los municipios de Rio de Janeiro y Niterói, trae el cine como potencia creadora al promover la relación de los alumnos con nuevas experiencias estéticas en su realización, provocando el cuestionamiento de los patrones de relaciones sociales, pues el cine provoca la percepción de la alteridad. El cine-debate ocasionó la discusión y entendimiento de la producción cinematográfica actual en Brasil, con lo que favoreció la ampliación del número de películas brasileñas asistidas. A través de una investigación cualitativa, las autoras constataron el deseo de los estudiantes en profundizar los temas discutidos, pudieron mapear los géneros cinematográficos

preferidos y la frecuencia con que asisten a películas, indicando la necesidad de continuidad de la experiencia con el cine-debate y otras investigaciones relacionadas.

En el estudio de caso de Baldin (2015) se declara una experiencia brasileña en el proyecto que quedó identificado como Cine en la Escuela, desarrollado con la Modalidad de Enseñanza: Educación de Jóvenes y Adultos, en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental 1º de Mayo. En este proyecto, el cine es idealizado como recurso pedagógico, ampliando así las posibilidades de aprendizaje, reflexión, ocio y enriquecimiento cultural en la escuela. El trabajo consistió en análisis de cine, incluyendo su sintaxis. Sin embargo, también se pusieron a realizar cinema. La interdisciplinariedad presentada en aquel trabajo está basada, según Baldin (2015, p. 8) en

(...) la propuesta de un trabajo de mecanismo de interfaces con otros lenguajes, dialogando con varias expresiones: el teatro, la danza, la música y las artes visuales. Por medio de la lectura y análisis de imágenes y de herramientas utilizadas por el cine, el trabajo con ese lenguaje, entre otros aspectos, contribuye al desarrollo de la comprensión crítica del mundo y de las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta los beneficios que la misma propicia a la formación del alumno.

Por otro lado, Calcetta (2016) cita la experiencia de las escuelas infantiles, ahora con cine en el currículo escolar en San Lorenzo. El programa de educación "Escuela va al cine", se inspira en la experiencia francesa y relata el acuerdo entre François Hollande (presidente de Francia), con apoyo y patrocinios de INCAA Film, el instituto de cine del país, y la agencia de cine CNC, de Francia, lo que permitió, según el autor, mayores recursos y calidad a la enseñanza de cine en Argentina. En la implantación del programa *École au Cinema*, especialistas franceses se reunieron con profesionales argentinos, en Buenos Aires, a fin de estudiar una forma viable para la realización de la propuesta. Conforme Calcetta (2016), el objetivo de la experiencia cinematográfica en la escuela infantil es el de incentivar el aumento de público en los cines locales, además de fortalecer el mercado infantil de películas argentinas.

“Los niños van muy poco al cine, y de lo que vieron, pocos son las películas argentinas, y las películas que se ven normalmente se ven en línea”, afirmó el presidente del INCAA. “Hemos hecho un programa a largo plazo que esperamos intensificar a lo largo del tiempo para que se convierta en parte de la política del gobierno” (Calcetta, 2016, p. 04).

En la práctica las escuelas de San Lorenzo se reúnen para un festival de documentales entre las producciones realizadas por alumnos. Es uno de los incentivos para que los profesores incluyan las prácticas de cine en el aula, promoviendo la interacción entre las instituciones de enseñanza, así como ocurrió en la ciudad de Santa Fe. En Santa Fe, Argentina, el cine en la escuela es utilizado para la transformación social en que los alumnos son invitados a producir mini documentales de temas actuales con los que pueden transformar su realidad, incluyendo la motivación para el estudio y protección contra el mundo de las drogas y delitos, tal cual apuntó el trabajo de Lima (2006).

Zerpa (2009) realiza la muestra como uno de sus ejemplos, una experiencia realizada en la escuela de enseñanza menor de Córdoba, en Argentina. Bajo la influencia del festival que se realiza allí, la escuela desarrolla su pequeño festival invitando a los alumnos a producir pequeñas producciones, nunca solos, sino en equipos, para el festival de la escuela. Una experiencia divertida que promueve la capacidad de lenguaje, cultura y comunicación social. El desarrollo del material se produce de la siguiente manera:

- a) separación de los equipos de 8 o 9 alumnos;
- b) elección del director;
- c) elección del actor principal y demás participantes;
- d) disponibilidad del material de la escuela;
- e) reuniones para entrenamientos;
- f) escrita de los pequeños textos por los alumnos;
- e) ediciones;
- f) presentaciones;
- g) grupos focales.

Las pequeñas historias necesitan tener inicio, medio y fin, y son interpretadas por los alumnos resultando en filmaciones de buena calidad y con contenido informativo, religioso-moral o entretenimiento, de acuerdo con la elección del tema por el equipo. En esta experiencia, el foco es el cine de ficción (Zerpa, 2009).

Burgos (2008) en otra experiencia discute que el cine como estrategia didáctica de escuelas de enseñanza media de la ciudad de Rosario como un conjunto de actividades organizadas, planificadas, aplicadas y evaluadas en el aula a través de la producción de documentales de los alumnos con el soporte de un medio audiovisual. El trabajo consiste en la producción de una película o documental en formato digital (VHS, DVD, VCD, Internet) y algunas actividades anteriores y posteriores a la observación de la película (por ejemplo: el cine-foro), que permiten la aprehensión del conocimiento por aquellos que son entrenados para este trabajo. Los alumnos están llamados a desarrollar temas como drogas, prostitución, alcoholismo y otros de autoayuda, ofreciéndoles recursos en Internet y en los espacios de la propia unidad de enseñanza. En esta experiencia, la producción de películas documentales se aproxima de nuestra investigación, pero hay algunas diferencias, sobre todo en los objetivos, que serán mejor abordados adelante.

Otro antecedente para la investigación es del docente y psicólogo social Mendocino Alejandro Cobo, que a lo largo de diez años llevó a cabo con sus alumnos de escuela media un proyecto en lo cual hacían películas de ficción, resultando en más de 80 obras. En su libro, *¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados?* (Cobo, 2008a), el investigador destaca que es necesario acompañar a los chicos para que cuenten su historia, pues el aula es el espacio, el escenario desde donde el aprendizaje se construye y reconstruye. Cobo (2008a) realiza su experiencia de producción audiovisual en la escuela Dr. René Favalaro, adonde intentó enriquecer la competencia comunicativa y cultural de los alumnos, desde la producción de relatos audiovisuales, a partir del abordaje de temáticas cotidianas de los chicos.

El proceso, relata Cobo (2008a), ocurrió con talleres de cine y lenguaje audiovisual, realizados en la escuela, con ejercicios prácticos de los aspectos cinematográficos. Para esto, sostiene el autor, el conocimiento de los recursos expresivos que intervienen en el lenguaje audiovisual, la identificación de los elementos de su sintaxis según su función, como los movimientos de cámara, encuadre (fotografía), de lenguaje escrito visual (guion), de montaje de escenarios (arte), así como el conocimiento de las relaciones del lenguaje audiovisual con otros lenguajes, la caracterización de los instrumentos básicos de su construcción, en la doble perspectiva de análisis y de producción, promueve la expresión del relato

cinematográfico como sucesión concatenada de imágenes y sonidos en el tiempo, con un desarrollo secuencial lógico, que es lo que llamamos de narrativa. Realizar actividades con el cine (así como con todos los medios de comunicación) es un tipo de práctica que no puede llevarse a cabo

sin la calidad y lo cálido de un vínculo entre quien enseña y quien aprende, y desde la posibilidad de que el alumno sostenga su aprendizaje en el acompañamiento de su enseñante, en tanto co-gestor de su proceso de conocimiento, y en tanto adulto que confía en sus posibilidades expresivas (Cobo, 2008a, p. 19).

Así, con mutua confianza y sin subestimación por parte del docente, los chicos disponen de un entorno confiable para manifestar sus ideas sobre el mundo, buscar sus conocimientos y expresarse. Claro que los alumnos eligen temas sobre lo que conocen y les resulta familiar, pero pueden profundizar y descubrir, abordar o investigar aspectos que aún desconocen. Una modalidad óptima para trabajar con el lenguaje audiovisual es el trabajo cooperativo. Juan Antonio Huertas (2005), por su parte, sostiene que, para que esto sea posible, deben darse ciertas condiciones:

Condiciones afectivas y motivacionales: cuando hay ambientes seguros, cómodos para la expresión;
Cohesión e interdependencia del grupo. La cohesión se logra en la medida en que los integrantes del grupo estén convencidos de este modo de trabajo;
Metas comunes, donde se hace necesario compartir un mínimo de valores e ideas;
Comunicación interpersonal en la comunicación, la espontaneidad, la claridad, las expresiones en los diálogos y las controversias (Huertas, 2005, p. 87).

Cobo (2008b) apunta para la creencia de que al reivindicar la existencia de la cultura audiovisual no es que se desconozca la cultura letrada, sino que es necesario desmontar su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre y el eje cultural de nuestra sociedad. Tenemos que conocer las múltiples escrituras que hoy producen y reproducen maneras ideológicas de leer el mundo, sobre todo el audiovisual. Es decir, que el ciudadano de hoy exige en su enseñanza capacitación para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que afectan su vida. De ahí la importancia estratégica para la política, así como para la práctica ciudadana cotidiana, que exige una escuela capaz de un uso afectivo, creativo y crítico de los medios audiovisuales; por lo cual la escuela debe ser centro de confluencia de las informaciones.

Cobo (2008b) insiste en la necesidad de una Educación para los medios de los chicos, pues es una manera para hacer la mediación entre el mundo y los jóvenes, sobre todo porque ellos están más acerca de las nuevas tecnologías, que son el instrumento más eficaz para la disseminación de los mensajes, como afirma la experta argentina Roxana Morduchovicz (2003):

la educación para los medios consiste en analizar la manera en que los medios de comunicación (en plural y de manera integrada) construyen el mundo y se presentan como mediadores entre el universo y nosotros. (...) Buscan estructurar nuestra comprensión del universo, incluyendo y excluyendo realidades, y ofreciendo mapas y códigos que marcan nuestro territorio (...), llevan consigo mecanismos significadores que estimulan ciertas manifestaciones y suprimen otras (...) Se trata de entender a los medios como espacios donde se produce conocimiento y se accede a éste, como herramientas de enseñanza y aprendizaje y como ámbitos de crítica y de intervención social (Morduchovicz, 2003, p. 32).

En lo que toca al estado de las investigaciones acerca del tema aquí tratado, esto sostiene la clara idea de que los alumnos transitan un proceso de producción de un relato audiovisual, conociendo sus componentes para adecuarlos a sus propósitos expresivos y de intereses temáticos, disponiendo del lenguaje audiovisual como instrumento para la adquisición de nuevos contenidos o aprendizajes, así como dispositivo para interpretar su realidad, expresándose de forma creativa.

Además, resaltamos que, en las experiencias brasileñas, se percibe un menor compromiso con el arte y con el lenguaje del cinema, sobre todo el documental, tema de esta tesis, y se usa las emociones y la ocupación del tiempo, como una actividad lúdica. En la mayoría de los artículos encontrados en la plataforma Scielo brasileña con el tema educación, en que el título abarca el "lúdico en la educación" el cine está presente, o cuando se pone en el título la palabra "cine" se remite al lúdico. Por lo tanto, el uso del cine en Argentina por las escuelas está en la formación del cine en sí, como una oportunidad de aprender cine haciendo, mientras que, en el caso brasileño, se usa la herramienta de una forma más lúdica y menos profesionalizante. Aun así, incluso en Argentina, sólo algunos textos encontrados poseían metodología, objetivos e hipótesis semejantes a tesis que ahora presentamos.

En la experiencia argentina, la producción de documentales muestra más relación con nuestra investigación, pero contrasta en el sentido de que pretendemos fundamentar la creación de documentales, más cercanos a la realidad de la sociedad.

En lo que toca a Brasil, buscamos aportar el cambio de un pensamiento conservador a otro pensamiento, más progresista, además de que los festivales no suelen ocurrir, no hay una socialización para una apreciación en conjunto de las películas, incluyendo otros elementos de la comunidad escolar, como padres, amigos, coordinadores y otros invitados de fuera de la escuela, y hay, además de eso, una indisponibilidad en Internet y aparatos que favorezcan la producción. Todo eso confirma la originalidad de nuestra propuesta.

Justificación del problema a investigar

Vivimos una época de comunicación generalizada, en la que toda la información está mediada por Internet, cine, TV, etc., a través de medios predominantemente visuales, formando un momento crucial en la historia en que la crisis de la modernidad pone en retirada los viejos sentidos de la familia, de la religión y los valores tradicionales. El sociólogo alemán Jürgen Habermas (1984) llama a este período en el que situamos nuestro estudio como la era de los medios de comunicación. En ese contexto, Habermas (1984) trató de dar respuestas a las preguntas sobre el papel de la educación y su importancia, frente al bombardeo de estímulos visuales que los estudiantes reciben y cómo se debería preparar a los jóvenes para hacer frente a los principios éticos de una sociedad en transformación.

Así, tenemos que la tiza, pizarra y películas utilizadas sin planificación, como se ve generalmente en las escuelas brasileñas, pueden no ser el mejor medio para lograr una educación liberadora y crítica. Por otro lado, se impone una práctica de educación de sesgo neoliberal, que mantiene la división entre la escuela (formal y desagradable) y la casa del estudiante (donde se sienten más a gusto para expandir y crear). Este es el panorama típico de las sociedades occidentales conservadoras. En este sentido, Gadotti (1996) sugiere, citando el pensamiento de Paulo Freire, que la escuela puede tener un significado opresivo, porque niega la autonomía:

Para construir o futuro, é necessário, em primeiro lugar, sonhar, imaginar. Em seu último livro, Pedagogia da autonomia, Paulo Freire criticou o neoliberalismo, porque é fatalista e nega a possibilidade de mudança. Para ele, o liberalismo é arrogante como a plenitude do tempo, não reconhecendo o que

a história continua a fazer. [...] Quando o neoliberalismo se converte em um elemento crítico, realmente ele nega o sonho e, sendo fatalista, a possibilidade de mudar. O neoliberalismo apresenta elementos de arrogância, porque não reconhece que a história realmente continua... (Gadotti, 1996, p. 114).

Las consecuencias del desarrollo de las nuevas tecnologías, con un enfoque en la comunicación de masas y la difusión del conocimiento, todavía no han sido plenamente comprendidas por la educación, como previó McLuhan en 1969, al menos para la mayoría de las naciones. Pero la educación a distancia, especialmente sobre la base de Internet, parece ser la gran novedad de este nuevo milenio. La educación, como nos hemos acostumbrado, trabaja sobre todo con el lenguaje escrito, pero nuestra cultura dominante vive impregnada con nuevos idiomas y nuevas tecnologías eminentemente visuales. La cultura tradicional de trabajo es quizás el mayor obstáculo para el uso intensivo de Internet, en particular el aprendizaje *online*, basado en la realidad virtual. Por lo tanto, para los estudiantes que aún no han adquirido la cultura del trabajo, la adaptación será más fácil – el uso de computadoras, aparatos de multimedia – que para los adultos. Estas nuevas generaciones nacidas ya bajo el imperio de la nueva cultura visual y digital, que se transmite en los nuevos medios de comunicación, posee el nuevo discurso visual.

Los sistemas educativos no evalúan adecuadamente el impacto de esta nueva comunicación audiovisual e informática. Los nuevos métodos de enseñanza se han convertido así en un imperativo histórico, a fin de atraer la atención de los niños y los jóvenes. Fomentar la capacidad de crear y pensar, en lugar de trabajar solo con las capacidades de la memoria, se convierte en el mandato básico y profundo de la nueva educación. Para Paulo Freire (2000), el papel de la escuela es cada vez más enseñar a pensar críticamente, dominando también los nuevos lenguajes tecnológicos, incluyendo el lenguaje electrónico.

La escuela del siglo XXI debe tener nuevos proyectos y conjuntos de datos para hacer sus propias innovaciones, mediante la planificación a mediano y largo plazo, haciendo su propia reestructuración curricular para ser, finalmente, un centro de formación de ciudadanos. Los cambios deben venir desde dentro de las escuelas para ser más duraderos, y de la capacidad de innovar, grabar, organizar sus prácticas y experiencias dependerá su futuro. En este contexto, el profesor debe ser un facilitador del conocimiento, y el estudiante, el sujeto de su propia formación, construyendo el

conocimiento de lo que él mismo hace. Por esta razón, tiene que ser curioso y esforzarse por identificar nuevas rutas de generación del conocimiento.

La escuela tiene el desafío de cambiar la lógica de construcción de conocimientos, porque el aprendizaje ocupa ahora la totalidad de nuestra vida, y porque pasamos gran parte de nuestra vida en la escuela debemos sentirnos felices aprendiendo. En consecuencia, la felicidad en la escuela no es una cuestión de metodología o elección ideológica, es una obligación esencial en sí misma. Como argumenta Georges Snyders (2001, p. 87), necesitamos una nueva cultura de la alegría, “a alegria da religião, não necessariamente original de Deus, mas algo transcendente, que constrói um mundo para as gerações futuras. O mundo de hoje é ‘a favor da satisfação’... e a escola também pode (deve) ser”.

En los largometrajes de ficción, como afirma Bill Nichols (2005), el control del universo está representado, desde el principio, por las manos de los responsables del diseño de la película; mientras que, en el documental, el control se adquiere gradualmente, e implica reflexionar más profundamente sobre las necesidades y los sentimientos de los participantes. Así, comenzamos a buscar algo externo a los cineastas, ya que la ruta para la producción de un documental está marcada por la perspectiva de lo que se advierte en la captura real, que se va convirtiendo en la película. Al mismo tiempo, lo que estamos hablando aquí es de la construcción de un discurso basado en la aparición de lo que llamamos real.

En este sentido, el cine corresponde claramente a las necesidades del discurso visual de la escuela del futuro. Las películas son un conjunto de imágenes y sonidos, y nuestra tesis intenta demostrar que no solo la visualización, sino sobre todo la realización cinematográfica documental por parte de los mismos estudiantes, puede contribuir a la formación de una nueva perspectiva, tanto sobre la construcción de su propio aprendizaje, como sobre la transformación de la sociedad, y eso es lo que justifica este trabajo, especialmente por la originalidad propuesta en el encuentro de temas como el uso del audiovisual y el cine en las escuelas, la autonomía del estudiante, sus motivaciones para la construcción de su conocimiento y la teoría presentada por Paulo Freire. Asimismo, no es que se pueda decir que son justificativas solamente sociales, y lo son, sino que también caracterizan el esfuerzo académico por el avance en el dominio de la Pedagogía y de la educación.

Objetivos

Objetivo General

- Averiguar si la producción de documentales – entendidos aquí como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de acercamiento al entorno sociocultural – hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, tanto impactando las posturas de los estudiantes ante la sociedad, cuanto constituyéndose una estrategia pedagógica para que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje.

Objetivos específicos

- 1) Profundizar el estudio del cine en la escuela, específicamente la apropiación y utilización del lenguaje documental por parte de los estudiantes.
- 2) Estudiar las especificidades del lenguaje documental y sus implicaciones estéticas e ideológicas.
- 3) Delimitar los alcances del pensamiento conservador en la escuela media y advertir los modos en que la realización documental puede contribuir a modificar esas estructuras de pensamiento hacia el humanismo, tal como lo concibe Paulo Freire.

Sustento teórico

Esta tesis está construida teóricamente pautándose en autores que sostienen la concepción de lo que llamamos “el pensamiento conservador” y de cómo esto es un gran obstáculo para un proceso de enseñanza, que forme ciudadanos democráticos y libres, en la línea que nos recuerda Paulo Freire (1996), para quien la educación es un

acto político. En ese sentido, no se trata de un acto nostálgico, sino de resistencia a los modos en que lo que es privado ha suplantado las instancias de formación cultural del bien común. Autores como Brandão (2004) y Zitkoski (2006) se ocupan de la siguiente polémica: ¿Tendría Freire constituido un método de alfabetización para jóvenes y adultos o una teoría para la educación como un todo?

Esta polémica se centra en la idea de que el trabajo del educador no sería nuevo en relación con la alfabetización. La metodología alfabetizadora que comienza por la palabra y después recurre a las sílabas, utilizada por Freire, no fue desarrollada por él mismo. No se trata de un nuevo método de alfabetización. Por basarse en principios de dialogicidad y democracia, el educador habría constituido una base teórica sobre la cual la educación podría desarrollarse en cualquier modalidad y grado de enseñanza. De este modo, en lugar de método, se tendría una teoría. Por otro lado, al considerar que Freire aplicó al proceso de alfabetización la práctica de lo que consideraba valorizar el universo del educando, a través de la propuesta de temas y palabras generadoras, punto de partida de todo el universo alfabetizador, entonces se puede considerar que Freire creó un método de educación. Aparte de las divergencias entre las concepciones, lo importante es percibir la relevancia de Freire para la educación como referente en diversos ámbitos, incluso de otras ciencias de la educación, además de la propia Pedagogía, como la educomunicación, tan desarrollada en América Latina por investigadores como Daniel Prieto Castillo (2017), Orozco Gómez (1998) e Ismar Soares (2000).

Aún hoy, al pensar en la educación formal e informal de jóvenes y adultos, Freire es la referencia más solicitada. Sus preceptos educacionales se insertan en una línea de pensamiento que valora al ser humano, su libertad, sus conocimientos y la educación democrática, buscando una pedagogía antiautoritaria, que conlleva la libertad. Su libro *Pedagogia do Oprimido* (2005), se sitúa en referencia para el entendimiento de la práctica de una pedagogía liberadora y progresista, en la cual están los temas que sostienen la concepción de Freire: concientización, revolución, diálogo, cooperación, entre otras. Freire (2005, p. 45) llama a la pedagogía tradicional de “modelo bancario”, pues trata al alumno como un vaso vacío a ser llenado con el conocimiento, como una alcancía.

Como el hombre es un ser social, la lucha por su liberación ocurre en el escenario de la sociedad, aunque sometida a modelos de desigualdad, marginación y miseria – tal como se encuentran en la sociedad brasileña y latinoamericana en general. Los poderosos pretenden enseñar a no pensar para que, bajo su mando, se multiplique la cantidad de oprimidos que, al sentirse fragilizados, necesitan de los que los dominan para sobrevivir. Para Freire (2005), los que enseñan son los que oprimen y por eso deben ser concientizados del papel liberador que podrán asumir. Es el profesor quien se modela en la concepción de hacer del alumno un mero depositario de conocimiento (el modelo bancario), considerando, de hecho, al estudiante como incapaz de producir conocimiento por sí mismo, desconsiderándolo como un ser en formación continua.

El profesor hoy es tan víctima como el oprimido, porque es, simplemente, uno más de ellos, sobre todo cuando nos reportamos a su régimen de trabajo en las escuelas. Como formador de concientización, vive el dilema entre enseñar a pensar o simplemente cumplir con el currículo impuesto por los órganos educativos. Por consiguiente, el educador debe, en la visión freireana, prepararse para entrar en la transformación del contexto social, lo que se obtendrá a través de la nueva pedagogía emancipadora. Enseñar a pensar y problematizar sobre su realidad sería, entonces, la forma correcta de reproducir conocimiento, pues es, a partir de ahí, que el educando tendría la capacidad de comprenderse como un ser social. Una vez conocida su situación en la sociedad, el educando jamás aceptará la condición de oprimido, sino que buscará la igualdad.

Freire (2005) también lanza la idea de una teoría de la acción dialógica en la que la acción transformadora se hace a través de la reflexión y acción, donde el diálogo de los oprimidos pueda emerger, en la forma de praxis social, en el seno de la sociedad dominante. El carácter revolucionario de los oprimidos, en su acción transformadora, es una acción pedagógica de la que surgen nuevas posibilidades de renovación social. La concientización se da a lo largo de un proceso gradual en el que se busca la libertad sin producir opresores y oprimidos, sobre todo porque opresores y oprimidos son también víctimas de la misma inconsciencia. Se revoca, así, la estructura social a través de la concientización del hombre sobre su papel en la historia, distanciándose de las imposiciones apriorísticas producidas por las minorías dominantes.

Freire aplicó públicamente su método por primera vez en 1963, en el Centro de Cultura Doña Olegarinha, un Círculo de Cultura del Movimiento de Cultura Popular, en Recife. Fue aplicado inicialmente a cinco alumnos, de los cuales tres aprendieron a leer y escribir en 30 horas, y los otros dos desistieron antes de concluir. Basado en la experiencia de Angicos, donde en 45 días se alfabetizaron 300 trabajadores, João Goulart, presidente de Brasil en aquella época, llamó a Paulo Freire para organizar una Campaña Nacional de Alfabetización. Esta campaña tenía como objetivo alfabetizar a 2 millones de personas, en 20.000 Círculos de Cultura, y ya contaba con la participación de la comunidad – solo en el estado de Guanabara (Rio de Janeiro) se inscribieron 6.000 personas. Pero con el Golpe Militar de 1964 toda esa movilización social fue reprimida. Paulo Freire fue considerado subversivo, fue arrestado y luego exiliado; y el proyecto no se siguió aplicando. En su lugar surgió en 1968 el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), una iniciativa para la alfabetización, pero distinta del método freireano.¹

Para Paulo Freire (2005), la alfabetización no puede restringirse a los procesos de codificación y decodificación. De esta forma, el objetivo de la alfabetización de adultos es promover la concientización acerca de los problemas cotidianos, la comprensión del mundo y el conocimiento de la realidad social. Eso también tiene relación con la pedagogía liberadora, o pedagogía de la liberación, otra parte de los postulados centrales de Paulo Freire, la cual es conocida e investigada en diversas universidades alrededor del mundo. Lo que se presenta es una pedagogía que propone una educación crítica al servicio de la transformación social. El término está también asociado a la filosofía de la liberación, de Enrique Dussel². Según Dussel (1991), el proceso pedagógico pasa por el ser humano, que es agente de la propia liberación.

¹ “1980, la situación política en cambio en Brasil permitió que Freire regresara a casa, donde se involucró nuevamente en una campaña nacional de alfabetización del gobierno, que se centró en la unidad nacional y usó el mismo vocabulario clave en todo el país. También se convirtió en uno de los miembros fundadores del PT (Partido de los Trabajadores) para construir "una sociedad socialista". En 1986, fue premiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación. En 1989, fue nombrado secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, en la primera elección ganada por “PT” . "Insistió en que en la educación los conocimientos y cultura propios como cuadros de referencia del niño serían respetados. “Sin embargo, sus esfuerzos fueron minados por el 40 por ciento de inflación mensual en Brasil en la época” (Kirkendall, 2010, p. 81).

² Enrique Dussel, (Mendoza, Argentina, 24/12/1934-) es un filósofo argentino radicado (exilado) desde 1975 en México. Es uno de los mayores exponentes de la Filosofía de la Liberación y del pensamiento latinoamericano en general. Autor de una gran cantidad de obras, su pensamiento discurre sobre temas como: filosofía, política, ética y teología. Se ha colocado como crítico de la posmodernidad, abogando por un nuevo momento denominado transmodernidad. Ha mantenido diálogos con filósofos como Apel, Gianni Vattimo, Jürgen Habermas, Richard Rorty, Lévinas. Es un crítico del pensamiento eurocéntrico.

La liberación del individuo en una sociedad extremadamente competitiva pasa por el reconocimiento de su lugar, debido a que se constata que la posición del otro no es respetada ni valorada. El desconocimiento del individuo de "ser otro" puede contribuir a que asuma papeles tanto de opresor como de oprimido. La educación dialógica propone, en ese contexto, el respeto por la diversidad, en que cada persona, incluso permeada por diversas relaciones de poder, podría promover innumerables configuraciones de autonomía y libertad por el hecho de que ellas son, antes que colectivas, una condición y una determinación personal e individual. Freire (1996) amplía la comprensión de cómo se da la capacidad de mediación ante las condiciones ambientales y sociales, en las cuales las personas están insertadas y donde promueven y viabilizan tanto opresión como autonomía.

Entonces, la noción de autonomía está en el centro del concepto de ciudadanía, y la educación es uno de los aspectos de su realización. Al denunciar la discriminación, Freire atrajo en torno a sí la incompreensión de los sectores sociales que gozan comúnmente de ventajas personales y privilegios, principalmente en el ambiente escolar. El discurso opresor hegemónico, que se traduce en la exclusión, contraatacó insultando al autor en su propia patria, de modo que disminuyeron sus oportunidades de influencia sobre los docentes. Como toda la educación es una expresión ideológica, “a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos e com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (Freire, 1998, p. 142), mientras que la utopía sirve como el discurso de quien reacciona a la opresión buscando organizar su libertad y autonomía. Así,

com essa abordagem, o discurso do professor, bem como os documentos norteadores das ações educativas e organizativas das instituições de ensino, podem ser opressores, na medida em que ocultam a interação dos conteúdos com a realidade em que estão vivendo seus estudantes e na medida em que os tornam míopes para perceber as múltiplas facetas da realidade na qual estão inseridos. Freire, como um autor comprometido com o desenvolvimento da autonomia e da liberdade possível com os recursos e ações da educação, tem, nas relações de poder como ação política, um foco especial, tanto como meio que oprime quanto como meio que liberta (Fleck, 2004, p. 15).

El propio discurso ideológico puede intentar presumir la muerte de las ideologías y volverse fatalista y farisaico, acabando por “anestesiarse a mente, confundir a curiosidade e distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos”

(Fleck, 2004, p. 15). Tal procedimiento puede reproducir, a través del lenguaje, privilegios culturales que determinados segmentos de la sociedad disfrutaban en detrimento de la mayoría. Como recuerda Fleck (2004, p. 15):

Desta forma, ao ensinar língua portuguesa, discute-se e difunde-se as relações de poder implícitas ao vernáculo; ao ensinar matemática, a escola se empenha na discussão das relações entre formas, grandezas e relações; ao ensinar história discute as relações do tempo e assim, como todos os demais componentes curriculares podem ser vistos como linguagem e não como conteúdos específicos e formais. Nos ambientes educacionais, as relações de poder que os estudantes e docentes trazem de seu mundo social e familiar podem ser geradoras de dispositivos ideológicos que se travestem na forma de dons e de vocação, com os quais se garante a legitimação da superioridade de uns sobre outros.

Por lo tanto, la educación bancaria, que permite la exclusión de muchos y la inclusión de pocos, mantiene, desde temprano, los privilegios en el ambiente escolar, con los alumnos siendo estimulados al estudio para obtener el derecho a la fama, al dinero y a la posición social, valores consagrados en el mercado dominante y que se concretan, a partir de la escuela, como elementos de poder. En ese sentido, la escuela, por estar en el contexto de la dominación, dominada y conducida conforme a los intereses de la clase dominante, incorporó esa dinámica, reproduciendo y legitimando las desigualdades sociales. En la perspectiva de la liberación, los diferentes y las diferencias deben, en la visión freireana, ser considerados para redireccionar las acciones generadoras de miseria o de opresión, cualquiera que sea la opresión, incluso la política y el autoritarismo, mismo en escuelas de la élite económica, como fue el caso de la escuela investigada en esta tesis. No se trata de eliminar a quien genera opresión y miseria, sino de redimensionar las conductas generadoras de actitudes que atentan contra la vida. De esta forma, una acción cultural es también una acción histórica, que se presenta como subsidio para superar la cultura alienada y alienante.

Hipótesis

En función de las premisas ya presentadas, proponemos las hipótesis, que relacionan la capacidad de los estudiantes de la era de la comunicación, su autonomía en la producción del cine en la escuela, y, por fin, que los documentales actúen de

forma decisiva para la conexión de los alumnos con la sociedad. Tenemos, así, la hipótesis:

1. Los estudiantes de nivel medio de la primera mitad del siglo XXI son expertos en decodificar el lenguaje audiovisual, pueden apropiarse de ese lenguaje para producir conocimientos que modifiquen su relación con el mundo circundante.
2. Si se otorga a los alumnos la autonomía para producir textos audiovisuales según sus experiencias, historias de vida e intereses, la motivación puesta en juego hará que se transformen en agentes de su propio aprendizaje.
3. Si los estudiantes elaboran productos audiovisuales según las características del cine documental, por su razón de ser registro de la realidad (aunque sea un registro realizado desde la subjetividad de cada estudiante), es posible que ellos modifiquen sus modos de relacionarse con esa realidad y realicen acciones ciudadanas.
4. Si hay mayor autonomía y participación en la generación de contenidos relacionados con la motivación de los alumnos, el vínculo de los estudiantes con la escuela, su actitud hacia el aprendizaje (del cual serán sujetos y agentes) y sus modos de relacionarse con la sociedad impactarán en una nueva visión humanista por parte de los alumnos.

Metodología y delimitación

En este estudio se optó, por un lado, por la revisión sistemática cualitativa, que se realizó en las bases de datos PubMed, SciELO y LILACS en portugués, español e inglés, en busca de artículos publicados entre enero de 2006 hacia 31 de diciembre 2018. Así que, en primer lugar, para arribar a los objetivos del presente trabajo, inicialmente se realizó una búsqueda bibliográfica, siguiendo técnicas de la línea de investigación descriptiva y de relación entre variables para dar fundamento empírico-teórico al estudio, caracterizándose la pesquisa cualitativa.

Los criterios de refinamiento fueron extraídos en las bases de Descriptores en Ciencias Humanas (DeCS) y Educacion Subject Headings (ESH) con los cuales se definieron nuevos descriptores con las correspondencias en los diferentes idiomas. Entre los resultados, en 10 de ellos se exponen las experiencias que se deben al uso del cine en la escuela argentina y 2 en Brasil, contando desde trabajos de alumnos realizando películas en la escuela, ilustraciones en clases y las encuestas en Argentina, que demuestran que hay científicos haciendo este tipo de estudio, aunque no sob la misma perspectiva que aquí se propone.

Por otro lado, partiendo del objetivo general propuesto, consideramos necesario conocer la realidad de la escuela y de los alumnos mediante una metodología basada en la observación y colectas de datos estadísticos – número de alumnos, ubicación de la escuela, poder adquisitivo de las familias de los alumnos y propuesta pedagógica de la escuela de muestra, ubicada en São Paulo, Brasil.

En la secuencia, como nuestra búsqueda está integrada, basada en el concepto de que la escuela es el locus privilegiado en la producción de documentales, porque se convierte en un tipo de lenguaje artístico, expresivo de preguntas sobre la realidad y la autonomía del conocimiento (Freire, 2000), se llevaron a cabo talleres de realización del cine documental con los estudiantes. En estos talleres, más allá de enseñar el lenguaje y las técnicas propias del arte cinematográfica, para obtener mediciones de las variables independientes y de la dependiente, se llevó a cabo el relevamiento de datos de 229 alumnos, todos de la enseñanza media y de la primera cohorte en cada año, con metodología cuantitativa. Para el uso de esta metodología, se optó por una encuesta cerrada, con preguntas de múltiple elección, basadas en la obra del científico político Almeida (2007). Así, se atribuyó una clasificación para respuestas Conservadoras, Progresistas y Medianas en el proceso de compilación y recolección de los datos, para, más adelante, hacernos un análisis estadístico de los resultados. El tratamiento estadístico se completó al término de la experiencia, después del Festival de Cine Documental, con una nueva encuesta de autodiagnóstico.

Como investigación-acción, y como parte de recolección de los datos cualitativos, después de los festivales, los alumnos fueron sometidos a la técnica investigativa de “*focus group*”. Se realizaron entrevistas con la directora y la coordinadora de la escuela, según métodos cualitativos de análisis, para hacer una

triangulación con los datos recolectados mediante la encuesta autodiagnóstica y el *focus group*. Por estas técnicas se indagó acerca de la mejoría del rendimiento escolar y la motivación de los estudiantes, entendida como acciones ciudadanas y gusto por la escuela. Ambas técnicas fueron mediadas por el investigador, donde los investigados pudieron expresarse libremente.

Para tener una conclusión más expresiva de lo que pudiera resultar de la realización de películas, se hizo un análisis documental de las películas de los alumnos, seleccionando un muestreo al azar, para evaluar el producto obtenido y su calidad, así como un análisis de la temática elegida por los propios alumnos. Así se consideró, también, el poder de la palabra en la boca de los estudiantes, porque su discurso podría revelar pensamientos oprimidos, no en sentido económico, sino en el sentido de una educación autoritaria, como nos acuerda Freire (1996) en su clásica obra, *Pedagogia da Autonomia*.

Elegimos una búsqueda de comunicación educativa, en los ámbitos de la comunicación y del cine y la sociología de la educación, que tiene como finalidad analizar las innovaciones en materia de enseñanza, aprendizaje y prácticas docentes. La recopilación de datos es un modo experimental, porque crea un fenómeno – talleres para la producción de documentales y festivales.

El uso en el aula del cine de ficción ha sido estudiado y muy debatido en América Latina, como bien nos recuerdan los antecedentes ya descritos. Pero la razón principal para una búsqueda como la que propone esta tesis deriva del hecho de que la película, por sus propiedades, genera la creación de un mundo privado con su propio idioma en el proceso de cognición, creación, ejecución y exposición. La investigación va más allá de la mera búsqueda al proponer en la escuela foros estéticos que conciernen al placer y disfrute de la belleza. En este sentido, Paulo Freire (2000) considera que la promoción de la ingenuidad y la importancia requerida no puede o no debe ejercerse sin considerar también la formación ética rigurosa, siempre unidos a la estética, la percepción de la decencia y la belleza, y el modo en que van de la mano en la práctica educativa y el testimonio de sus resultados positivos en la formación de los estudiantes.

Esta tesis consta, además de la Introducción y de la Conclusión, de tres capítulos. En el capítulo 1, hemos desarrollado la estructura teórica, que partió del

análisis de las estructuras sociales, la crisis del Estado ante la postmodernidad, apuntando el papel de las sociedades y del propio Estado en ellas, el pensamiento libertario y la idea de emancipación. En seguida, hicimos apuntamientos em torno del pensamiento conservado y su influencia en las naciones, especialmente en Brasil. Posteriormente, nos volvimos a las nuevas tecnologías y su utilización en las escuelas. En ese sentido, se hizo necesario abordar la influencia de la globalización y la Revolución Tecnológica en la educación, lo que se asocia también al capitalismo tardío y la gran importancia que se dio a la imagen en las sociedades. En el capítulo 2 partimos para el análisis del cine, propiamente dicho, su visibilidad en la modernidad, en la postmodernidad, e, igualmente, que analizamos el cine documental, con sus características típicas, para, así, contraponerlo al ideal pedagógico de Paulo Freire y de la pedagogía vuelta a la autonomía del ser humano frente a las propuestas que se nos presentan diariamente en el mundo, constituyéndonos parte activa en él.

El capítulo 3 describe el camino metodológico que dio lugar a la presente tesis, las técnicas de investigación utilizadas, desde la recopilación de datos de los talleres de documentales para llegar a los Festivales. En este capítulo se explica el concepto de investigación-acción y el motivo de la elección de esta metodología para el estudio, que se basa en una amalgama de técnicas necesarias para obtener datos fiables para la investigación. Hemos dejado claro que el método de tratamiento de los datos es cuantitativo/cualitativo.

En el capítulo 4, en secuencia, presentamos el análisis y discusión de los resultados.

Las Conclusiones presentan los resultados de las relaciones expuestas a lo largo de la tesis, y en los Anexos se incluyen las fichas con los datos recogidos durante la pesquisa.

CAPÍTULO 1: EL MARCO TEÓRICO DE LA TESIS

1.1 Habermas y el paradigma procedimentalista como pensamiento libertario y de emancipación

Para Habermas (1984), la sociedad moderna se caracterizará por un debilitamiento de las autoridades tradicionales y religiosas y por un creciente pluralismo de las fuerzas de la vida cultural, permitiendo la liberalización del potencial comunicativo, antes bloqueado por las seguridades de lo sagrado y por la fuerza normativa de la costumbre. En este contexto ideológico, la reproducción de los conocimientos teóricos, las normas sociales y educativas, y al igual las manifestaciones estético-expresivas tuvieron que someterse a procesos de crecimiento y reflexión crítica, cuyas pretensiones de validez probada tuvieron que recurrir a la aceptación racionalmente motivada de todos los implicados. Vale la pena apuntar el debilitamiento de las autoridades, que tenían el monopolio de interpretación sobre lo que consideran verdadero o correcto. Tales pretensiones de validez ahora podrían llevarse a cabo únicamente como el resultado de los mejores argumentos presentados en los discursos libres de coacción. Tomando en consideración que las instituciones representativas tienden a apartarse de la voluntad de la sociedad, es fundamental esta participación en el proceso educativo, por medio de un flujo argumentativo de comunicación e intercambios.

De hecho, el tema de la esfera pública nunca salió de las preocupaciones de Habermas, después de haber puesto de relieve el papel fundamental que cumple la comunicación lingüística en los procesos de socialización e individuación. Es necesario, entonces, analizar el foco directo de las expectativas democráticas de las condiciones de transformación de la cultura política hegemónica, a través de una formación pública radicalmente inclusiva, o a través de una vibrante y posible manera de formación discursiva de la opinión pública, que podría concluir tal proceso.

El autor también nos habla de una tendencia a la “colonización del mundo de la vida por el sistema” (Habermas, 1984, p. 122); es decir, de una tendencia que se observa en las sociedades capitalistas de tener sus esferas de juego simbólico (mundo de la vida) invadido por la lógica instrumental de la economía y del poder administrativo. Esta invasión se presenta en términos de una monetización y creciente burocratización de la vida social, según la cual las relaciones interpersonales son coordinadas no por el entendimiento mutuo de los participantes, pero por medios anclados en patrones y lingüísticamente empobrecidos, por medio del dinero y el control burocrático.

Contra la tendencia de colonización sistémica, Habermas (1984) señala la proliferación de los movimientos sociales de resistencia, como los movimientos estudiantiles, ecológicos y de minorías étnicas, que estarían ocupados con la tarea de la defensiva para impedir el avance de la lógica sistemática hacia el mundo de la vida, conservando las formas de interacciones comunicativas reguladas. De esta manera, el modelo habermasiano crítico no admite la revolución como única solución histórica para la vida emancipada, sino una praxis comunicativa y educativa constante, un tema histórico y socialmente enraizado, cuyos resultados – falibles y siempre modificables – implican expresar los acuerdos alcanzados entre ellos por medio de la libre persuasión.

El procedimentalismo, así, está centrado en el papel instrumental de la Constitución, y en la garantía de la participación democrática, la regulación de la toma de decisiones por cualquiera y, consecuentemente, la libertad política, que es inherente a la democracia; oponiéndose al substancialismo, que se vuelve al contenido material de la Constitución, y cree que a la ley o al Poder Judicial cabe ejercer, por ejemplo, los derechos sociales. Así, el procedimentalismo entiende la Constitución como instrumento de concretización de los derechos ciudadanos. El principal problema del paradigma procedimentalista es, en realidad, que la sociedad también sea autora en el proceso de reglamentación, es decir, la creación y aplicación de la ley. La sociedad está formada por individuos que son, al mismo tiempo, los individuos y los ciudadanos, que reflejan la cohesión interna que existe entre la autonomía pública y privada (Habermas, 1990). Creemos que ambos, el público y el privado, deben coexistir sin predominio de uno sobre el otro, como ocurre en el paradigma formal y en el paradigma del Estado social o material.

Tanto el paradigma del Estado liberal como el Estado social direccionan la función del Estado para buscar el bien común, pero subestiman la capacidad que los ciudadanos tienen para organizarse y ser responsables de la construcción del bien colectivo. La diferencia entre ambos está en el hecho de que, en el primer caso, los intereses colectivos son almacenados por la entidad estatal, que no interviene en la esfera individual, mientras que, en el segundo, esta protección es eficaz y cada vez más intensa, debido a la actuación del Estado en la esfera privada. De esta manera, los dos conceptos, que en realidad son variaciones del mismo concepto de matriz, son complementarios y no autoexcluyentes, como podría parecer a primera vista.

El paradigma procedimentalista llega a proponer que la protección de los intereses individuales y colectivos se hace no sólo por el Estado, sino también por los titulares de esos derechos – por individuos – los ciudadanos educados, donde estaría su legitimidad (Habermas, 1990). El paradigma procedimentalista parte de los siguientes supuestos:

- admite que el único sistema económico posible hoy es el capitalismo;
- La valorización de la autonomía privada se produce por el fracaso del Estado social en crear e imponer normas a la sociedad sin su participación;
- El proyecto del estado social debe reciclarse y ser enriquecido con elementos creativos.

Debemos tener en cuenta que el debate en el espacio público debe ir más allá del marco de la teoría y adquirir una carga concreta y viable. Las posibilidades planteadas por la propia sociedad deben ser motivadas y sostenidas por los principios democráticos. Esas ideas deben introducirse en el espacio público, donde interesa la ponderación. En el diseño del pensador alemán, los derechos humanos y el principio de la soberanía del pueblo son las únicas formas de justificación del derecho moderno. Los derechos y la soberanía de los pueblos, sin embargo, no se dejan guiar linealmente a estas dos dimensiones, siendo que, históricamente, existe una más o menos intensa activación de cada uno de estos conceptos, como en un país como los Estados Unidos, cuyas tradiciones políticas interpretan los derechos humanos como expresión de la autorrealización ética, apareciendo no en una relación de complementariedad, sino de competencia.

La tesis procedimentalista de Habermas tiene en su núcleo la preocupación de la ley y la sociedad a través de contextos comunicativos y la expresión activa de los ciudadanos, lo que elimina el pensador alemán del positivismo frío, cuyo núcleo no permitiría este enlace. Una tercera vía fue siempre su objetivo. Quizás el mayor obstáculo para la proliferación conceptual de la teoría discursiva Habermasiana, en países como Brasil y Argentina, por ejemplo, residen precisamente en este punto, que la democracia representativa es blanco de muchas críticas. Solo con el simple observar del procedimiento legislativo, se percibe que él no representa una garantía suficiente sobre la importancia de la planificación espacial, principalmente por que el contexto positivista (y sus defectos) son aún sacudido(s) por esa teoría. La democracia sería, entonces, un constante *Modus faciendi*, una gramática de la organización de la sociedad y las relaciones entre el estado y la sociedad.

A su vez, los recientes casos de democratización han intentado incorporar este elemento de participación institucional. En el caso de Brasil, por ejemplo, durante el proceso de democratización, los movimientos comunitarios han pedido en diversas regiones del país – en particular en la ciudad de Porto Alegre – el derecho a participar en la toma de decisiones a nivel local. En ese sentido, es importante

participar de decisões que influenciam diretamente a mídia e seu controle. [...] Se estamos em uma nova fase no país, é possível e necessário que o movimento continue e exerça sua influência diretamente, apresentando propostas, discutidas e definidas pelo movimento no orçamento [público] (Santos & Avritzer, 1986, p. 122).

Santos y Avritzer (1986) muestran cómo, entre las diversas formas de participación que surgieron en el Brasil post-autoritario (1985 en adelante), el llamado Presupuesto participativo ha adquirido particular importancia. Los autores demuestran cómo, en el caso brasileño, la motivación para la participación es una parte de la herencia común del proceso de democratización que llevó a actores sociales democráticos, especialmente aquellos del movimiento comunitario, a la controversia sobre el significado del término participación. A continuación, se puede, según los autores, construir una densa complementariedad entre democracia participativa y democracia representativa a diversos niveles de las diferentes formas de procedimentalismo, organización administrativa y la variación del diseño institucional.

Debemos, por lo tanto, en el caso brasileño, percibir una exitosa primera forma de combinación entre elementos de la democracia representativa y la democracia participativa. Esta combinación se produce a nivel local, en la que los ciudadanos participan en un proceso de negociación y debate sobre las prioridades en la distribución de los bienes públicos; en las asambleas regionales, en las que surgen las listas de acceso previo a los bienes públicos; y en el Consejo de Presupuesto Participativo. Todos estos niveles expresan esta dimensión que denominamos procedimentalismo participativo, un proceso de participación ampliada, con la inclusión de un debate público sobre las propias reglas de participación, deliberación y, aún, la distribución de la renta pública.

1.2 El procedimentalismo a luchar por el reconocimiento: la obra de Axel

Honneth

Se traducimos el caso brasileño, lo mismo de toda Latinoamérica, el sociólogo alemán Axel Honneth (2003) nos fornece una concepción formal de la vida buena, o, más precisamente, de la ética que el mundo occidental formula. Tratase del conjunto de prácticas y valores éticos, los bonos y las instituciones en general que podrían formar una estructura. Honneth (2003) identifica tres dimensiones de reconocimiento, distintas e interconectadas:

- La primera consiste en la primacía de las relaciones basadas en el amor y en la amistad, y se refiere a la esfera emocional (relaciones de confianza y autorrealización personal);
- La segunda es la relación jurídica, basada en los derechos, la esfera moral-legal (relaciones de autonomía y de sentimientos de autorrespeto);
- La tercera y última dimensión se refiere a los valores de la comunidad, basados en la solidaridad social (relaciones de conexión, solidaridad en una comunidad).

Los desarrollos sociales se explicarían como una transición gradual a pasos más refinados de reconocimiento, por medio de experiencias sucesivas de desprecio,

que se extienden desde la lucha por la posesión de la propiedad, hasta que la pretensión de la persona, que quiere ser reconocida en su honor, dignidad y personalidad única. En ese sentido, Honneth (2003) considera que los conflictos sociales surgen del reconocimiento de las experiencias morales resultantes de la violación de expectativas normativas firmemente arraigada – lo que él considera una gramática moral de los conflictos sociales. La dinámica social de desacato podría conducir a una movilización política que permitiría restablecer relaciones de mutuo reconocimiento. Es el sentimiento de injusticia articulado políticamente que constituye el motor del desarrollo de los aprendizajes sociales y morales.

La dialéctica presente en el centro de la vida moderna se basa en una tensión constante. La lucha de los grupos excluidos del reconocimiento es demostrar estos estándares generalizados y perpetuar las relaciones dominantes de no reconocimiento, a la luz de un punto de vista moral para grupos e individuos, cuyas necesidades son (todavía) no reconocidas (Honneth, 2003).

En su trabajo, Honneth (2003) también ha prestado especial atención a la moral ocurrida en la dimensión del amor. El autor también se dio cuenta de que este ámbito más privado y íntimo es decisivamente influenciado por procesos colectivos de aprendizaje moral. Con esto, se corrigió la tesis inicial de lucha por el reconocimiento, de que la dimensión del amor no tendría el potencial de aprendizaje normativo. También es importante destacar que las reivindicaciones morales relacionan las subjetividades no distorsionadas y requieren una actitud de los agentes sociales, que van más allá de una preocupación inmediata del interés propio.

La teoría crítica contemporánea parte, pues, de dos grandes matrices, es decir, una teoría con énfasis normativo, predominantemente raíz alemana (Adorno Axel Honneth) y una teoría crítica del poder, de la raíz predominantemente francesa, en la que Michel Foucault y Pierre Bourdieu podrían ser sus máximos exponentes. Explicar por qué no todas las luchas por el reconocimiento se transforman en un aprendizaje colectivo implica considerar, diferenciar y aclarar la contradicción entre ética y formas ideológicas de reconocimiento.

Esta percepción, por Honneth (2003), es el corazón de la comprensión del mundo objetivo rectificado, en el cual ninguno de nosotros percibiríamos las cosas del mundo en sus múltiples significados existenciales e importados, y, aún, un sistema de

convicciones rectificantes, negando la misma percepción de los acuses de recibo originarios.

La expresión justicia social, típicamente conservadora y católica, no es utilizada por Honneth (2003), que prefiere la palabra solidaridad como el parámetro más alto de vida exitosa, siempre detallado en una grandeza históricamente variable, determinada por el nivel de desarrollo actual de los patrones de reconocimiento. La solidaridad produce sus efectos en la zona de valores como intersubjetivo. Sostiene el autor:

As formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade, formas intersubjetivas de dispositivos de proteção que garantem as condições de liberdade interna e externa, em que depende o processo de um vínculo e o desempenho espontâneo dos objetivos de vida individuais. Além disso, uma vez que não representam condições institucionais conjuntas absolutamente determinadas, mas apenas padrões de comportamento universal, distinguem a totalidade concreta de todas as formas particulares de vida na qualidade dos elementos estruturais (Honneth, 2003, p. 274).

Una concepción formal de la ética podría cubrir los requisitos cualitativos de autorrealización, abarcando los tres patrones de reconocimiento (amor, autoestima y derecho). De hecho, como se ha observado, transformaciones estructurales en las sociedades desarrolladas se han ampliado hasta el punto de que las posibilidades de autorrealización y la experiencia de una diferencia individual o colectiva se convirtieron en el impulso de toda una serie de movimientos políticos; ciertamente, en sus demandas sólo podrán ser atendidos en el largo plazo, cuando se producen cambios culturales que implican un aumento radical de las relaciones de solidaridad.

El futuro de las luchas sociales en una sociedad capitalista sería el mayor obstáculo a que se enfrentan las teorías críticas, que daban prioridad a la relación intersubjetiva matriz emancipatoria, así como las posibles transformaciones en las realidades económicas y sociales del siglo XXI. Honneth (2003), en la última página de su libro, sugiere que incluyan los valores materiales al lado de las formas de reconocimiento, de amor y de una relación jurídica desarrollada, que debe ser capaz de generar una post-tradicional solidaridad.

Honneth (2003) desarrolla la tesis de que el nuevo capitalismo (también denominado por el autor del capitalismo en la red, el capitalismo y el capitalismo

flexible por proyectos) surgió con la revolución neoliberal, logró movilizar nuevos recursos motivacionales en la herencia del estado social de postguerra y el modelo taylorista y fordista de trabajo – herencias que significaron un notable progreso moral de la humanidad en términos de atributos obligatorios o deseables de las relaciones entre los sujetos. ¿Cuáles son estas adquisiciones institucionalizadas? Hay cuatro (y aquí podemos ver una evolución en relación con las tres esferas de reconocimiento, es decir, el amor, el derecho y la solidaridad): (i) el individualismo dominante; (ii) la idea de la igualdad universal, como una forma de ajuste jurídico; (iii) la idea de rendimiento, como principio del *status* o posición social; (iv) la idea del amor romántico, como anticipo emocional institucionalizado de elementos de la vida cotidiana. Así, con la revolución neoliberal, los modelos de significación del individualismo, el derecho, la performance y el amor se transforman en una forma paradójica, una vez que: (i) se mezclan sus momentos positivos y negativos, las mejoras y la degradación; (ii) el capitalismo se ha convertido en ética e implementa nuevas justificaciones de las desigualdades, describiendo el cumplimiento normativo (por ejemplo, el sujeto, en el trabajo, debería experimentar su autonomía y su autenticidad); (iii) el modelo de contradicciones paradójicas renuncia a una reconstrucción de conflictos inspirados en la lucha de clases.

Cada vez más estas formas de ayuda han venido sufriendo las críticas de su formato paternalista, con el fin de revertir en su opuesto, a saber, que se alcance la responsabilidad personal del destino de cada uno. Sin embargo, el discurso de la responsabilidad personal ignora lo mucho que depende de las condiciones internas y externas de su producción social. Cuando falla en la aplicación plena y con éxito de su responsabilidad individual, el sujeto experimenta el hecho de que no es igual a las demandas hechas y no depende de él, que se enfrenta a reglas inadecuadas, o que fue agredido en sus derechos. En ese contexto, hay disposiciones denominadas nuevos movimientos sociales, no más motivados por la redistribución, sino comprometidos con una batalla simbólica en torno a las definiciones de la vida buena. Los nuevos movimientos sociales actúan, entonces, como formas de resistencia, reacciones a la normalización y racionalización de las interacciones sociales y en favor del mantenimiento o expansión de comunicaciones, exigiendo calidad de vida, equidad, realización personal, participación, derechos humanos (Habermas, 1981).

En la visión pluralista de la política, los ciudadanos individuales de la tradición liberal son sustituidos por diversas asociaciones, suponiendo que todos los actores colectivos están abiertos a similares posibilidades de influencia en los procesos de formación de la agenda pública y en la toma de decisiones. Valen aquí los principios y el desiderátum liberal, orientado a la garantía de una sociedad económica capaz de satisfacer las expectativas de la felicidad individual.

1.3 El pensamiento conservador

Pensamiento conservador no es un fenómeno social fácil de ser definido y caracterizado, ya que, a pesar de su nombre, no es sólo una idea, sino una forma de existencia social. Según Stelmacki Júnior (2006) una de las principales propiedades del pensamiento conservador es la creencia de que la sociedad es un organismo complejo y comprende varios agentes que se organizan para proporcionar el bienestar general (tal como pensó el positivismo y como fue formulado por la Sociología en el siglo XIX), y, siguiente, debe evolucionar con cautela, despacio, evitando roturas y revoluciones, descartando el conflicto y el movimiento dialéctico de la historia, según lo propuesto por Marx.

Durante los años 1980, el alineamiento automático a una de las antiguas superpotencias militares (Estados Unidos y Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas) comenzó a ser substituido por el creciente descompromiso de los países en dirección a bloques heterogéneos y hasta asimétricos, de acuerdo con intereses pragmáticos ligados a las relaciones internacionales de comercio. Las estrategias de distensión, concomitantes a la ascensión de gobiernos neoliberales, a partir de 1982, serían el objetivo para perseguir hasta el final de la década. Según los ideólogos de esa nueva formación económica, la tensión del nuevo mundo capitalista unificado residiría no más en el entonces prolongado conflicto Este-Oeste (1945-1989), sino en la disparidad Norte-Sur, caracterizada por el conflicto de intereses entre los países ricos y los del llamado “mundo subdesarrollado”, que no aceptaba más convivir con el subdesarrollo, bajo la imagen de regímenes políticos falsamente estables.

La culminación de esos cambios se dio con la caída del muro de Berlín (1989), en que fueron decretados, simultáneamente, el fin de la Guerra Fría y del llamado

“Socialismo Real”, oriundo de la Revolución Rusa de 1917. Tales transformaciones resultaron en la liquidación del antiguo sistema de balanza de poder, en vigor en Europa desde 1648, por lo cual los Estados-nación tenían como objetivo permanente la expansión de sus espacios vitales. A partir de entonces, cesó la necesidad de alineamiento automático a una de las antiguas superpotencias militares, substituida por el descompromiso de los poderes nacionales y su inserción en bloques económicos heterogéneos en las relaciones internacionales de comercio.

Los pesadísimos encargos de endeudamiento externo, soportados por los países periféricos, demostraron en la práctica la inviabilidad del desarrollo basado apenas en la crónica expansión del Estado. La recuperación lenta de los sectores estatales delante de crisis como las de los choques de petróleo (1973 y 1979) y la permanente amenaza de recrudecimiento de los déficits públicos transformaron la creencia de que el aumento del tamaño del Estado produciría crecimiento económico y estabilidad política y social – como pensaban antes los ideólogos del “*welfare state*” y los defensores del *keynesianismo* en décadas pasadas.

El Estado de Bienestar social continuaría existiendo si no hubiese un renacimiento, en los años 1980, de los preceptos más caros del viejo capitalismo liberal, cuáles sean, la desreglamentación de la economía, la reducción de los impuestos, la reducción del Estado “asistencialista”, la revisión de los monopolios públicos, las privatizaciones de activos estatales y la fluctuación de las tasas de intereses al sabor del mercado – todos esos conceptos volviendo a la moda en los Estados Unidos y en Inglaterra, impelidos por el ideario conservador de sus líderes máximos, Ronald Reagan y Margareth Thatcher. En el período de poder de los dos gobernantes, los organismos multilaterales e internacionales de crédito comenzaron a procesar el cobro de las deudas de los Estados periféricos, más allá de estimular programas de desestatización y reducción de los aparatos estatales en favor de empresas transnacionales privadas. Así, los cinco años finales de la década de los 80, que fue denominada “perdida” en el Brasil, por falta de un ajuste estructural de la economía, asistiéndose a transformaciones radicales y substantivas en la historia mundial.

Aunque no sea una ideología eminentemente nueva, ya que su texto de origen es la obra *Camino de Servidumbre*, de Friedrich Hayek, escrita en 1944, el

pensamiento conservador en la Economía forjó el llamado “neoliberalismo”, que consiguió plasmarse como tendencia histórica a partir del fin del socialismo de Estado y el triunfo de la “Nueva Derecha”, simbolizada por el protagonismo de las ideas conservadoras de Reagan y Thatcher.

Defendidas esas ideas conservadoras por intelectuales del porte de Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises y Walter Lipman – ellas tenían como propósito el combate al keynesianismo y a cualquier tipo de control del mercado, considerando que el igualitarismo promovido por el Estado de Bienestar destruiría la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la competencia. No se podría permitir, también, el excesivo poder obtenido por los sindicatos, conforme ilustró Perry Anderson (1995, p. 10):

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus seguidores, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases do acúmulo capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Anderson (1995) recuerda que fue Hayek, en la línea monetarista y conservadora después adoptada por Friedman, que recomendaba que la estabilidad monetaria debiera ser la meta suprema de cualquier gobierno, pasando a tener variados adeptos en los jefes del Estado a partir de los años 1980, con Reagan (en los Estados Unidos), Kohl (en Alemania) y Thatcher (en Inglaterra), todos anticomunistas viscerales y adeptos conservadores del neoliberalismo político.

Incluso, pregunta Anderson (1995) qué hicieron los gobiernos conservadores en ese período. Él mismo responde:

O modelo inglês era, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos de Thatcher contraíram a questão monetária, elevaram as taxas de juros, reduziram drasticamente os impostos sobre os altos rendimentos, eliminaram os controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego maciço, greves esmagadas, impuseram nova legislação anti-sindical e reduziram os custos sociais. E finalmente – este foi um passo surpreendentemente tardio – eles embarcaram em um extenso programa de privatização, começando com uma sala pública e se movendo rapidamente para indústrias básicas como o aço, eletricidade, petróleo, gás e água. Este pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (Anderson, 1995, p. 12).

Aunque legitimados por las urnas, los líderes neoliberales producidos en América Latina, como Pinochet (Chile), Fujimori (Perú), Menem (Argentina) y Collor (Brasil) apoyaron programas severos de desindustrialización en sus respectivos países, en favor de políticas conservadoras de incentivo a la apertura de sus economías al capitalismo transnacional. Esa forma velada de dominación “centro-periferia” resultó, a largo plazo, en la respectiva ruina de esos Estados-nación, que quedaron completamente expuestos a la volatilidad de capitales privados exógenos, con sus momentáneos y voraces intereses antinacionales.

Esa exposición de la economía neoliberal y su implementación en Latinoamérica es importante en ese trabajo, porque nos permite entender que en todos los aspectos el neoliberalismo se aparta de una búsqueda profundizada por el bienestar social. Debemos considerar que la desreglamentación de la economía, la reducción de los impuestos, la revisión de los monopolios públicos con sus privatizaciones, o sea, diversos factores económicos, están conectados con la actitud de eliminación del Estado “asistencialista”. El ‘no asistencialismo’, propio del neoliberalismo, está íntimamente relacionado con las posturas adoptadas en la educación.

1.3.1 Definiciones básicas

Según Sousa (2010), el pensamiento conservador no es fenómeno natural inherente al ser humano, o nacido inevitablemente de su intelecto. Se trata del resultado de una relación dinámica, la participación de diferentes actores e intereses divergentes, y que ocurrió en un determinado momento histórico, identificado con el surgimiento y consolidación de la burguesía como clase hegemónica. El pensamiento conservador ha surgido, en esta fase histórica, como un movimiento de reacción a la Revolución Francesa. Como apunta Sousa (2010, p. 22),

este panorama demonstra os principais elementos que contribuíram e legitimaram a luta da burguesia contra o Antigo Regime. Tais fenômenos estão intimamente ligados à emergência do pensamento conservador, pois é na reação do Terceiro Estado, mais especificamente da burguesia, pela conquista dos direitos civis e políticos que se tem uma reação do clero e nobreza. Tal resposta surge para tentar ainda manter os traços destes ameaçados pela nova estrutura econômica e social.

En este sentido, el pensamiento conservador conduciría al impulso natural de aceptar el *status quo* de antemano, sin problematizar en esencia, como si se tratara de un orden natural y propio del mundo. Sería una forma de considerar los acontecimientos y hechos como banales, a punto de no merecer exámenes. Por lo tanto, según el mismo autor: “Los conservadores temen el cambio, cualquier tipo de cambio, y odian la crítica, la filosofía, la cultura, el arte, la ciencia y la técnica” (Sousa, 2010, p. 45). Así, el pensamiento conservador sería simplemente una actitud natural, que se opone a cualquier teoría, porque “los conservadores no teorizan las condiciones concretas en que viven, porque están de tal modo ajustados a ellas que las aceptan como evidentes y obvias” (Sousa, 2010, p. 45).

Para Silva (2010), a su vez, el pensamiento conservador se relacionaría con la pretensión de conservar, mantener intacta la situación y el orden actual, lo que implica rechazar el nuevo y la nueva llamada para el cambio, que sería visto como peligroso y arriesgado al establecido. Mientras modernidad y pensamiento revolucionario, especialmente con la consolidación de las ciencias sociales, señalan para el hombre como un ser histórico, que participa activamente en su propia construcción, que es capaz de transformar la realidad y adaptarse a los cambios, el pensamiento conservador asume que la naturaleza humana es inmutable, y pronto el hombre no podría evolucionar socialmente y políticamente durante toda la vida, pero sólo para satisfacer una supuesta orden natural de las cosas. En este contexto, Silva (2010, p. 122) señala que “no centro desta tese conservadora está a presunção de que a vida humana está ligada a planos sobre-humanos, uma vontade divina que finalmente governa nossos passos. Antes disso, a ação do homem seria impotente”.

Pansardi (2009), a su vez, abordando la obra de Russell Kirk, declara que,

Ao definir o que significa o pensamento conservador Kirk nega a este o status de ideologia, seu caráter racionalista, não é, tampouco uma teoria social. O conservadorismo é um estado de espírito, um tipo de caráter, um olhar específico sobre a sociedade. Não sendo um conjunto racional de conceitos, ou um conjunto de dogmas como a religião, o conservadorismo é um sentimento, um “adjetivo” que comporta um sem número de variantes e interpretações. Um conservador, diria Kirk, é simplesmente uma pessoa que pensa como um conservador (Pansardi, 2009, p. 320).

De hecho, probablemente la obra más conocida en el pensamiento conservador es *Diez Principios Conservadores*, escrita por Russell Kirk, en 1993. En este libro, el

pensamiento conservador se sistematizó y organizó didácticamente en diez principios comentados y didácticamente expuestos de la siguiente manera:

- I. Un conservador cree que existe un orden moral perdurable;
- II. El conservador se adhiere a la costumbre, convención y continuidad;
- III. Los conservadores creen en lo que podríamos llamar el principio de la preordenación (cosas establecidas por costumbre);
- IV. Los conservadores son guiados por el principio de la prudencia;
- V. Los conservadores prestar atención al principio de la variedad (una maraña de instituciones y estilos de vida);
- VI. Los conservadores se ven limitados por el principio de imperfectibilidad (el hombre es imperfecto y no puede crear un orden social perfecto);
- VII. Los conservadores están convencidos de que la libertad y la propiedad están estrechamente vinculados;
- VIII. Los conservadores promueven comunidades voluntarias, así como se oponen al colectivismo involuntario;
- IX. El conservador percibe la necesidad de una prudente restricción de poder y de las pasiones humanas;
- X. El pensador conservador entiende que la estabilidad y el cambio deben ser reconocidos y reconciliados en una sociedad sólida.

Tales características, evocadas por Kirk (1993), se pueden encontrar en muchas áreas de la vida humana en la sociedad, como podremos percibir adelante.

1.3.2 El positivismo de Comte y su influencia en Brasil

Mismo delante del panorama expuesto, se supone que la mitología del progreso debe despreciar el pasado como una fuente de experiencia. En este sentido, Augusto Comte (1978), el fundador y el difusor del positivismo, clasifica la historia humana en

tres estados mutuamente excluyentes: el estadio teológico o ficticio, el estado metafísico o abstracto y, finalmente, la situación científica y positiva. Según él,

no centro desta tese conservadora está a presunção de que a vida humana está ligada a planos sobre-humanos, existe uma presunção de que a vida humana está vinculada aos planos sobre-humanos, uma vontade divina que, em última instância, rege nossos passos. Ante isto, a ação do homem seria impotente (Comte, 1978, pp. 2-3).

La necesidad de distribuir y ordenar es muy típica de la situación mental y cultural del siglo XIX, que no era más que una buena forma de discutir la esencia y la naturaleza humana, a cambio de tratar a todo el mundo como objeto de la ciencia. Como apunta Silva (2010, p. 5):

esta evolução é facilmente encontrada, mas de forma sensível e indireta. Em uma analogia com o crescimento do homem, Comte sugere que, contemplando nossa própria história, observamos que, durante a infância, um pensamento teológico se destaca, na juventude, pensamento metafísico, para mais tarde, assumindo um intelecto positivo.

Así, se establece un método positivo, por lo que observa las particularidades de los fenómenos y de las ciencias, de manera imaginativa, pero siempre, aún como afirma Silva (2010, p. 5),

em um estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a buscar a origem e o destino do universo e a compreensão íntima das causas dos fenômenos para se conectar apenas para descobrir, através do uso, bem combinado, o raciocínio e a observação, suas leis efetivas, isto é, suas relações invariáveis de sucessão e semelhança. A explicação dos fatos, reduzida aos seus termos reais, é agora mais a conexão estabelecida entre os vários fenômenos particulares e alguns fatos gerais, que o progresso da ciência, cada vez mais tende a diminuir o número.

El entusiasmo por el positivismo científico llegó al punto de que el pensador resolvió crear una religión de signo opuesto, esto es, vacía de cualquier transcendencia, evocando la humanidad como sagrada. Esta religión de la humanidad ahorraría la reverencia por la ciencia como el único porto fiable para la revelación y evaluación de su progreso (Silva, 2010).

El positivismo de Auguste Comte fue en el siglo XIX, el sentimiento de necesidad del orden, como el principal andamio para el progreso del hombre y de la sociedad. La cultura positivista se basa en lo que puede ser observado directamente,

medido, experimentado y confirmado en términos precisos. Así, cualquier modo de pensamiento que huye de ese patrón es tratado como fantasías metafísicas. Sin embargo, Auguste Comte originó una reforma social, a través de esos tres principios que armonizan y completan cada uno de los otros. Su expansión ocurrió en Europa, y el positivismo influenciado por las ideologías y gobiernos de América del Sur, más específicamente en Brasil. Observamos este fenómeno de mirar nuestra bandera nacional, que trae la frase "Orden y Progreso", lo que nos lleva a reflejar que, a pesar de los avances intelectuales, las teorías de Comte están presentes en nuestro cotidiano (Silva, 2010).

Aunque con ciertos elementos extraños, estas ideas comienzan a influir en el entrenamiento mental y el crecimiento intelectual en Brasil, que es un país sin importancia para la intelectualidad europea del siglo XIX. En ese momento, "hablar portugués del Brasil era malo, pensando [como] brasileño fue mucho mal mirado", resume Bruno (1997, p.17), observando que, en Brasil, un pensamiento intelectual y filosófico más actualizado para el siglo XIX, se materializó en las instituciones políticas, es decir, el republicanismo era sólo y únicamente la aplicación del espíritu del positivismo francés. En este sentido, el desafío histórico para la ciudadanía en Brasil se daría en pasar del republicanismo sólo en el campo político para el campo de las relaciones sociales también.

Como Brasil y Portugal habían sido colonizados por Francia, era natural que los ideales positivistas de finales del siglo XIX influyeran nuestra *intelligentsia* sustancialmente, como si se tratara de la última moda. Esta acción fue extraordinaria ideológicamente, y hasta tal punto que estimuló una especie de agnosticismo cerebral. Fue a través de la escuela de Augusto Comte que empezó a considerarse la mentalidad brasileña con una serie de tópicos y clichés. La pretensión de "todo lo que desee saber" sirvió para desarraigar nuestra anarquía mental y resolver con la vacilación perspectivas metafísicas, algo típico de una nación joven.

El positivismo quería purificar toda la ciencia de cualquier dato metafísico, dándole la exactitud del espíritu científico y el sabor jerarquizado de las ciencias académicas. Sin embargo, sería un grave error confundir el positivismo con el materialismo, a pesar de sus aparentes puntos de contacto.

Bruno (1997) comenta con humor el monismo y el agnosticismo de Comte, recordando la vieja cuestión de la Santísima Trinidad:

Para passar, atacar-nos o amor que Auguste Comte sentiu pelo número 3. Para ele: três membros, três subdivisões do estado teológico, três grandes reprovações, três eleitos principais, três slogans fundamentais de religião positiva: o amor como princípio, como base, progresso como fim, três empresas: a família, a pátria, a humanidade, três partes essenciais de qualquer religião, dogma, adoração, disciplina, três anjos, três frases, três atributos do Grande Ser: imenso, eterno, todo poderoso, três divisões de religião positiva: moral e poesia, filosofia e ciência, política e indústria, três instintos sociais do homem, três formas de vida: para, com e para o outro etc. (Bruno, 1997, p. 47).

También se debe tener en cuenta que la filosofía de Comte era reconocer la perpetuidad del sentimiento religioso, desplegado detrás de la ley de los tres estados y transformar la fase teológica en tres modalidades de condiciones progresivas sucesivamente: el fetiche, los politeístas y las religiones monoteístas. En esencia, las posiciones radicales de Comte frente a concepciones filosóficas y significación metafísica le han llevado a crear un sistema religioso en el que el dominio temporal está subordinado a un poder espiritual representado por los sacerdotes de la humanidad y el progreso, y en el que la ciencia y la acción deben ser plenamente consagradas al servicio y a la adoración de un ser superior y trascendente.

1.4 De la vieja a la nueva escuela

El profesor de la “vieja escuela” se caracterizó principalmente por el ejercicio de la autoridad. El estudiante en este caso quedó considerado como “adulto miniatura”, y el contenido de la educación no fue planeado de acuerdo con sus necesidades reales. El hombre así formado dependía del acúmulo de conceptos, y la educación venía de esfuerzos del exterior al interior. Entonces, la prioridad era la realidad externa que se incorpora poco a poco al mundo interior del estudiante. De ahí surgió la necesidad del pleno respeto a aquel que dio “información”, lo que le proporcionó la “superioridad de derecho” contra los estudiantes. Educar, por tanto, constituye en informar y ver que la información fuera positivamente asimilada, siendo principalmente una función del antiguo educador.

Por otro lado, el educador moderno difiere del antiguo contrato para la formación específica en el ejercicio de la docencia. En las dos primeras décadas del siglo XX, Brasil tenía a los abogados que enseñaban portugués; doctores que enseñaban biología e historia natural, y los ingenieros, que enseñaban las matemáticas y la historia física. La República Vieja favoreció las licenciaturas de enseñanza en las artes y las ciencias, después de un examen ante un tribunal y por medio de pequeñas disertaciones escritas. En general, los elegidos fueron dedicados a la lectura de las obras extranjeras, especialmente de inspiración francesa, que se acercaron al nuevo en la educación. En este sentido, las reformas de la “nueva escuela”, desde 1930, reportaban a las diversas doctrinas y a los movimientos de Claparède, Montessori y John Dewey Kilpatrick. Este programa de reforma se ha realizado a través de la creación de los departamentos y las agencias de apoyo a la idea renovadora, que favoreció la formación de profesores.

Sin embargo, dichos profesores reproducían padrones ideológicos vigentes en un momento histórico determinado, que se retrataban a una especie de pedagogía de sumisión. En su formación, no había propuestas para debate y reflexión, hasta el punto de percibir la educación como proceso autónomo e independiente de la sociedad que los contenía. Tal vez, si hubiera alguna insatisfacción con sus condiciones de clase, provocasen automáticamente un mecanismo de ascensión social explícita, protegido por una atmósfera de refinamiento mecanicista. En este contexto, son oportunas las palabras de Mascellani (1980, p. 123):

O educador pode ser entendido no sentido mais amplo do termo, como toda pessoa que tem condições para educar outra pessoa; grupos têm possibilidades de educar outros grupos e sociedades têm possibilidades de educar sociedades. Entretanto, o educador profissional, o professor que atua nas escolas, ou o pedagogo das instituições ou dos programas paralelos a estas últimas, percorre uma trajetória que vai nos permitir compreender como ele, assimilando os componentes do sistema social, se tornará o elemento reprodutor do mesmo.

Por lo tanto, el educador no aprende a pensar en la educación, como un hombre en una sociedad con dirección y destino. Su marco de aprendizaje implica un proceso de alienación más profunda en la que el profesor tiene una posición reforzada por la misma institución que va a trabajar, lo que permite a su vez que el Estado se torne el educador de educadores, capacitando una especie singular de la praxis. Esta capacitación se lleva a cabo por medio de un contrato de trabajo, por los reglamentos

y normas reflejadas en el Estatuto del Magisterio, los planes de estudio impuestos, las tarifas para los programas y la formación, y la censura interna practicada en instituciones. Como explica acertadamente Mascellani (1980, p. 130): “O Estado faz do professor o principal mediador da ideologia. Quem transmite a ideologia do Estado para a criança e o jovem é o professor. Ele faz isso de forma organizada e não crítica”.

Bajo tal armadura, el educador sólo criticara algo que se mandó, convertido en una especie de censor. Viniendo de los estratos de la clase media y baja, el educador asimila fácilmente los estándares y las aspiraciones de la burguesía, con ganas de internalizar para rescatar la ideología del Estado. No aceptando perder lo que se conquistó, interpreta en clases la vida como ella “no es” constituyendo, juntamente con la adopción de cierto tipo de libro escolar, un importante proceso de inculcación ideológica, que actúa de manera subrepticia.

Louis Althusser (1983), en el famoso artículo titulado *Aparatos Ideológicos del Estado*, apareció originalmente en *La Pensée*, y muestra cómo la dominación se ejerce con gran ventaja para los detentores del poder, sin ser percibido, conscientemente, a través de la inculcación ideológica. Inculcado por la ideología de la clase dominante, uno se cuelga las ideas, e incluso va a defender conceptos y posiciones que sólo benefician a los dominadores. Es la manera privada y sin escrúpulos de la violencia, mucho más dañina que la violencia física, una especie de violencia simbólica, que introyecta los símbolos individuales que obligan a un comportamiento totalmente alienado, en contra de las aspiraciones reales de la clase de la cual realmente hace parte.

Capitaneada por el proceso de inculcación psicológica, la formación del educador tiene importancia capital para los tenedores del poder, lo que permite el ejercicio de la violencia simbólica que asegure la perpetuación de la explotación por parte de los representantes del poder. Como opinan los educadores Laércio Dias de Moura, Nelson Janot Marinho y Maria Martha Moreira (1995, p. 61).

A tarefa de educação se realiza por duas vertentes: a do ensino, que se concentra mais na transmissão de conhecimentos, e a de formação, que é o esforço de refletir, avaliar e assumir valores assimilados. Por ser muito absorvente, o ensino concentra em sua atuação a grande parte do esforço educacional, esquecendo que formar a pessoa intelectualmente é o que a capacita a ser autora da própria formação. Isto é, ensinar o mapa da mina e capacitar a pessoa a procurar as fontes de conhecimento que lhe interessa é

imprescindível nos dias de hoje, quando o conhecido se torna obsoleto num curto espaço de tempo.

La antigua estructura vertical/funcional, paradigma de la sociedad industrial hasta finales de 1980, fue ampliamente superada por las organizaciones empresariales e institucionales, centradas en la sofisticación y la calidad de sus productos, sean materiales o inmateriales. La nueva perspectiva de la sociedad del conocimiento podrá ser transportada, de manera similar, a las instituciones educativas, que, por su parte, sufren el modelo típico de envejecimiento encontrado en los grupos sociales verticales/funcionales.

Todo esto significa que la sociedad del conocimiento requiere, por consiguiente, una educación abierta y democrática, que actúe como uno de los pilares de una sociedad pluralista y participativa. Para tanto, tendrá que superar el viejo paradigma de la educación que aún prevalece en la sociedad brasileña, cuyos supuestos todavía retardan su inclusión en la sociedad del conocimiento.

Como afirma Thomas Kuhn (2000), un paradigma es un modelo de pensamiento, una estructura capaz de explicar ciertos aspectos de la realidad en diversos campos del conocimiento. Como son innovadores, nuevos paradigmas no raro son recibidos con frialdad, incluso con burla y hostilidad, ya que, según el autor:

(...) aqueles que trabalharam de modo frutífero com as velhas ideias estão emocionalmente e por hábito ligados a elas. Normalmente levam para seus túmulos sua fé inabalável. Mesmo quando confrontados com numerosas provas, aferram-se teimosamente ao que está errado, mas lhes é familiar (Kuhn, 2000, p. 33).

El paradigma tradicional de la enseñanza recomienda que los alumnos deben sacrificar su libertad. El miedo al aprendizaje creativo y abierto es característico de este sistema, que no enseña las habilidades básicas ni fomenta la autoestima entre los estudiantes. Las escuelas clásicas han adoptado modelos didácticos que producen la conformidad, y dividen el conocimiento y la experiencia por partes, asuntos estancos, que cuando absorbidos no hay que volver a aprender. Es común que se oiga de muchos adultos que estudiaron bajo el viejo paradigma, sus recuerdos de las escuelas como centros de intimidación, muchas veces representados en sus conciencias como conflictos no resueltos. Las escuelas fueron generalmente autoritarias, generando un rendimiento, enfatizando el miedo y el cumplimiento de horarios y tareas. Hubo un

confinamiento de sociabilidad y estímulos limitados del mundo que los rodea. El aprendizaje giró en torno a temas poco interesantes, normalmente fuera de la realidad práctica. Se exigió la memorización, la disciplina, la obediencia a la productividad, y la valoración de la educación meticulosa y sofisticada. La educación no es la etapa de la espontaneidad, de la especulación, de los descubrimientos y de la investigación de primera línea. En su lugar, se les anima a respetar las reglas y las respuestas correctas. Como apunta Ferguson (1980, p. 294), “a educação é uma das instituições menos dinâmicas, ficando para trás medicina, psicologia, política, mídia e outros elementos de outros elementos da nossa sociedade”. En ese sentido, la misma autora configura esquemáticamente los supuestos del viejo paradigma de la enseñanza:

- Énfasis en el contenido, la adquisición de un conjunto de informaciones correctas una vez por todas;
- El aprendizaje como un producto, un destino;
- Estructura jerárquica y autoritaria, la recompensa y el conformismo, desalentando la divergencia;
- Estructura rígida, currículo predeterminado;
- Avance controlado – el énfasis en las ideas apropiadas para ciertas actividades;
- La segregación por edad;
- Prioridad en la realización;
- Énfasis en el mundo exterior, la experiencia interna es considerada inapropiada en la moldura de la escuela;
- Desarrollar las dudas y el pensamiento divergente;
- Énfasis en el pensamiento analítico lineal, lado izquierdo del cerebro;
- Preocupación por las normas;
- Énfasis en conocimiento teórico, abstracto y libresco;
- Aulas diseñadas para la eficiencia y la comodidad;
- Escuelas burocráticamente organizadas, resistentes a las inquietudes de las comunidades;
- La educación es vista como una necesidad social en un determinado período de tiempo, para inculcar un mínimo de capacidad y formación para realizar ciertas funciones;
- Aumento de la confianza en la tecnología (equipos audiovisuales, computadoras, cintas, textos), la deshumanización;

- El profesor proporciona el conocimiento: una calle con sentido único.

1.4.1 Educación liberadora: el pensamiento de Paulo Freire

Entendiendo que en el momento oportuno hablaremos más detenidamente de la obra de Freire, se hizo necesario traer los aportes de otros autores sobre la concepción freireana de la educación. Así que, aunque parezca raro hablar del pensamiento de Freire con tantos apuntamientos de otros estudiosos, creemos fundamental que se pueda mensurar todo el alcance de lo que propuso Freire, bien como la visión que algunos investigadores poseen en torno al tema.

El propio Paulo Freire tenía su obra más como una teoría del conocimiento que un método de enseñanza, es decir, más como una forma de aprender, que una manera de enseñar (Feitosa, 1999). El autor fue responsable de una verdadera ruptura en la historia de la pedagogía, y esto se dio por haber consolidado uno de los mayores paradigmas de la pedagogía actual, la concepción de la educación popular, que rompía con una educación elitista. Así, dentro de un contexto marcado por la masificación, exclusión y la desarticulación de la escuela con la sociedad, el autor contribuyó para formar una sociedad realmente democrática a través de un proyecto educativo liberador. Gracias a esto, su obra es considerada un gran hito en la pedagogía en todo el mundo, a pesar de algunos movimientos pidiendo su extinción, surgidos actualmente.

Freire siempre fue militante dentro de los medios educativos, políticos y sociales, en los que siempre se puso a favor de la superación de la opresión y de las desigualdades sociales. Para que este objetivo fuera alcanzado creía que desarrollar conciencia crítica a través de una conciencia histórica era un factor determinante. Así, en el proyecto de educación que desarrolló siempre lo tuvo en cuenta, siendo construidos fundamentos metodológicos con bases firmadas en el respeto hacia el alumno, en la conquista de la autonomía y en la dialogicidad (Feitosa, 1999, p. 28).

Esta manera de pensar inspiró, e incluso inspira, educadores que buscan desarrollar una sociedad justa e igualitaria en todo el mundo, haciendo que sea uno de los pedagogos más leídos. Últimamente, sus tesis epistemológicas pasaron por

evoluciones y recreaciones que apuntaron la construcción de nuevos paradigmas educativos y la recreación de una praxis pedagógica liberadora.

La propuesta de Freire intenta partir del Estudio de la Realidad, que se trata del habla del alumno, la organización de los datos, y la palabra del profesor. En este proceso surgen los llamados temas generadores, retirados de la problematización de la práctica de vida de los educandos. Así, los contenidos de enseñanza serían resultados de una metodología dialógica. Todos poseen, aunque de manera aún mal desarrollada, los contenidos necesarios para que sean tomados como puntos de partida. A partir de esto, lo importante es traer una manera nueva de relación con la experiencia vivida, y no solo pasar contenidos más específicos. Esta acción, hecha fuera del contexto social del educando, es considerada como una invasión cultural o depósito de informaciones, ya que no tiene origen en el saber popular. Por lo tanto, es necesario conocer al alumno como un individuo inserto en un medio social específico, y es de ahí que saldrá el contenido a ser trabajado.

Con esto podemos percibir como este método no permite prácticas metodológicas de programa pre-estructurado, así como las verificaciones de aprendizaje basadas en ejercicios mecánicos. Estas serían prácticas características de la denominada educación bancaria, en la cual el profesor simplemente deposita su saber en el alumno, una práctica considerada como domesticadora. Pero siguiendo este nuevo modelo, la relación entre profesor y alumno es construida horizontalmente, con los dos personajes posicionándose como sujetos del conocimiento. Así se eliminan las relaciones de autoridad, responsables de inviabilizar el pensamiento crítico y la concientización. Para Freire el acto de educar debe siempre ser recreador, capaz de resignificar. Su método tiene como base la alfabetización para liberación, que se da en diversos campos: cognitivo, social y político. El método freireano posee algunos principios constituyentes, directamente ligados a las ideas del autor. El primer que abordaremos será el que afirma la politicidad del acto educativo (Feitosa, 1999, p.79).

El más actual e innovador en el método creado por Paulo Freire fue la no discusión de la construcción de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura del proceso de politización. El alumno es desafiado a reflexionar sobre su papel en la sociedad mientras aprende a escribir la palabra, a repensar su historia, mientras aprende el valor del sonido de cada sílaba de la palabra. Con esto se busca trascender

la conciencia ingenua, transformándola en conciencia crítica. En los lugares donde este método se adoptó en las aulas, surgieron foros de debate, los llamados Círculos de Cultura, en los cuales los alumnos aprendían a leer las letras y el mundo, además de escribir las palabras y las propias historias. A través de diapositivas con escenas de su cotidiano, los alumnos discutían sobre sus vidas, reconstruyendo su historia y siendo desafiados a percibirse como sujetos de esa historia. Así, una palabra ligada a este cotidiano y previamente elegida era presentada a los alumnos, y ya través del análisis de las familias silábicas integrantes de la palabra era posible aprender el código escrito al mismo tiempo que se reflexionaba sobre su historia de vida (Feitosa, 1999).

El profesor, tradicionalmente considerado como el poseedor del saber, en este método se convierte en el animador de debates, teniendo el papel de coordinarlos, de problematizar las discusiones con la intención de hacer surgir opiniones y relatos. También es tarea de él conocer el vocabulario de los educandos, lo que estos saben y que es traducido a través de su oralidad, partiendo del bagaje cultural de ellos, repleto de conocimientos obtenidos en la práctica, y que se manifiestan en sus historias y en los diálogos constantes. Así, la asociación alumno-profesor debe reinterpretarlos y recrearlos. A través de los diálogos, los educandos pueden pasar a ver aspectos de su realidad que no eran perceptibles para ellos. Esto ocurre gracias al análisis de las condiciones reales observadas, ya que ellos pasan a mirarlas más detalladamente. Una revisión de la realidad discutida al principio, en sus aspectos superficiales, se hará de manera más crítica y generalizada. A partir de esta visión, más crítica, los individuos son instrumentalizados en la búsqueda de intervención para transformación. Todo este proceso hace que este método sea eminentemente político.

El segundo principio del método dirá respecto a la dialogicidad del acto educativo. La propuesta pedagógica freireana está fundamentada en una antropología filosófica dialéctica, que tiene como objetivo hacer con que el individuo se involucre en la lucha por transformaciones sociales (Harmon, 1975). Así, la base de este modelo es el diálogo. Por lo tanto, la relación pedagógica necesitaría ser, ante todo, una relación dialógica. Esto puede ser visto en varios momentos: en las relaciones educador x educando, educando x educador x objeto de conocimiento, entre naturaleza y cultura, etc. Además, la educación debe siempre buscar un humanismo en las relaciones entre hombres y mujeres, promoviendo sus visiones de mundo. Para Freire (1987), esto sólo sucede a través de relaciones mediadas por los diálogos, no en los

monólogos de aquellos que, creyendo saber más, depositan el conocimiento, como si éste fuera algo cuantificable y mensurable, en aquellos que creen saber menos o saber nada. La actitud dialógica sería, ante todo, una actitud de amor, humildad y fe en los hombres, en su poder de reconstrucción.

Para el creador de este método pedagógico, la dialogicidad es siempre anclada en la relación entre alumno, profesor y objeto del conocimiento. Estas categorías serían indisociables a partir de la búsqueda del contenido programático. El diálogo entre las categorías tiene inicio antes de la situación pedagógica en sí, con la investigación del universo léxico y de las condiciones de vida de los alumnos, proceso que aproxima los sujetos involucrados en esta situación en una relación de yuxtaposición, siendo esta entendida como actitud democrática, concientizadora y liberadora.

El diálogo entre naturaleza y cultura se encuentra en este método a partir de la idea de personas como productoras de cultura. Para introducir el concepto de cultura, Freire seleccionó diez situaciones existenciales codificadas, retratadas por el pintor Francisco Brenand, para que los grupos las descifren. Estas situaciones proporcionaron una integración entre arte y educación, una propuesta actualmente referenciada en los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil. Estas pinturas ayudaban al desarrollo de los debates, ya que, al representar escenas de las vidas de los alumnos, un recorte de sus realidades, presentaban el escenario natural para que las conversaciones no se volvieran vacías, sino una exposición sobre ideas referentes al mundo y la acción que ellos pueden ejercer en él para transformarlo. Para Freire, aprender es un acto de conocimiento de la realidad concreta, luego, de la realidad vivida por el alumno, y sólo tiene sentido si surge de la aproximación crítica de esa realidad.

El diálogo entre las tres categorías presentes en el método freireano era práctica cotidiana en la alfabetización propuesta por Freire. Una metodología que promueve el debate entre el hombre y el mundo en que vive es dialógica, por lo tanto, es capaz de preparar al hombre para vivir con las contradicciones y conflictos presentes en su tiempo, concientizándolo de la necesidad de interferencia por parte de él en este tiempo presente para la construcción de un futuro mejor.

La palabra método, en su definición básica, significa algo como “un camino para llegar a un fin” o un “programa que regula previamente una serie de operaciones a ser realizadas, considerando posibles problemas en la búsqueda de un objetivo”

(Ferreira, 1986, p. 1128). Solo la palabra método, así, no apunta fielmente al trabajo que Freire pretendió desarrollar. La palabra se utiliza a gran escala en el sentido contextual, involucrada por los principios del autor. A pesar de esto, la expresión “Método Paulo Freire” hoy se encuentra universalizada y bien establecida, y sirve para referir una concepción radical, democrática y progresista de educación. Esta insistencia en etiquetar la concepción educativa de Freire como un método o sistema sucede por el hecho de que posee una secuencia de acciones, una estructura formada por diversos momentos que, gracias a su naturaleza dialéctica, no son fijos, pero, en realidad, interdisciplinariamente ligados.

El primer momento, la investigación temática o investigación sociológica, consiste en averiguar el universo del vocabulario y los modos de vida en la localidad de los alumnos. Como afirma Beisiegel (1972, p. 165),

O método começou localizando e recrutando pessoas analfabetas que moravam na área escolhida para o trabalho de alfabetização. Foi continuado através de entrevistas com adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Entrevistados sobre questões relacionadas com as diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões vividas na família, no trabalho, em experiências políticas, recreativas, religiosos, etc. O conjunto de entrevistas ofereceu à equipe de educadores uma extensa lista de palavras comumente usadas na localidade. Esta relação foi entendida como representativa do universo local e dele foram extraídas.

El estudio de la realidad no está limitado sólo a la recolección de datos y hechos, también debe ser capaz de proporcionar información acerca de cómo los alumnos ven y sienten su propia realidad, siempre manteniendo la investigación constante de esta realidad. Este proceso ayuda al profesor a desarrollar un conocimiento mayor de su clase, pasando a tener condiciones de actuar en el proceso educativo y ayudando a definir su punto de partida, también llamado tema generador general.

Esta expresión está íntimamente ligada a la noción de interdisciplinaridad y se encuentra en la metodología freireana por poseer la promoción de un aprendizaje global, desfragmentado, como un principio de método. Con esto la noción holística de integración del conocimiento y de la transformación social se vuelve subyacente. Así, del tema generador general surgirá el recorte necesario para cada área del conocimiento o para las palabras generadoras. Luego, un mismo tema generador

general puede dar origen a varias palabras generadoras, que deberán estar ligadas a él en función de la relación social y que los sostiene.

El segundo momento sería la tematización, o la selección de las palabras y temas generadores. A través de ésta, podrá ser realizada la decodificación de los temas, buscando su significado social, la conciencia de lo vivido. Utilizando el tema generador general, el educador puede llevar a los alumnos más allá de su límite de conocimiento de la realidad, lo que los hace comprender mejor, pudiendo interferir en ella. El tema generador general también debe originar las palabras generadoras, y cada una de ellas deberá poseer una ilustración capaz de suscitar nuevos debates. Tal ilustración, siempre ligada al tema, tiene como objetivo representar un aspecto de la realidad o situación existencial construida por los alumnos a través de la interacción con sus elementos.

En el tercer momento, viene la problematización, la búsqueda de la superación de una primera visión ingenua por una visión crítica, con la capacidad de transformar el contexto en el que se vive. La problematización nace de la conciencia de saber poco al respecto, esto hace que los hombres se transformen y se pongan a sí mismos como problemas (Jorge, 1981).

La selección de las palabras generadoras debe obedecer a algunos criterios básicos: deben obligatoriamente estar insertadas en el contexto social de los alumnos; deben poseer un contenido pragmático; albergar una pluralidad de compromiso dentro de una realidad social, cultural y política; y deben ser seleccionadas de una manera que englobe todos los fonemas de la lengua, trabajando todas las dificultades fonéticas. Esta elección debe ser conjunta, debiendo estar a cargo del educador la selección de las dificultades fonéticas, que deben aumentar gradualmente, ya que el método es silábico. Los fonemas trabajados durante una clase deben ser registrados para que el alumno sea desafiado a construir nuevas palabras en casa y comparar con las ya creadas por el grupo, descubriendo semejanzas y diferencias. Durante este proceso, lectura y escritura son trabajadas simultáneamente, y es importante mostrar a los educandos la articulación oral de los valores de las vocales en los fonemas, facilitando el reconocimiento sonoro de cada vocal.

En la *Educación como Práctica de la Libertad*, Freire (1983) propone la ejecución práctica del método en cinco fases, que resumen lo que se ha mostrado aquí

de manera un poco más sistemática. La primera sería el levantamiento del universo del vocabulario de los grupos con los cuales el trabajo será desarrollado. Como ya se ha demostrado, esta fase es muy importante para acercar al estudiante y al profesor en una relación más informal, más cargada de sentimientos y emociones. También es importante para la aproximación con el lenguaje, especialmente para los hablantes típicos del pueblo. En la segunda fase, la elección de las palabras seleccionadas del universo del vocabulario investigado, como también ya afirmado anteriormente, debe hacerse teniendo en cuenta algunos criterios relacionados con la riqueza fonética, dificultades fonéticas en una secuencia gradual y el contenido pragmático de la palabra, o sea, en la pluralidad del compromiso de la palabra en una realidad social, cultural o política. La tercera fase debe estar constituida por la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el cual el trabajo es desarrollado. Deben ser situaciones desafiantes, codificadas y cargadas de elementos que deberán ser descodificados por el grupo, siempre con el profesor tomando la actitud de mediación. Son situaciones locales que al ser discutidas permiten ver nuevas perspectivas para el análisis de problemas a escala regional o nacional. La cuarta fase está constituida por la elaboración de las fichas-guion, que ayudarán al profesor en la coordinación de los debates. Estas fichas deben servir como subsidios para el trabajo, pero no deben presentar una prescripción rígida a seguir. Por fin, la quinta fase sería la elaboración de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores. Tal material puede ser construido de diversas maneras, y esta propuesta, en la época, fue innovadora y diferente de las técnicas utilizadas hasta ese momento en la alfabetización de jóvenes y adultos, que eran en general adaptaciones simples de las cartillas con un contenido infantil muy fuerte.

Al posibilitar un aprendizaje liberador, que pide una toma de posición frente a los problemas vividos; al demostrar un proyecto educativo integrador, integral, desfragmentado y con un fuerte contenido ideológico; al promover la horizontalidad en la relación entre profesor y alumno y la valorización de la cultura y oralidad de este último es que este método se mostró diferente, humanístico. Así, el método propuesto por Paulo Freire rompió con la noción utilitaria de la educación y propuso otra manera de alfabetizar.

Además, al utilizar imágenes, diapositivas y grabados, el autor fue uno de los primeros en utilizar materiales audiovisuales en la alfabetización de adultos,

mostrando cómo también en este aspecto él estuvo al frente de su tiempo. Desde la década de 1960 el método viene planteando controversias, constituyéndose en un punto polémico a ser abordado en el medio académico e instaurado en la práctica. A pesar de ello, sigue vivo y siendo debatido por autores y educadores que trabajan con sus ideas, recordando que la necesidad de recreación constante en la práctica educativa debe ser reafirmada, para todos los métodos educativos, y para el freireano también (Feitosa, 1999).

Para Freire, el ser humano es un ser histórico, sumido en condiciones espaciotemporales, o sea, en esta situación, cuanto más las personas reflejen críticamente sobre su existencia, más podrán influenciar y ser libres. Estos pensamientos se apoyan en seis supuestos, definidos por el autor como ideas-fuerza:

1) Para él, toda acción educativa debe ser precedida de una reflexión sobre las personas y de un análisis del medio de vida de los alumnos, aquellos a los que se dirige el esfuerzo del educador. Todas las concepciones freireanas están subordinadas a este primero.

2) El hombre se vuelve sujeto a través de la reflexión sobre su situación, sobre el ambiente en el que vive. Así, cualquier esfuerzo educativo debe llevar al educando a una toma de conciencia y de actitud crítica, en el sentido de actuar con el propósito de cambiar la sociedad (Freire, 1980).

3) Al integrar el hombre a su contexto se despierta el compromiso, la construcción de sí mismo, la reflexión y el ser sujeto. De este supuesto surgen otros dos subyacentes. En primer lugar, el hombre es capaz de reconocer realidades exteriores a él, o sea, el hombre posee capacidad de discernimiento al relacionarse con otros seres. Es a través de estas relaciones que el hombre llega a ser sujeto. La capacidad de discernimiento lo lleva a entender la realidad como externa, tomando como un desafío. A través de la respuesta del hombre a esta cuestión es que la realidad podrá transformarse.

4) A la medida que la persona se integra a las condiciones de su contexto de vida, realiza reflexiones y alcanza las respuestas a los desafíos presentados a sí, y de ahí crea cultura (Freire, 1999).

5) El hombre es creador de cultura e historia, ya que al crear y decidir las fases se van reformando.

6) Es intrínsecamente necesario que la educación dé al hombre la posibilidad de ser sujeto, de erigirse como persona, cambiar el mundo, mantener relaciones recíprocas y hacer cultura e historia (Freire, 2000).

De estas ideas-fuerzas surgieron conceptos, utilizados tanto en el área de la educación, como en la salud, tales como libertad, humanización, concientización, diálogo, cultura, reflexión crítica y problematización (Cabral, 2001). Estos fueron influenciados por marcos teóricos como el marxismo, el existencialismo y la fenomenología.

Uno de los más importantes conceptos presentes en las obras de Paulo Freire es el de problematización. Este supone la acción transformadora, siendo indistinguible del acto cognoscente, así como inseparable de las situaciones concretas, aunque ocurra sobre contenidos ya elaborados. En este caso ellos serán referidos al contexto, ya que las problematizaciones tienen su origen en las situaciones vividas e implican un retorno a ellas. Por intermedio de la problematización, el profesor puede hacer que los alumnos piensen sobre la realidad de manera crítica, produciendo conocimiento y cultura en el mundo y con el mundo. El concepto de diálogo también es recurrente en la bibliografía freireana, y, según el propio autor, sería una necesidad existencial. Sería el encuentro entre los hombres mediatizados por el mundo, por lo cual la reflexión y la acción se enfocan en la realidad que necesita ser transformada y humanizada. Para ello, serían necesarios amor, humildad, fe en el otro, creatividad, pensamiento crítico y esperanza (Gadotti, 1998).

Para Freire (1999, p.115), el diálogo sería la condición básica del conocimiento. El acto de conocer es construido dentro de un proceso social y el diálogo es la mediación de este proceso. Así, el autor criticó duramente a los monólogos tradicionalmente aplicados en el sistema educativo vigente a la época, introduciendo este concepto y fundamentándolo filosóficamente, afirmando que alumno y profesor, enfocados en la realidad, se encuentran en una tarea en la que ambos son sujetos del acto; no sólo desvelando de manera crítica, y así conociéndolo, pero también a partir de la recreación de este conocimiento. En resumen, el diálogo para la teoría freireana

es la esencia de la pedagogía liberadora, siendo esta una situación gnoseológica definida como la esencia del conocimiento.

Otro concepto recurrente es el de libertad. Es condición indispensable para el movimiento de encuentro en el que están inscritas las personas como seres inacabados. Para Freire (1996, p. 100), ésta era un parto doloroso, y la educación sin libertad sería imposible. El concepto de concientización sería un compromiso y una inserción crítica en la historia, con la persona asumiendo la posición de sujeto transformador del mundo. Sería el desarrollo crítico de la toma de conciencia, una ida más allá de la fase espontánea de la aprehensión hasta otra en la cual la realidad se convierte en un objeto cognoscible y se asume una posición epistemológica que busca conocer, tomar posesión de la realidad, y, justamente por esta razón, es un alejamiento (Freire, 1996, p. 27).

1.4.2 La obra de Freire

Gran parte de las publicaciones de Freire, realizadas inicialmente en el extranjero, ya fueron traducidas o reeditadas, además, también hay una extensa lista de publicaciones simultáneas en Brasil y en el exterior. Para el análisis hecho aquí, elegimos comenzar con *Educação como prática da liberdade* (1999) y *A pedagogía do oprimido* (2005). Estos son los marcos de la bibliografía freireana, en los cuales están contenidas sus preocupaciones y propuestas metodológicas para la alfabetización de adultos, y también traen el intento de formulación de los primeros pilares de la pedagogía de la resistencia a la opresión, que acabaron desarrollados largamente en América Latina durante la década de 1960.

En *Acção Cultural para a liberdade e outros escritos* (1983), Freire demuestra su preocupación por la politicidad de las prácticas educativas con foco en los adultos, como procesos de conocimiento no neutros. Otro material importante es la entrevista dada al Instituto de Acción Cultural (IDAC), en la que el autor muestra su idea de un proceso educativo insertado dentro de la disputa de clases, aclarando sus aproximaciones teóricas con diversos nombres del marxismo. Estas ya podían ser vistas en los últimos capítulos de *Pedagogia do oprimido*, y comenzaban citando al propio Marx (Scougliá, 1999).

En seguida, llama la atención en la obra freireana la inserción de puntos teóricos definidores de la infraestructura económica, ya que hasta este momento Freire había construido sus reflexiones con foco en la superestructura. Estas incorporaciones fueron importantes para la evolución teórica y práctica de este autor, puesto que son algunas revelaciones de aquellos que se llaman escritos africanos, que aparecieron en obras como *Cartas a Guinea Bissau* (1978) y *A importância do ato de ler* (1982), así como en obras publicadas en conjunto con otros autores, tales como: *A questão política da educação popular* (1987) y *Vivendo e Aprendendo* (1985).

Los escritos más recientes tienen su mayor parte significativa en los libros dialógicos, lanzados en coautoría con otros intelectuales, tales como *Sobre Educação – Vols. I y II*; *Aprendiendo con la propia Historia*, lanzado en sociedad con Sérgio Guimarães; *Pedagogía: diálogo y conflicto*, hecho con la misma alianza con la adición de Moacir Gadotti; *Por una pedagogía de la pregunta*, en sociedad con Antonio Faúndez; *Esta escuela llamada vida*, con Frei Betto; *Miedo y Ousadia – el cotidiano del profesor*, en conjunto con Ira Shor y *En la escuela que hacemos*, con Adriano Nogueira (Scougla, 1999).

A educação na Cidade (1991) es una obra que reúne los desafíos enfrentados por Freire durante su estancia en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, durante el mandato de Luíza Erundina (1989-1992). Además de éste, hay *Pedagogia da esperança* (2002); *Pedagogia da autonomia* (1996) y *Política e Educação* (2001). Este último trae las opiniones del autor, referentes a la incertidumbre, producto de la crisis de paradigmas en las ciencias sociales y en la educación, hablando, incluso, contra los determinismos teleológicos de la historia.

Además de libros también hay entrevistas y artículos publicados en revistas como *Educación y Sociedad*, en *Paulo Freire: en vivo* y en la revista *Ensayo*. Otro material que merece destaque es la discusión realizada en el curso de maestría de la Universidad Federal de Paraíba, teniendo como principal tema educación y política. En este debate, que fue grabado y mecanografiado, es posible percibir la manera de debatir de Freire. El autor todavía retornó a la Universidad Federal de Paraíba en 1989, aclarando algunos puntos teóricos de mayor profundidad (Scougla, 1999).

En medio a este acervo, dos obras serán destacadas aquí en este trabajo, como ya se apuntó: *Pedagogía del oprimido* (2005) y *Pedagogía de la autonomía* (1996).

Comenzamos por el primer título, en el que Freire explica la importancia y la necesidad de una pedagogía emancipatoria dialógica del oprimido, oponiéndose a la pedagogía impuesta por la clase dominante. Con esto pretendía contribuir para liberar y donar cognoscencia al sujeto, además de hacer que éste se convirtiera en autor de la propia historia por medio de la praxis como unificación entre acción y reflexión. En esta propuesta de pedagogía, el profesor – a través de una educación dialógica, problemática y participante, basada en la confianza del pueblo, en la fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que cada hombre sea valorado por lo que es – busca concientizar y capacitar a las personas, para que puedan hacer la transición de la conciencia ingenua hacia la conciencia crítica, basada en las fundaciones lógicas del oprimido. Por lo tanto, sería un movimiento de liberación surgido a partir de los oprimidos, con la pedagogía realizada y concretada en el pueblo, que lucha por su humanidad (Cabral, 2005).

La obra se divide en cuatro partes, con una introducción en la que el autor apunta al miedo a la libertad, el peligro de la concientización como proceso de evolución de una conciencia ingenua para una conciencia crítica, recurriendo a la radicalización crítica, creadora y liberadora como unidad dialéctica entre subjetividad y objetividad, generando un actuar y pensar sobre y en la realidad para cambiarla. Esto se convierte en una amenaza para las clases en el poder, que a través de la sectarización preestablecen el futuro, manteniendo formas de acción que niegan la libertad. Así, la pedagogía del oprimido implicaría actitud y postura radicales basadas en el encuentro con el pueblo por medio del diálogo como instrumento metodológico capaz de permitir la lectura crítica de la realidad, todo ello teniendo como punto de partida el lenguaje, los valores y la concepción del mundo popular, lo que la transforma en una lucha por la liberación de los oprimidos (Freire, 2005).

De inicio, Freire (2005) busca justificar el título de la obra, afirmando que el hombre tiene que convertirse en un sujeto de la realidad histórica en la que está inserto, humanizándose y luchando por la libertad, desalienación y por la afirmación propia, enfrentando a una clase dominante que intenta perpetuarse a través de violencia, opresión, explotación e injusticia. El primer capítulo se divide en cuatro puntos, primero la cuestión de la conciencia oprimida y de la conciencia opresora y el problema de la dualidad, fruto de la sumisión. La pedagogía del oprimido es caracterizada por la pedagogía de los hombres que, permanentemente, luchan por la

liberación, por lo que hay que hacer con el pueblo, que, a través de la reflexión sobre la opresión y sus causas, construye una acción transformadora, llamada de praxis libertadora.

Freire (2005) destaca la situación de opresión y los opresores, asentados en conciencias necrófilas posesivas y en la cultura del silencio. Además, afirma que, en la lucha por la libertad, se hace necesaria la creencia en el pueblo a través de un compromiso auténtico, de una comunión y de una aproximación capaz de generar un renacimiento. Para el autor, sólo la convivencia con los oprimidos desarrolla la capacidad de comprender sus maneras de ser, de comportarse y de reflexionar sobre la estructura de la dominación, siendo una de ellas la dualidad existencial, que lleva a las personas a asumir actitudes fatalistas, religiosas o místicas, que no permiten, por su parte, la superación de la visión inauténtica del mundo y de sí.

En cuanto a la necesidad de comunión entre los hombres para la liberación, sólo cuando el oprimido descubre el opresor y se compromete en la lucha por liberación, comienza a creer en sí mismo, siendo acción cultural para la libertad por ser acción con el pueblo. La acción liberadora resultante de concientización popular traduce el carácter pedagógico revolucionario, en el cual el método es la conciencia como camino hacia algo aprehendido con intención, en el cual los sujetos involucrados con el proceso educativo, por medio de una tarea en la cual son activos, desmitifican y critican la realidad, buscando conocerla, recreando el conocimiento y descubriendo como rehacerla permanentemente (Freire, 2005).

En seguida, la discusión apunta al concepto de educación bancaria como instrumento de opresión, caracterizada como depósito o donación ofrecida al pueblo, considerado como tabla rasa. Este modelo educativo es caracterizado fuertemente por relaciones de narración y disertación entre el sujeto narrador, el profesor, y los objetos oyentes, los alumnos, hablando de la realidad como algo estático, ajeno a la existencia de los educandos. Aquí la educación es vista como una acción depositaria, con la persona siendo considerada adaptable y ajustable, donde profesor y alumno se omiten gracias a la falta de creatividad. Para Freire (2005) el saber sólo puede existir a través de la permanente reinención y de la búsqueda inquieta. En la visión bancaria el saber es una donación fundamentada en la absolutización de la ignorancia, que pretende transformar la mentalidad del oprimido, y no el contexto que le oprime.

El diálogo tiene inicio con la búsqueda del contenido programático, que, para el educador, en una perspectiva liberadora, no es una donación, sino una devolución organizada de los elementos entregados por el pueblo de manera desestructurada. Así, para Freire (2005), la educación real es hecha a través de los individuos mediatizados por el mundo, incidiendo en su acción en la realidad a ser transformada con los hombres, conociendo condiciones estructurales en las que el pensamiento y el lenguaje popular se constituyen dialécticamente. La investigación temática implica una observación simpática, comprensión y percepción crítica de la realidad popular, constituida por el conjunto formado por dudas, anhelos y esperanzas por parte del profesor, para que exprese una acción cultural centrada en la conciencia máxima posible. Por lo tanto, el programa debe tener origen en el pueblo y poseer como tema central el concepto antropológico de cultura, descubierto en una visión crítica.

También se enfoca, ya en la última parte de la obra, las teorías de la acción antidialógica y en las teorías de la acción dialógica. Aquí, Freire (2005) reafirma que los hombres son seres de la praxis y que emergen en el mundo objetivándolo, conociéndolo y transformándolo a través del trabajo. Dialogar con los oprimidos es esencial para la liberación, que implica cambios en la realidad, ya que los hombres son comunicación y diálogo, como análisis crítico-reflexivo sobre la realidad. Luego, evitar el diálogo significa tener miedo de la libertad y no creer en el pueblo, y el autor llama la atención de líderes revolucionarios hacia este punto. También se refiere a las características de las acciones antidialógicas: la conquista, la división del pueblo, la manipulación e invasión cultural. La acción dialógica tiene como características la colaboración, unión, organización y la síntesis cultural. La conquista implica un sujeto y un objeto que fue conquistado, imponiéndose el anti diálogo para establecer una opresión económica y cultural que mantenga la opresión (Freire, 2005). Como apunta Cabral (2005), Freire se refiere a la colaboración como opuesto a la conquista, ya que los sujetos intentan cambiar el mundo juntos a través del diálogo y de la problematización de la opresión.

Dividir buscando mantener la opresión es otra herramienta de las élites, que recurren a formas focalistas de acción que dificultan la percepción crítica de la realidad, siempre buscando mantener su *status*. La manipulación sería un instrumento de mantenimiento de la opresión, que busca anestesiar a las masas, haciendo que ellas no piensen y ganen conciencia. La organización sería su opuesto. Por otro lado, la

unión sería el opuesto de ésta, y es un factor importante que debe ser buscado por el liderazgo revolucionario, ya que es indispensable en la búsqueda de la libertad. La búsqueda de la unidad ya deja subentendida la ocurrencia de la organización de los populares. Para Freire (2005), este es un momento pedagógico en el cual liderazgo y pueblo aprenden juntos sobre autoridad y libertad, buscando siempre transformar la realidad que los mediatiza.

La invasión cultural, caracterizada por la manipulación de conquista, es una manera de dominación cultural y económica, que busca inculcar en los invadidos una noción de inferioridad. Su oposición es la síntesis cultural, una forma de acción, que incide sobre la estructura social, manteniéndola o transformándola, constituyéndose a través de la dialéctica entre permanencia y cambio. En general es una obra que aporta conciencia, recomendada para todas las personas, educadores o no, que predica la liberación del oprimido para que éste, además de desarrollar conciencia sobre la opresión que sufre, también pueda actuar sobre su realidad, transformándola (Freire, 2005).

La obra *Pedagogía de la Autonomía*, dividida en tres capítulos, demuestra varios puntos importantes para la educación, siendo también una obra esencial para el área de la Pedagogía y la enseñanza de forma general. Con relación a la práctica pedagógica, Freire (1996) afirma cómo el profesor debe estar siempre en busca de ampliación y diversificación del conocimiento, a través de dos caminos: el saber ser y el saber hacer. Esto pide una reflexión constante ante los hechos. Así, la autoridad concedida por la vía del poder del conocimiento hace que surja la conciencia de que, aunque condicionados por la sociedad, no debemos aceptar el determinismo, pues la historia es campo donde reinan posibilidades y problematizaciones, lo que propicia los cambios.

Siguiendo tal línea de pensamiento, lo necesario para la mejora de la enseñanza sería la presencia de discentes activos, creadores, instigadores y curiosos, lo que hace que el profesor deje de lado el conservadurismo y asuma una postura más crítica-reflexiva. Para ello es necesario que se produzca una conciliación entre teoría y práctica, de lo contrario, la enseñanza puede convertirse en una acción mecánica, perdiendo todos sus conocimientos científicos y dejando de tener aplicabilidad,

generando varias preocupaciones en el alumnado, incluso la sensación de estar perdiendo tiempo (Freire, 1996).

Además, es extremadamente importante que los educadores creen que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para que algo sea producido. Así, se deconstruye la idea de que el profesor es sujeto y el alumno objeto, germinando el entendimiento de que ambos son sujetos del proceso de aprendizaje. Por su parte, el aprendiz, acostumbrado a la enseñanza bancaria también debe ser transformado, para que alcance el estado donde consiga problematizar y tener una curiosidad sobre su realidad, que con la crítica debe convertirse en epistemológica y gnoseológica, a través de la investigación (Freire, 1996).

Freire (1996) también defiende que nunca sea asumida una posición de neutralidad, que como seres históricos las personas nunca sean domesticadas, sino formadas. Tal domesticación castraría la capacidad de aventurarse en el universo proporcionado por la lectura, las experiencias y la vivencia. Para él, aceptar el fatalismo, pudiendo alcanzar tal visión de mundo, es extremadamente triste.

Además, resolver problemas mundanos se encuentra más ligado al moldeado del saber y su readaptación para un contexto específico. Es necesario conocer las tácticas a través de las cuales los grupos humanos producen su supervivencia, en cualquier realidad en la que se desee desarrollar un trabajo relacionado con cualquier área. Es una tarea difícil y ardua, que requiere diversas actitudes del educador, tales como paciencia, disponibilidad, coherencia, competencia, etc. Esto está íntimamente ligado con un dilema relacionado a este modelo de enseñanza, al mismo tiempo que no se puede aceptar el sentido común. El profesor no puede surgir como dueño de la verdad y escupir el saber de manera arrogante, como camino único a seguir, incluso porque algunas personas tienden a hacer resistencia a este tipo de actitud (Freire, 1996).

La manera de escapar de esto es proponer soluciones para que el sujeto llegue a un consenso y elija la mejor respuesta a su problema. Además, todavía hay un obstáculo que debe ser transpuesto: la ideología. Esta, al distorsionar la verdad, oculta hechos y anestesia al individuo, que pasa a aceptar acontecimientos como un destino que no puede ser evitado. Esto se vuelve notorio a través de la supremacía de la ética de mercado, que busca el lucro sobre la ética universal del ser humano y de la

solidaridad, sensible a los llamados de la población. Para superar estos obstáculos es necesario que se enseñe a pensar, de manera participativa, no verticalizada, hablando “con” y no “a” un grupo. La clave principal de este proceso, con certeza, es la autoridad democrática, a través de la cual es posible el surgimiento de un clima basado en respeto mutuo y disciplina sana, agregando la autoridad del docente y la libertad del alumnado. Con esto, según Freire (1996), se espera que surja el deseo y la esperanza de estar en el mundo para cambiarlo, y no para adaptarse a él.

1.5 Hacia el “pleno desarrollo” en la educación brasileña

En el viejo paradigma, la educación es considerada como una necesidad social durante un cierto período de tiempo, con el objetivo de proporcionar un mínimo de habilidades y formación necesarias para realizar determinadas funciones. Al final del proceso de aprendizaje, con base en estos presupuestos, el estudiante está capacitado, listo para el mercado de trabajo, de acuerdo las necesidades del mismo mercado. Por lo tanto, de acuerdo con las reglas del mercado, el viejo paradigma puede incluir la absorción de la computación técnica, pero sólo al punto de vista de calificación de la fuerza de trabajo.

Especialmente en Brasil, donde el escenario del profesor-emisor, que adelante de una pizarra convierte sus habilidades para alumnos-receptores, agradecidos y disciplinados, este paradigma debe ser superado. Sin duda, la educación en Brasil siempre se mantuvo elitista, frente a la realeza, la nobleza y las familias de dinero. Al mismo tiempo, fue utilizado por la iglesia y por las clases dominantes para satisfacer sus intereses, como la catequesis y la formación básica de los profesionales necesarios, como carpinteros, tejedores, herreros y otros. También se desempeñó como herramienta de opresión y control, manteniendo excluidos los indios, los pobres y los esclavos, estos últimos en todas las situaciones posibles.

Este marco no se limita sólo al campo de la educación calificada hoy de base, pero, igualmente, el compromiso de la universidad en sus primeras etapas estuvo al servicio de la reproducción social de las élites agrarias brasileñas. Después de un largo período en el que se sometió a los intereses políticos, electorales y a más de 20 años de dictadura militar, la educación brasileña llegó finalmente a un nivel superior de

evolución, atendiendo a teorías de desarrollos psicológicos, pedagógicos, de derechos fundamentales y a un esquema acumulado por las ciencias sociales, que incluyeron el holismo y un intento de preservar la verdadera autonomía universitaria. La educación ha llegado a su objetivo mayor declarado formalmente en la Ley de Directrices Básicas de la Educación (LDB), bajo la expresión de pleno desarrollo.

Sin embargo, para que se obtenga de manera efectiva el pleno desarrollo, los estudiantes necesitarían que diferentes condiciones estuvieran presentes y ciertos requisitos fuesen cumplidos, eliminando, o al menos controlando, algunos factores negativos. Desde finales de 1980, y especialmente en inicio de 1990, la educación en Brasil comenzó un camino más comprometido con la educación misma, dejando poco a poco de ser un mero instrumento de los intereses de otros agentes. En esta época se produjo importantes conferencias internacionales sobre educación, en particular en la Organización de las Naciones Unidas, donde surgieron los nuevos conceptos de ciudadanía, derechos humanos, igualdad de género, los derechos fundamentales, que inspiraron una redención de las ciencias humanas y nuevas teorías pedagógicas, desarrollados por los teóricos de vanguardia en las últimas décadas.

En 1996, la nueva edición de la LDB trajo mejor detalle de los conceptos involucrados en la idea de formación integral, que ahora se conoce como pleno desarrollo. En la antigua ley, que se refiere a la formación integral como un mero objetivo de grado secundario, se asumía que todos, o al menos los que estaban haciendo cumplir la ley, sabían qué es exactamente el concepto de educación integral, lo que no es, de hecho, entendido. En la LDB actual, por otro lado, hay un cambio radical en el texto: En primer lugar, se habla de pleno desarrollo como el objetivo de la educación, y no sólo una determinada etapa o un nivel, incluyendo aquí el nivel superior. En segundo lugar, aparte de decir que debe haber pleno desarrollo, considerándose los factores tiempo y forma de enseñar, hay que señalar que se debe preparar el estudiante para el ejercicio de la ciudadanía y la cualificación laboral. Esta forma de poner el pleno desarrollo bajo la ciudadanía y la calificación para el trabajo, de forma distinta y separada en el texto, dejó explícitamente entendido que son tres etapas diferentes, a saber, que una no implica necesariamente en la otra. Es posible practicar la ciudadanía sin tener ninguna calificación para el trabajo, igual que es posible estar bien calificado para un trabajo sin ejercer la ciudadanía, y es posible ejercer la ciudadanía estando calificado para el trabajo sin su pleno desarrollo. Por lo

tanto, el pleno desarrollo, dicho en la ley, se vuelve un imperativo más importante que la calificación para el trabajo y preparo para el ejercicio de la ciudadanía.

En la propia LDB se puede encontrar indicios de que eso puede ser referido como el pleno desarrollo. El texto enumera los principios que deben guiar la enseñanza, y se refiere a conceptos como “igualdad de condiciones”, “libertad de aprender, enseñar, promover la cultura, el pensamiento, el arte y el conocimiento”, “el pluralismo de ideas”, “respeto a la libertad” y la “apreciación de la tolerancia”. En el artículo 33° se menciona la “educación religiosa”, y en el artículo 36° se habla de la “filosofía” y “sociología.

La forma de lograr el pleno desarrollo, como un objetivo mayor de la educación es compleja y multifactorial. Es necesario que se cumplan varios requisitos al mismo tiempo que se supera un mayor número de obstáculos, barreras y factores negativos que se pueden mantener, pero que también pueden ser eliminados o controlados. Estos factores positivos y negativos están en prácticamente todas las dimensiones de la educación, la pedagogía, la política, la economía, en las condiciones físicas de los establecimientos y de los materiales educativos, así como – y, sobre todo – en aspectos culturales, costumbres, valores y en las tradiciones de la población.

Uno de estos factores, el pensamiento conservador, se relaciona negativamente con el desarrollo deseado para la educación. Al aceptar los nuevos procesos de aprendizaje y el aprendizaje con nuestros propios errores, el profesor deja de ser el “dueño de la verdad”, y asume la comprensión de su relación con los alumnos como una radicalidad mucho más allá de la humillación, el castigo y la normativa impuesta por viejas pedagogías. Así, la pedagogía, la didáctica y la mentalidad de todos los profesionales implicados en la educación – desde el más simple profesor al ministro de Educación, la familia del estudiante hasta la sociedad en general – también tienen un papel importante en la eliminación o el control de los factores negativos que dificultan o previenen el pleno desarrollo.

1.6 El nuevo paradigma educativo

El nuevo paradigma, aceptando esta pluralidad de estilos, condena, como dice Ferguson (1980), un único método de enseñanza, como si se tratara de convencer a todos los horizontes:

As escolas ensinaram e "classificaram" um caleidoscópio de cérebros individuais com um programa único, com um conjunto único de critérios e condições exageradas e certas foram condicionadas para a exclusão de outras, deixando de atender àqueles cujos dons não fazem parte da relação dos mais desejados pela cultura, para convencer as pessoas, dessa forma, por toda a vida de que eles são insignificantes (Ferguson, 1980, p. 306).

Los programas se han rediseñado, con el fin de humanizar a los establecimientos de enseñanza superior, haciendo hincapié en la sólida formación, en la competencia, la libertad y la autonomía, poniéndose en contra del conformismo y de la obediencia ciega, haciendo que los estudiantes entiendan que la educación debe ser un proceso continuo. En ese nuevo escenario,

os alunos são encorajados a refletir sobre os paradoxos, filosofias opostas, as consequências de suas próprias crenças e ações, são eles que sempre lembram que existem alternativas, o que inovar, inventar, questionar, pensar, debater, sonhar, lutar, planejar. Eles podem quebrar, alcançar o sucesso, fazer as pessoas pensar, imaginar, aprender a aprender e entender que a educação é uma jornada que dura a vida inteira (Ferguson, 1980, p. 321).

En este contexto, podemos alinear las hipótesis del nuevo aprendizaje:

- Énfasis en aprender a aprender, como hacer preguntas, prestar atención a las cosas, seguir abiertos a nuevos conceptos y evaluarlos. Esperase que los alumnos tengan libre acceso a la información, lo que ahora sabemos puede cambiar dependiendo del contexto. La sinceridad y la divergencia son permitidas, fomentando la autonomía.
- Los estudiantes y profesores pueden verse a sí mismos como iguales, no como funciones dentro de un sistema. El maestro es también un aprendiz, aprendiendo con sus alumnos. Hay una creencia generalizada de que hay muchos caminos para enseñar ciertas cuestiones.
- Los individuos no están limitados para acceder a ciertos temas a causa de su edad. Así se alienta el proceso de enseñanza de la experiencia interior y sentimientos.

- Se busca alentar a las dudas y pensamientos diferentes como partes del proceso creativo.
- Hay el esfuerzo en la educación en todo el cerebro, haciendo hincapié en los procesos de la racionalidad y la intuición holística a través de estrategias que promuevan la fusión de los procesos; aprovechando el potencial de los individuos, probando los límites exteriores y trascendiendo los visibles.
- El conocimiento teórico y abstracto debe complementarse mediante experimentos y por experiencia fuera del aula, fomentando los deseos de las comunidades alrededor de las instituciones educativas.
- Resaltase el uso extensivo de las tecnologías disponibles, haciendo hincapié en sus aspectos de humanización y sostenibilidad.
- La educación es entendida como un proceso que dura toda la vida.

En este sentido, debemos discutir, más allá de lo que ya apuntamos, los conceptos de la educomunicación, entendiendo que la humanización también se hace más sostenible por medio de la comunicación e las tecnologías.

1.6.1 – El concepto de educomunicación y la nueva educación

La tesis, por estar ubicada por la idea freireana de autonomía, teniendo el cine como posibilidad de esta emancipación, por medio de prácticas educativas, se insiere en un nuevo campo de las investigaciones de las Ciencias de La Educación, campo muy desarrollado en nuestro continente latinoamericano, con expertos (que son citados abajo) que se ubican en las interfaces de los estudios de comunicación y educación.

El término Educomunicación fue creado por el investigador Mario Kaplún para analizar las relaciones entre comunicación y educación, y por grupos de América Latina vinculados a la Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación (OCLACC). A pesar de ser originalmente acuñada en América Latina, hoy este campo es investigado en diversos lugares por el mundo (Soares, 2011).

La Educomunicación busca comprender y actuar frente a los fenómenos comunicativos en el ámbito educativo. La interrelación de estos dos importantes

campos, educación y comunicación, reconoce que, simultáneamente, cada uno a su modo, “educan y comunican” (Soares, 2011, p. 18). A partir de este entrecruzamiento e interrelación entre la educación y la comunicación, la Educomunicación surge con base teórica en la educación dialógica y libertaria de Paulo Freire y en investigadores de la Teoría de las Mediaciones latinoamericanas.

La educomunicación presupone el uso de las prácticas comunicativas para estructurar las maneras de educación formal y/o informal, teniendo en vista la articulación de generaciones, sectores y saberes, la participación, el reconocimiento de los derechos y la democratización de los medios de comunicación con más acceso popular a los asuntos, la integración comunitaria y la producción por los canales de masa, promoviendo la concientización frente a la producción de mensajes y un posicionamiento crítico ante “um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação” (Citelli & Costa, 2011, p. 8).

Los ecosistemas comunicativos vienen de las redes de comunicación tanto presenciales como virtuales y de la integración entre ellas, en el proceso cultural vivo. En la construcción, hay la utilización pedagógica de los medios de comunicación, pero la búsqueda de la educomunicación no se reduce a la educación de los medios. El uso de la radio, internet, audiovisual, hace la integración del cara a cara de la comunicación, así como las historias y el teatro, mantienen la animación del sistema. Una comunidad donde hay el proceso de educomunicación es estimulada por la busca por nuevos conocimientos, descubriendo sus talentos, reconociendo en las medias lo que es bueno y lo que es malo, además de luchar por sus necesidades.

La mejor forma de entender la amplitud del tema de Educomunicación y como se aplica en el ambiente es diciendo a respecto del proceso formativo de las habilidades comunicativas – sea la comunicación por los medios (de masa o restringidos), sea por la comunicación interpersonal –, viene, sobre todo, a partir del espacio educativo, es lo que llamamos de la promoción del ecosistema comunicativo (Soares, 2000). El virtual y el presencial se conectan en el medio educativo, basado en los encuentros, en el fortalecimiento del enlace, en las comunidades interpretativas y de la formación e información.

Una de las aplicabilidades más prácticas de la educomunicación está referida a la educación para lograr las críticas de los contenidos de los medios de comunicación

en masa, habiendo así una selectividad al elegir una programación en los medios. No obstante, viene también la comprensión educativa de la comunicación en sociedad, desde la percepción del papel formador de los contenidos de los medios de comunicación de masa, donde puede haber la diseminación de los valores del consumo insostenible, entre otros problemas y la falta de una perspectiva educativa en la relación con sus públicos, habiendo así una comprensión del esfuerzo para aumentar el valor educativo en la programación, el tiempo de programación en disponibilidad para ese objetivo, generando un proceso educativo en la programación, correspondiendo al movimiento de la gestión participativa de los medios de comunicación, de la democratización de los sistemas y de la defensa del derecho a la comunicación.

De acuerdo con Soares (2000, p. 15), “a integração das práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação [...] devem cumprir o que solicita os PCNs em relação a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e encontrar maneiras de colaborar com os alunos”. Para esto, necesario fortalecer los ecosistemas comunicativos en los diversos espacios educativos, en el caso de la educación formal, haciendo la revisión y creando vínculos entre los alumnos, profesores y la dirección, así también como en el relacionamiento de la escuela con la comunidad local, creando ambientes abiertos y democráticos.

Según Soares (2000), las acciones educativas necesitan mejorar el coeficiente expresivo y comunicativo en escuelas con pocos recursos, como son la mayoría en la enseñanza pública de Brasil y Argentina. Un recurso que acaba siendo privilegiado es la radio, pues, con la diseminación de la internet, de los *smartphones* y otras formas actuales, siempre a las manos de los jóvenes, las posibilidades del uso del audio, se convirtió en un facilitador del proceso de aprendizaje, en el recurso de la expresión a todos los que participan de la educación (alumnos, profesores y miembros generales de la comunidad). Grabar *podcasts*, hacer una radio en la escuela, hacer entrevistas o solamente poner muisas en los intervalos de las clases son la relajación práctica de todos esto que hablamos acerca de la comunicación como facilitador del aprendizaje, de los contenidos y de las prácticas de convivencia y tolerancia con el otro.

Soares (2000) aun argumenta que la educomunicación necesita que sean vistos algunos procedimientos, así como prever y planear el conjunto de acciones en el

contexto de la escuela y no en acciones aisladas, ya que estas no cambian las relaciones de comunicación en un ambiente donde hay acciones autoritarias de comunicación. Es fundamental que toda la planificación sea hecha implicando todas las personas que sean referidas en las acciones, y las relaciones de comunicación deben ser abiertas y directas. La educomunicación busca volver con el concepto tradicional de la comunicación, y, además, es hecha para socializar y crear consensos con el objetivo principal del crecimiento de la autoestima y de la capacidad de expresión de las personas, tanto individuales como en grupo.

La historia nos enseña, en realidad, que tanto la comunicación, así como la educación, siendo establecidas por la racionalidad moderna, cumplen funciones específicas. Así, la educación haciendo la transmisión del saber fundamental al desarrollo social y a la comunicación, siendo responsable por la difusión de las informaciones, no pueden estar distantes en un nuevo proceso educativo, que mira formar ciudadanos críticos. Mismo en una visión tradicional y estanque de la educación y de la comunicación, ellas son complementares y muchas veces tienen campos de intersección. Por este motivo, es más que urgente y necesario el desarrollo en esta área.

En Latinoamérica, el desarrollo de la educomunicación, su concepto y su epistemología fueron mucho influenciados por la contribución de la teoría y la práctica de los filósofos de la educación como Célestin Freinet o Paulo Freire, o mismo de la comunicación como Jesús Martín-Barbero y Mário Kaplún. Estos últimos, también fueron fundamentales para acercar el avance de la tecnología, bajando los costes con los equipamientos (Soares, 2000).

Hechas las observaciones y los apuntes para América Latina, como dicho arriba, la educación y la comunicación son campos fuertes y definidos desde el principio de la modernidad, donde el hombre empezó los procesos de comunicación entre sí, utilizando recursos distintos. La educomunicación viene por la necesidad de la educación para la construcción de la ciudadanía y de la comunicación para reconocer el sistema liberal, transferida a la iniciativa privada.

Orozco Gomez es un autor que describe la comunicación y su contexto entre el espacio del audiovisual, el electrónico y digital, en el interés por la educación en dimensiones inéditas, pues comprende que los medios de comunicación son objetos de

discusión y preocupación relacionados a sus mecanismos, además de la afectación a las audiencias, con ideologías, imaginarios e afanes, que tienen gran influencia en la educación, una vez que los educandos están inseridos en la sociedad, afuera de los locales educativos (Paulino, 1998).

De acuerdo con Guillermo Orozco Gomez en entrevista a Paulino (1998), la educomunicación viene con el argumento de énfasis en la actividad investigativa centrada y de la recepción, enriqueciendo así el pensamiento de la educomunicación desde la educación de los medios, profundizando el campo de la televisión, audiencias y la recepción, favoreciendo así la razón articulada de la educomunicación, definiendo los aspectos de la mediación de la tecnología. Con el desarrollo tecnológico, los cambios en comunicación sucedieron, la información y la cultura, afectaran no solo la recepción como la producción de los contenidos comunicativos. Argumenta el experto que no es solamente una situación pasiva, uno de los fenómenos más importantes ha sido la incorporación del receptor con la producción de mensajes y contenidos, generando así una nueva cadena de valores y la creación de géneros de comunicación digital: los blogs, YouTube, las redes sociales, incontables plataformas de comunicación y expresión. Son nuevas maneras, que no apenas comunican y el otro recibe, pero es una vía de dos manos, al mismo tiempo que comunica, también es una manera de recibir y viceversa. Es un proceso educativo, por excelencia, de que los medios y métodos de enseñanza están alijados.

Hay un problema que es muy grande en esta situación del medio comunicativo, y consiste en el desequilibrio educativo considerable por las últimas décadas, ya que la escuela históricamente ha hecho, como mucho, la lectura en detrimento de la escritura de los medios; siendo así, la recepción y no la expresión. En América Latina, donde hay la cultura dominada por la prensa, el discurso público acaba siendo caracterizado por una disposición coherente y ordenada por las ideas. Normalmente el público a que se dirige de modo general es competente para entender el discurso, así, los medios comerciales de comunicación, según Orozco Gomez (Paulino, 1998), hacen un ofrecimiento para los diversos nichos del mercado consumidor de contenidos, y, de acuerdo con el público, el mensaje cumple su papel y es comprendido y consumido. Pero, en esta relación, el receptor, que fue bien entrenado para consumir, no es sujeto del proceso comunicativo, es solamente objeto pasivo.

En América Latina hay un déficit que parece determinar la lentitud en incorporar cabalmente los emisores, los productores dentro de las nuevas plataformas de interlocución o los sujetos comunicadores. Ya de acuerdo con Orozco (Paulino, 1998), la educación para la recepción realiza un camino por las diversas formas de encararla, habiendo la posibilidad de intervenir en los procesos de recepción (la percepción, asimilación y la apropiación de mensajes) para hacer la promoción de los sujetos creativos, críticos y selectivos a la oferta de los medios, además de poder intervenir en los contenidos propuestos, asumiendo así, el papel de productor.

Esta educación para la recepción busca también afectar el desarrollo de los medios, pero a partir del polo del receptor e involucrado a los actores sociales. La preocupación actual es ver como se adecua la educación para la recepción a los sistemas de educación que ya existen, y como preparar a los docentes o cuales son los enfoques pedagógicos más adecuados para llevar adelante la tarea. Uno de los más grandes retos es poder asociar la participación de los sujetos individuales a las de los sujetos colectivos en los procesos de comunicación. Otra cosa es como servir de los medios para que los sujetos en colectivo sean reconocidos socialmente (Prieto, 2017).

De acuerdo con Prieto (2017) no se debe estar apartado de las discusiones arriba, pero hay que reconocer y nombrar otras verdades. El autor nos llama la atención para una ética que solo puede ser humana, por lo tanto, universal, una vez que la existencia humana en el planeta azul es reciente y su duración solo depende de lo que haremos o dejaremos de hacer, así somos responsables por su estado. Ya lo estamos desfigurando en gran medida, lo sobreexplotando, y lo dejaremos a nuestros descendientes una carga hereditaria difícil de cambiar. No hay porqué volver en un sinónimo de una visión amarga de la existencia, es necesario sostenerse de manera a llenar el corazón de un hombre. Para Prieto (2017) no es común encontrar en nuestro campo de comunicación o educación, sobre todo en el mundo globalizado de hoy, la idea de felicidad, no una felicidad pasajera, material, pero un sentido más amplio de felicidad, que sea universal, en la búsqueda de un bien común. Hay resonancias y muchas variantes en los medios de comunicación para esta idea actual y superficial de la felicidad. Esto se refiere a lo que proponen algunas telenovelas, materiales de autoayuda, entre otros predicadores. Lo que quiere la educomunicación, según Prieto (2017), es serio, correspondiendo a una actitud más justa, más cerca de lo que los seres humanos necesitan.

El juego, que significa las emociones, el humor, las búsquedas de contacto con las otras personas por simple placer de comunicarse, la alegría de sentir al otro, por más que este otro esté a kilómetros de distancia. Desde la mirada y una experiencia, la base de la educomunicación se construyó por las experiencias pedagógicas. Hay la necesidad de una educación con fundamentos teóricos y metodológicos, ya que nada llena más la vida que la alegría de aprender algo, de la felicidad de lograr el seno de los grupos. Hay inúmeros procesos educativos enemigos de la felicidad y de la alegría presentes en el proceso de aprendizaje. Cuando se encuentran experiencias pedagógicas decisivas, todo se vuelve de modo distinto. Lo que viene a juego por acá, es el contexto de lo que es necesario desarrollar, donde la situación de la comunicación en la cual se agregan los intentos de impulsar todos los ideales fundamentales a la educomunicación (Prieto, 2017).

Esto nos hace preguntar sobre el alcance de los conceptos de las competencias mediáticas. No hay una oposición a la terminología. Sin duda, en cada búsqueda de este tipo, hay la aspiración para desarrollar determinadas competencias. La cuestión pasa por diversas circunstancias, donde se intenta trabajar con tiempos dedicados a ellas, aplicando en la práctica, en el horizonte de comprensión que las sostiene. Es la experiencia pedagógica decisiva para insertarse, pudiendo resultar en el proceso como el que planteamos. Y claro, de acuerdo con la alegría y felicidad, se aprende a trabajar (Prieto, 1987).

Nestor Garcia Canclini (2006), en toda su obra *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*, afirma que se pone en evidencia la necesidad del sistema educativo para involucrarse en su confort con la moderna producción de la cultura, el consumo, el mercado y el sistema de comunicación que lo sirve. Este autor está de acuerdo a que la educomunicación es más que un tipo de tendencia de agregar la educación con la comunicación para crear una nueva ciencia, y apunta que es toda una necesidad que empezó a pasar de los movimientos sociales y la búsqueda por una organización, teniendo como objetivo la construcción de la ciudadanía. Hay la definición de lo que nos parece valioso, además de lo que integramos y distinguimos como una sociedad. Exploramos las visiones de consumo y de ciudadanía, si estudiamos juntamente con la educación, economía y sociología política, además de los procesos socioculturales y del multiculturalismo.

Así como Soares (2000), Canclini (2006), en la obra arriba mencionada, sostiene que en América Latina la experiencia con los movimientos sociales está llevando a una redefinición de lo que es ser un ciudadano, ni solo referente a la igualdad, como también en el derecho de las diferencias. La ciudadanía y los derechos no hablan solo de la estructura formal de una sociedad, hablan también de estructuras más implícitas y subjetivas presentes en las relaciones sociales. Estudiar las diversas estructura y la reestructuración de los vehículos de comunicación en el intento de atender y fomentar el consumo y como esto impacta en la ciudadanía es una manera de explorar las salidas en que nos dejó la crisis de lo que Canclini llama del popular; esto es, aquello que conocemos como manifestaciones naturales de los movimientos sociales, de las comunidades, del folclore, etc. Para explorar tal concepción, el autor afirma que el proceso de globalización puede ser resumido por el pasaje de las identidades modernas, y otras que podríamos llamar de post-modernas, para identidades unas, que no niegan a la propia modernidad, pero permiten su diversidad, en nivel local y global. El autor piensa la educomunicación como un campo de unión de todas las áreas de la ciencia humana, y afirmó que es un concepto nuevo, pero que viene de experiencias más antiguas, las experiencias de la educación popular (aquellas que llamó de naturales) con más fuerte interface en la comunicación, sea con el uso de los medios, sea para comunicarse el propio grupo, tornándose las bases de la concepción pedagógica de la educomunicación.

El creciente aumento de los fenómenos comunicativos tiene cada vez más presencia en el debate en el campo de la educación, principalmente ante las posibilidades casi ilimitadas de información y comunicación acarreadas por el ciberespacio y las profundas transformaciones en los modos de percibir, relacionarse y aprehender el mundo, desde de este escenario.

La educomunicación es un campo de intervención social, de diálogo e integración, donde el elemento estructurante es la polifonía discursiva (Soares, 2000). Por lo tanto, es una propuesta educativa que se integra y está atenta a la dimensión comunicativa en la educación, cada vez más presente en el cotidiano contemporáneo y marcadamente impulsada por las tecnologías digitales. Para Martín-Barbero (2011, p. 209), es un campo nuevo porque presenta el horizonte de los nuevos modos de producción de conocimiento y porque aborda lo que nunca había sido pensado, ni en la educación y ni en la comunicación. Así, debe ser construida con intencionalidad y

exige planificación, claridad; debe llevar a estudiantes no sólo a leer críticamente los mensajes de los medios, sino a posibilitar formas de creación y expresión, generando espacios de ciudadanía por el uso participativo de las tecnologías digitales.

1.7 Las nuevas tecnologías y la utilización de recursos audiovisuales en Brasil y América Latina

1.7.1 Globalización, Revolución Tecnológica y su camino a la educación

De acuerdo con el educador Ronald Cruz (como se citó en Ferguson, 1980, p. ;?), la reforma de la educación superior debe basarse en la descentralización, el desmoronamiento de los muros que han aislado a los establecimientos de enseñanza superior en relación con las comunidades locales y los medios concretos de vida. De igual modo, el educador Onésimo Cardoso (1994), al reanudar una predicción de McLuhan, está de acuerdo en que hoy los niños aprenderán mucho más fuera de los terrenos de la escuela, en contacto con el mundo exterior. Por lo tanto, opina que el discurso pedagógico debe considerar todos los niveles de la educación en una forma crítica, reflejando la construcción de una educación pertinente para la vida en sociedad. Y el propio educador comenta las aportaciones de nuestro tiempo en el campo de la enseñanza/aprendizaje:

As grandes mudanças que ocorrem no campo da informatização, revolucionando todas as áreas do conhecimento, como a área administrativa, a biotecnologia, o setor industrial, novas formas de energia, em especial, os lasers, produzindo efeitos em áreas como a medicina, comércio, eletrodomésticos, telecomunicações, que estão tornando possível e cada vez mais barato transmitir tudo - texto, imagens, som, em grandes volumes, a Associação de Tecnologia da Informação e telecomunicações. Tudo isto é testemunho de que estamos no meio de uma gigantesca tempestade de renovação científica, e este fato deve ocupar um lugar central em nossas discussões sobre comunicação e educação (Cardoso, 1994, p. 66).

El nuevo paradigma no sólo prepara a los ciudadanos para tomar ventaja de las nuevas tecnologías, como también extiende a personas críticas, creativas y comprometidas con los cambios sociales todos los derechos y deberes. El individuo y

la sociedad son vistos en su totalidad y potencialidad, lo que contradice el concepto muy fragmentado y pragmático de la adquisición de destrezas profesionales estancas.

Ocurre también que, aunque esté firmemente inculcada en todas las ramas de la actividad humana, la tecnología de la información no puede ser vista como una panacea capaz de resolver todos los problemas de los procesos educativos. Hay metodologías estancas y prácticas en desuso en todo el mundo, que han sobrevivido desde la Edad Media y que deben superarse, como nos enseñan Lévy y Authier (1993, pp. 8-9):

Apesar das muitas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado geral é decepcionante. Por quê? É verdade que a escola é uma instituição que há cinco mil anos é baseada na conversa /fala do professor, na escrita do aluno e, há quatro séculos, com um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da tecnologia da informação (como o audiovisual) implica, portanto, o abandono de um hábito antropológico de mais de mil anos, e isso não pode ser feito em poucos anos. Mas o "social" das resistências tem boas razões. O governo escolheu a pior qualidade de material defeituoso, perpétua, francamente, inadequada para os usos do ensino interativo. No que diz respeito à formação de professores, limitou-se aos rudimentos de programação (um certo estilo de programação porque são muitos deles...), como se fosse o único uso possível de um computador.

Pero la preferencia indiscriminada por nuevas tecnologías educativas, sin embargo, podrían favorecer la enseñanza de las ciencias fisicoquímicas, biológicas y matemática en detrimento de las letras y humanidades, alejando de muchos de los estudiantes los procesos de reflexión crítica, que según Henrique Rattner (1984) también podría inaugurar una nueva y contemporánea forma de exclusión, especialmente en los países subdesarrollados. En ese contexto,

o ensino da ciência tinha sido reservado para os mais "dotados", deixando os outros clássicos da aprendizagem, considerados [daqui] de menor valor e importância. No entanto, se o fracasso nas ciências é muitas vezes devido ao uso de uma linguagem abstrata e complexa em sua apresentação, este obstáculo parece ser muito superior na ciência da computação, com sua abordagem sistêmica e a linguagem simbólica e abstrata, de efeito exclusivo para a maioria dos estudantes que vem dos estratos sociais de baixa renda (Rattner, 1984, p. 61).

De hecho, tecnologías electrónicas y digitales han proporcionado una revolución en el antiguo concepto de clase, sustituyéndolo por un nuevo proceso de externalización de conocimiento, en el que los profesores comenzaron a ser simples

intermediarios entre los estudiantes y el fascinante mundo de la información, convirtiéndose en asistentes de los alumnos y ayudándolos a encontrar las fuentes de información de todo el mundo. A través de las lecciones de vídeo y terminales de computadoras, los estudiantes deberán absorber de manera individualizada los conocimientos, sin la necesidad de inteligencia fijada de sus antiguos amos.

Estas tecnologías también promovieron una nueva visión al respecto de la educación a distancia, demostrando que las comunicaciones pueden compensar la deficiencia de absorción racional del sonido en rincones aislados. En esta conjetura, se implementan pedagogías más pragmáticas, que aprovechan el aprendizaje a través de experiencias interactivas y la transformación de las antiguas aulas, a través de la hipermedia en centros de navegación del conocimiento. Por lo tanto, al asociar texto, sonido, fotos, imágenes fijas y animaciones, la hipermedia, se estimula experiencias multisensoriales alrededor de varios canales perceptivo.

La abrupta transformación de profesores especialistas orientadores generalistas, sin embargo, puede generar resistencia y angustia en muchos profesionales, asolados por la majestuosidad de las tecnologías. Existe el temor de que la evolución de las metodologías pedagógicas pueda conducir a la peligrosa posibilidad de desmoralización de la propia escuela como el *locus* educativo.

Las tecnologías disponibles llevan a que el profesor especialista, una pieza de museo, esté sujeto a tener que ser capacitado para adaptarse a las nuevas realidades. Los estudiantes no quieren más aprender cómo nuestros abuelos y no aceptan los maestros como dueños del conocimiento. Con el nuevo paradigma, la figura del maestro se convierte en la de un moderador, incluso porque puede hacer que los estudiantes sepan mucho más profundamente sobre todas las informaciones que les pueda aportar. Por desgracia, estas tecnologías, en Brasil, están distanciando cada vez más los estudiantes de escuelas privadas de los de escuelas públicas, conocidas como de peor calidad y con poco acceso a las nuevas tecnologías.

Aunque los ordenadores domésticos portátiles no hayan sido diseñados originalmente para uso educativo, su aceptación universal los ha convertido en el medio útil de difundir el aprendizaje. Se ha perfeccionado en el estudiante la capacidad de autonomía y el placer del trabajo independiente, además de la percepción de los nuevos datos de la lógica y el contenido. Sin embargo, aunque pueda lidiar con

información precisa, además de favorecer la información visual y auditiva, los equipos no han contribuido a la definición perfecta de la ortografía de las palabras, lo que fácilmente podría comprobarse en el desarrollo curricular de muchos estudiantes en los últimos años. Patrícia Greenfield (1988) nos recuerda, también, que, a partir de la miniaturización de los circuitos y el tamaño de los equipos domésticos, su costo también disminuyó, permitiendo que las escuelas pudieran comprarlos, a pesar de los limitados presupuestos para la educación. A finales del año 1980, la mitad de las escuelas norteamericanas ya poseía ordenadores y actualmente, cubren toda la red educativa en aquel país.

Ocurre que los equipos domésticos pueden asociarse fácilmente a la televisión, mejorar el contacto con los niños y despertar en ellos sus preferencias, como dinámicos medios interactivos y programables, proporcionando una participación más activa en su vida diaria. Los infantes, para adaptarse a los nuevos retos (lo que conlleva un punto de vista psicológico individual), pueden utilizar los ordenadores, que permiten hacerse más rápido el proceso de aprendizaje, incluso entre los niños con discapacidades.

No obstante, aunque consagrado como medio auxiliar en el proceso educativo, el ordenador no puede sustituir el proceso educativo en sí mismo, como escribe con precisión Fernando José de Almeida (1987, p. 50):

educar, ensinar a ler, interpretar, comunicar, relacionar, discutir, posicionar, dar elementos para as opções das mais diversas ordens, tudo isso é realizado não só com o conteúdo, mas também dirigido através das formas da educação. A educação não é vista como um adorno do espírito, mas como uma forma de cultura e comunicação, que procura ser uma substantiva mudança da condição humana.

En este sentido, además de asegurar la inclusión de tecnologías de vanguardia en la educación, existe la necesidad de evitar, como dijo el mismo autor, la dependencia cultural, por la cual “una invasión de pura tecnología que no corresponden a las necesidades de la Unión histórico-social conduciría a la venta de su identificación y de su esencia” (Almeida, 1987, p.51).

Almeida (1987, p. 51) destaca que, por haber sido creado por licitación de las matemáticas y ciencias afines, el ordenador es un “instrumento de información matematizador”, siendo evidente que la primera zona de penetración en la escuela y en el pensamiento del niño es a cuenta de la abstracción y el metalenguaje. Es decir,

los niños aprenden a pensar por códigos binarios, y se introducen modelos matemáticos para la reinención de la escuela, además de la influencia en la formación de la persona. Surgen las necesidades inmediatas de la introducción del equipo, como si la educación pudiera ser reducida a un proceso unidimensional, lo que todos sabemos que no es cierto. El proceso educativo también no puede ser confundido con un simple juego, una broma fácil y agradable, porque esta idea es errónea y genera estricta dependencia del equipo, en la práctica. Alerta Almeida (1987), todavía, sobre el peligro de que el usuario del equipo acostumbrando a sólo las experiencias mentales en el campo (o virtual), pueda olvidar “probar” el mundo. El mismo autor continúa:

O que é revolucionário no computador não é a técnica, mas também as idéias que foram levantadas com seu uso. [...] o computador representa uma transformação no modo de pensar e educar. A ideia de um mundo de produção de programas representa, sem dúvida, uma nova qualidade da educação que, juntamente com outros objetivos e em conjunto com o desenvolvimento de outras habilidades, constitui o conjunto da educação. A formação de estruturas cognitivas, ativas e organizadas pelo uso do computador, pode não ser o último nem o único objeto do trabalho do educador, embora seja o mais importante. (Almeida, 1987, p. 72)

Ya se ha dicho que el gran peligro del proceso de globalización de la economía y la política mundial sería la ideología del pensamiento único, según las necesidades del capitalismo internacional, que son bien conocidas. Las tecnologías de la información son una de las proyecciones de este poder. Es evidente que corremos el riesgo de ver a los expertos en el conocimiento humano – que consideren la informática el único conocimiento válido, progresivo y real – reduciendo el acto de educar a las instrucciones del ordenador. Por otro lado, con la evidente democratización de redes de información y su masificación, además de su fusión con las nuevas características de telecomunicaciones (telemática para civiles y militares), hubo una enorme presión para estimular los cambios de diseño en el área de la educación, buscándose la promoción y el desplazamiento de la mirada del estudiante desde el papel hacia las pantallas, así como también se busca aumentar la reproducibilidad de los conocimientos, del colectivo y de la sociedad por el derecho a saber.

Así pues, la cuestión fundamental ya no es garantizar la difusión de la información, ya que definitivamente los estudiantes ya han comenzado a ser liberados de las fuentes tradicionales de la cultura, tales como las familias, los maestros, los padres, etc., en una primera etapa; pasando a través de la radio, la televisión y el vídeo

en una segunda y, ahora, a materializarse en las redes multimedia, programas de aprendizaje y videotextos. La verdadera pregunta, entonces, sería: ¿Quién controla los medios?, porque, en realidad, la información es poder, y siempre existe el peligro de control totalitario (Estado) de los medios de comunicación y la información. Otro grave problema se refiere a la brecha tecnológica entre las naciones ricas y las pobres, cuyo abismo se definirá no más por su grado de riqueza, sino por la abundancia de información almacenada para sus poblaciones. Como nos advierte Giddens (2000, p. 22):

A comunicação eletrônica instantânea não é apenas um meio pelo qual notícias ou informações são transmitidas mais rapidamente. Sua existência altera a própria estrutura de nossas vidas, sejam ricos ou pobres. Quando a imagem de Nelson Mandela pode ser mais familiar para nós do que o rosto de nosso vizinho, algo mudou na natureza da experiência diária.

La búsqueda de la mejora continúa en la educación. Especialmente en un ambiente de crisis, es sin duda un requisito importante de nuestra época posmoderna. Esta observación demuestra la revisión de los valores hacia la planificación de los cambios y en la búsqueda de transformaciones definitivas en el entorno escolar, sobre todo por el uso de las llamadas tecnologías disruptivas. El ambiente de la escuela sería, entonces, una caja de resonancia de los cambios sociales necesarios, pasando sistemáticamente a diferenciar un hecho, que Nelson Piletti (1995), citando a Paulo Freire, entiende como la “banca”:

No desenho da banca, para o qual a educação é o ato do forte, da transferência, da transmissão de valores e conhecimentos, não há e não se pode verificar a superação da opressão. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo a dimensão da 'cultura do silêncio', a banca mantém e estimula a contradição da educação. Em uma educação libertadora, o questionamento não pode mais ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir valores para os aprendizes, a mera forma de educação bancária do paciente, mas um ato de conhecimento (Piletti, 1995, p. 63).

Es decir, que es necesario articular las tareas de la interlocución y la interacción entre las diversas propuestas para la educación de los establecimientos educativos, tendiendo únicamente para el mercado y la profesionalización, la investigación teórico-crítico, o incluso para la incorporación de los dos. La escuela debería integrar la comunicación y la racionalización de la labor pedagógica.

Los cambios revolucionarios, producidos por el equipo de informática y telemática, alentaron a la hora de descubrir nuevas maneras para mejorar el aprendizaje, incluso porque el mercado capitalista y sus empresas exigieron nuevas habilidades de estudiantes, no cubiertos por los establecimientos educativos tradicionales. Sin embargo, en países como Brasil, la introducción de las tecnologías disruptivas no puede compensar el capital invertido, por razón de las enormes debilidades estructurales de las redes de educación, incluyendo en ella la innovadora preparación de los recursos humanos. Así, hay una realidad ineludible representada por la creación y el uso de equipos y software educativo, pues, según declara Reinhardt (1994, pp. 34-35),

esta geração de tecnologia promete mais do que apenas uma mera melhoria na produtividade educacional: ela pode fornecer uma mudança qualitativa na própria natureza da aprendizagem. As empresas exigem que as escolas treinem alunos com um conjunto de habilidades diferentes das da pedagogia de meados do século XX. E os próprios empregadores estão usando novas tecnologias para treinar trabalhadores. As mudanças refletem o que toda a indústria de TI vai passar, por exemplo, afastando-se de sistemas centralizados para um modelo distribuído na rede. Também ecoa uma nova maneira de pensar sobre a teoria da educação: em vez de um fluxo unidirecional de informações, caracterizado por uma transmissão televisiva ou por um professor, dirigindo-se a um grupo de alunos passivos – as novas técnicas de educação, como a internet, a colaboração bidirecional e interdisciplinar.

De hecho, las tecnologías disponibles para el final del siglo XX tuvieron muchos problemas de instalación en las escuelas, porque lanzaron nuevos métodos pedagógicos, y se resaltaron prácticas que han quedado obsoletas. De este modo, las nuevas tecnologías han exigido prácticas modernas de enseñanza, redefiniendo drásticamente la antigua relación maestro-estudiante, con los maestros dejando de estar situados como agentes que actuarían como guías turísticos en un 'infoespacio'. Hubo un cambio radical en los paradigmas del aprendizaje, y el hombre contemporáneo empezó a recibir la mitad de todo su conocimiento a través de imágenes, a través de los auriculares. Pero, aunque en ese nuevo escenario sólo el 10% de los estudiantes exploren la lectura de libros y materiales impresos, el 90% de la educación formal en las escuelas de todo el mundo permanecen ancladas en los libros de texto y los textos impresos. Esta discrepancia entre la escuela tradicional y el nuevo paradigma informativo, el suizo Christian Doelker (1982) llama de fundamentalismo de la escritura, la resistencia de la educación a la cultura digital.

Brasil se ha comprometido, en el año de 1996, con un amplio programa de informatización de escuelas de la red pública, tratando de corregir las deficiencias en el sistema educativo de nivel primario. 23 mil escuelas han sido contempladas con la instalación de 300 mil computadoras, pero el programa crujió un problema prosaico, porque en el 30% de las escuelas no había teléfonos y acceso a internet, y, luego, no podían recibir el equipo del gobierno. Además, había un problema con el diseño de los nuevos procedimientos y con la formación de los maestros, que no estaban adaptados al nuevo idioma. Así, el proyecto se convirtió en un fracaso. Y, aun, pensando en 300 mil computadoras para 23 mil escuelas, estamos hablando de 13 computadoras para cada escuela. Hay que pensar que una escuela solamente de nivel primario, con una clase para cada año, recibe aproximadamente 280 estudiantes en un turno. Eso quiere decir que la propuesta aportaría una computadora para cada 20 alumnos. Y eso porque hemos establecido números bajos de cantidad de alumnos.

Al mismo tiempo, el gobierno estadounidense ha detectado que, cada dos años, doblaba la cantidad de información disponible en el planeta. Cada día, siete mil artículos científicos estaban disponibles en el mercado, y los satélites, temblando alrededor de la Tierra, generaban información capaz de llenar 19 millones de volúmenes. De esa manera, existe un proceso de superación de la cultura escrita, con el crecimiento gradual de una cultura audiovisual y acústica. Mientras que en Estados Unidos había un ordenador por cada grupo de 12 estudiantes, en Brasil, en 1996, de un universo de 40 mil escuelas, sólo el 2% utilizaban algunas aplicaciones pedagógicas asistidas por computadoras. La totalidad de los establecimientos educacionales, incluidos el sector privado, y el índice de un ordenador por cada 2 mil estudiantes, daba la impresión de que en Brasil la escuela fue desconectada de la realidad del mundo.

La nueva escuela de la sociedad del conocimiento contradice los anteriores paradigmas de la "educación bancaria", apuntada por Paulo Freire (2005). El concepto medieval de una escuela asediada por un territorio uno (incluyendo en ella las antiguas universidades) va a ser sustituido por redes de hipermedia y telemática, distribuidas bajo nuevos recortes de mercados institucionales. Los estudiantes empezarán a discutir sus resultados y evaluaciones a través de ordenadores personales y pantallas de portátiles, sin necesidad de presencia física en determinados *locus* académico. También hay consenso en que los educadores deberían pasar por evaluaciones

sucesivas, para ser verificado si están cumpliendo sus actividades de orden real, sometida a los imperativos del mercado y la realidad oprimida de sus estudiantes.

En mercados cada vez más exigentes, esa nueva escuela intenta trabajar sobre una comunicación eficiente, y pretende producir buenos profesionales y ciudadanos capaces de sentido crítico, capaces de comprender los bloqueos de la sociedad competitiva. Existe también la necesidad de fomentar el debate sobre los conocimientos útiles, practicados por las escuelas en el mundo; debate destinado a las instituciones enfocadas en el futuro teórico-crítico y la adaptación de los estudiantes a la atmósfera de las tecnologías disruptivas. Las escuelas contemporáneas deben escapar el trazado medieval, en el que se recomendó que los establecimientos vivieran aparte del mundo: debe pasar por el trabajo de la riqueza y de los poderes nacionales (la colectividad), evitando que el conocimiento sea sólo el privilegio de unos pocos. Cualquier sistema escolar debe ser aprovechado por los principios rectores y las leyes, ordenanzas y regimientos, interdependientes e integrados. En este sentido, observa Piletti (1995, p. 30):

Como o sistema escolar é um subsistema do sistema social no qual está inserido, ele deve recair sobre os princípios da administração pública. Esses princípios foram estabelecidos pelo governo federal: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de poderes e controle.

La práctica de estos principios se relaciona con las autoridades, desde los niveles más altos hasta los niveles inferiores, que deben trabajar para coordinar, descentralizar y delegar la competencia. En 1982, el Ministerio de Educación brasileño poseía nada menos que 106 órganos dispersos por todo el territorio nacional, absorbiendo los órganos de atención directa, los órganos colectivos, la planificación, la coordinación, el control financiero y la dirección superior. Ocurre que esta gran cantidad de organismos burocráticos no era suficiente para aumentar la capacidad y eficiencia para educar, ni la capacidad para introducir nuevos paradigmas, especialmente en múltiples tareas en torno a la adaptación de los planes de estudio, la supervisión de la tesis, la supervisión de los cursos y la evaluación de los maestros.

La cercanía del fin del milenio, así como su transición, reflejó en el área de educación para dotarla de nuevos soportes tecnológicos-operacionales, buscándose que las escuelas fueran capaces de una eficacia equivalente a la de las empresas. Las tendencias de la globalización y la competitividad neoliberal lideraron este plan para

instituciones de educación superior, un plan desarrollado en las organizaciones. Se trató de conseguir un salto cualitativo, produciendo un cuestionamiento sistemático y metodológico de las corrientes de administración de sus productos, tales como la rentabilidad de estudiantes-profesores y la inserción de las escuelas como repositorios de mejoras constantes del mercado. En este contexto, el gran debate fue saber si la escuela debe permanecer sólo en la tendencia globalizadora de una educación bancaria, o un sesgo crítico a adherirse plenamente como de manera ordenada por los educadores magistrales, como Paulo Freire.

Muchos partidarios de la globalización comenzaron a afirmar que la tendencia hacia la crítica de la ideología educativa, tan en boga desde mediados del siglo XX, fue golpeada por la necesidad de adaptar la escuela a los imperativos del mercado capitalista, quien iba a discriminar a los estudiantes no profesionalizados, aunque muchas veces adecuadamente preparados por los actuales planes de estudio. Este retraso provocó, por cierto, una crisis sin precedentes en Brasil que, desde el año 1980, lleva varias autoridades educativas a reclamar un énfasis en las políticas públicas.

El metabolismo de las organizaciones empresariales globalizadas fue influenciado por otras escuelas al final del milenio, pero las escuelas en América Latina, y especialmente en Brasil, permanecieron estáticas, no respondieron a las transformaciones motivadas por la caída del Muro de Berlín y el fin de las ideologías que impregnaban el despliegue del socialismo de estado. Incluso si el metabolismo de las empresas se ha apresurado frenéticamente, en el ámbito de la persuasión neoliberal, la escuela brasileña se mantuvo estática, al punto de ver amenazada la propia supervivencia, en un contexto mundial en la que se condenaban a la extinción del clásico y de las organizaciones familiares. Además, la escuela ha sufrido un proceso de búsqueda de ser una institución de formación y mera reposición de recursos humanos – y debemos considerar los administradores del capitalismo neoliberal, cuya intención suprema sería el aumento de la productividad, incluso si esto pudiera significar la sistemática del desempleo y la pérdida de derechos sociales.

En el caso brasileño, correspondiente al final de la dictadura militar y el establecimiento de la Cuarta República (1985-1988), ha empeorado el descuido de la educación, que no sigue los cambios sistémicos del capitalismo y tampoco ha logrado, en un sistema dinámico, evaluar sus deficiencias. Surgen, entonces, las cuestiones para

el área educativa, frente a las apelaciones y la fuerza del capitalismo globalizado, como sugiere el educador Ladislau Dowbor (1996):

a pirâmide econômica do capitalismo mundial leva, portanto, uma grande massa de pessoas excluídas ou marginalizadas do Sistema. Como encontrar o espaço educacional para uma massa que não tem espaço econômico? E como lidar com esse problema, quando a pressão das transformações tecnológicas se fortalece a cada dia? (Dowbor, 1996, p. 21).

El mismo autor añade que las multinacionales y el perfil de la producción capitalista genera desigualdades y desequilibrios sociales, derivados fundamentalmente de un enfoque educativo y del coste económico del tema educativo. En el caso de Brasil, esta tendencia ha continuado en la escuela por la exclusión de grandes sectores de la población. Por lo tanto, existe una brecha entre la brutal eficiencia empresarial de supervivientes y de la escuela, disponibles en el mercado, los cuales, protegidos desde un punto de vista constitucional, no necesita adaptarse al mundo contemporáneo y el darwinismo empresarial. La propia educación privada sólo orienta su acción mediante una simple evaluación de las vacantes disponibles, que no pasan por el estudio de compatibilidad curricular entre la escuela y las necesidades del mercado. En este contexto, aun cuando las escuelas fueron equipadas con el estado del arte de los recursos tecnológicos, su filosofía inmanente es de no respuesta al esfuerzo cualitativo de adaptación al nuevo ambiente globalizado y neoliberal.

Fue extinguida la escuela-cuartel, pero mantuvo ciertos requisitos de educación bancaria, por principio ideológico, y los programas comenzaron a ser sintonizados por las expectativas del mercado de los clientes (en última instancia por los intereses dominantes), excepto para la educación básica, garantizada por el Estado brasileño, bajo el pretexto de la seguridad nacional. En este punto, el país ha intentado copiar la tendencia educativa de los tigres asiáticos, que, masivamente, tensionaran los investimentos en educación de nivel primario y secundario. Este varillaje intervencionista entre Estado y sociedad ha proporcionado suficiente desarrollo educativo en el espacio de 20 años.

La perspectiva neoliberal de la educación ha incorporado de manera particular los recursos de la informática y la telemática, estimulando a los estudiantes, ahora transformados en clientes, tratándolos de manera individualizada y observando conocimientos personales, aparentemente de acuerdo con sus intereses. Los materiales

fueron depositados en una canasta de desarrollo curricular, anclado en un nuevo sistema de créditos distribuidos entre requeridos y electivos de los temas, también aparentemente, la misericordia de las decisiones de los estudiantes. Estos ya no reciben órdenes y amenazas como en las “escuelas viejos cuarteles”, pero cumplirían con la ley. Y, a su vez, las universidades federales brasileñas, a pesar de haber garantizado el gasto estatal y actuaren con relativa autonomía, han mostrado cómo estaban lejos de una educación libertaria y de la emancipación, como habían deseado los pedagogos de mediados del siglo XX.

La búsqueda por una idealizada escuela futurista, adaptada a las exigencias del mercado, se ha convertido en el pilar fundamental de la economía mundial y el desarrollo sostenible. Los profesores y educadores, ahora transformados en gerentes, conformarían esta propuesta futurista, tratando de implicar a los alumnos en las nuevas propuestas para el rendimiento y la calidad, en la que serían evaluados como productos, impidiendo que sólo fueran considerados convenientemente preparados al final de la jornada pedagógica, como en el pasado.

Los profesores influenciados por la nueva mentalidad adoptarían en definitiva una filosofía de calidad, capacitarían a los estudiantes para estudiar, llevaría a los alumnos a aprender por sí mismos para vencer en la vida y, aún, los convencería de que este sería un buen método y la mejor ruta. Por medio de la planificación de los cursos, exponiendo los temas con sencillez y paciencia, los profesores debían estimular la creatividad, manteniendo a los estudiantes atentos, estableciendo empatía con otros y participativos en relación con los problemas de sus cursos (no necesariamente de sus vidas), además, estimulado de manera eficiente en las comunicaciones verbales.

Los maestros deberían buscar un liderazgo eficaz, desarrollando una idea de descontentamiento divino contra quienes no quisieran cambios pedagógicos, prestando atención a las oportunidades, la intuición, la convivencia con la incertidumbre, además de fomentar el compromiso de absorber valores. El liderazgo significa comprender y compartir las resoluciones comunes. La asignación de recursos en los ámbitos institucionales podría estimular la capacitación, la investigación y la mejora de los procesos educativos, además de modificar la vieja mentalidad brasileña de autoritarismo y rigidez jerárquica funcional y autárquica, disolviendo el temor generalizado entre los profesores de los centros educativos. De conformidad con

Guillon y Mirshawka (1994, p. 187): “A educação visa preparar o ser humano para a Nova Era, e, desta forma, não pode ser marginalizada no processo de mudança, a revolução do Aprender e a renovação de nossas empresas”.

Para los seguidores de esta filosofía educativa de la gestión en el marco de la calidad total, desarrollada desde el año 1950 en Japón y mejorada en décadas posteriores en los Estados Unidos, sería perdido el sentido del dualismo indicado por Paulo Freire, entre educación bancaria (destinadas a la formación para el mercado) y educación fundamental (dedicado a la formación integral de la persona humana, de su ciudadanía y sus valores), moviendo la educación hacia una especie de escuela del futuro, que adoptaría en definitiva los procesos científicos de la administración. Las escuelas serían, entonces, como empresas privadas adeptas de la política neoliberal de los procesos de gestión. Contra este punto de vista, Cardoso (1994) considera los principios de la calidad total como incompletos (y hasta peligrosos) para una filosofía de la educación. Los estudiantes nunca podrían vivir como materiales típicos de la industria manufacturera, simulando la vida como único medio de producción, máquinas y recursos técnicos para la realización de empresas conjuntas. El autor sigue observando:

Uma organização de ensino superior precisa de participação. Parte dos recursos humanos e regras e procedimentos menos rígidos do que os de uma empresa para alcançar seus objetivos de treinamento críticos, o que implica preocupações, desejos, comportamento e a consciência dos alunos, a educação não pode ser reduzida a limites estritos de previsibilidade inerente à máquina (Cardoso, 1994, p. 149).

La palabra máquina, tomada aquí en un sentido genérico, podría incluir desde pequeños equipos audiovisuales y aparatos de apoyo hasta extensas redes de hipermedia e internet, que se supone que subsidiarían el aula del futuro, influyendo de manera decisiva en la ideología. Esta tendencia, sin embargo, no debe confundirse con la gestión corporativa, como lo demuestra el autor:

Essa tentativa de fazer do professor um gestor - O administrador é um negativo de tudo que se constrói sob o ponto de vista ético, antropológico, dentro da pedagogia e da didática, com toda a drenagem e a crise porque essas áreas têm passado. Quando da ocupação do gestor ou administrador, a Noble, nos seus espaços apropriados, como qualquer outra profissão, é o Modelo Pedagógico a ser seguido pela profissão, não menos nobre, professor? O professor é um professor (é impossível não ser um Pokery). É poder provar, a dúvida e o risco, sem, no entanto, perder o fio da meada que tece com os alunos Diálogo

inovador sobre os desafios do futuro, a construção da Cidadania e uma prática pedagógica e socialmente produtiva Relevante (Cardoso, 1994, p. 174)

Lamentablemente, en Brasil, uno de los aspectos disfuncionales de las escuelas, que abarcan los tres grados en que se divide, es la deficiencia de comunicación social evidente, hasta el punto de que en algunos casos una institución escolar se comporta en su funcionamiento como completamente ajeno a su comunidad física, que es un absurdo. En verdad, las autoridades escolares en el país siguen siendo históricamente mucho más preocupadas por cumplir directrices pedagógicas del Ministerio de Educación y llenar la satisfacción de diversos mandamientos burocráticos, incluyendo sus funciones sociales y los servicios pertinentes (principalmente en los momentos de inactividad y receso escolar), que interfieren en la discusión de las condiciones de vida de la población y sus patrones socioeconómicos. Incluso en este tema, es interesante transcribir las oportunas observaciones de Guillon y Mirshawka (1994, p. 336):

Se tivermos uma escola usada por seus clientes Alunos (principalmente), apenas 180 dias, durante 4 horas por dia, provavelmente, se compararmos com uma empresa em que trabalha muito mais dias e mais horas, chegaremos à conclusão óbvia de que é um dos principais recursos da nação, com o maior subuso, isto é, "uma enorme ineficiência". Assim como muitas empresas estão se descentralizando e o mesmo acontece com os governos que buscam a municipalização, as escolas também devem ter, em seu programa, a transformação da tradicional instituição de ensino em um centro de recursos comunitários ao longo do ano, por toda a vida.

¿Qué introduciría, obligatoria para todas las escuelas del país, en el período de inactividad del receso de vacaciones, la apertura a la comunidad de la biblioteca de la escuela, el uso de las canchas deportivas, la transformación de algunas aulas en puestos de salud, utilización de dependencias de recreo para las reuniones de la tercera edad, el funcionamiento de los cursos sobre nociones de higiene, erradicación de enfermedades y otras actividades extracurriculares? Esas funciones podían cubrir el déficit de explotación de las instituciones, con lo que las escuelas de las comunidades, serían una fuente de equilibrio social, convirtiéndose en centros de conocimiento para la comunidad. En ese sentido, las escuelas necesitan mejores recursos comunitarios para rastrear el papel que deben desempeñar en el contexto más amplio de las sociedades en que surgen.

En el momento en que hay sistemáticamente la participación comunitaria en la escuela, la escuela, reversamente, promueve una transformación cualitativa y

dialéctica de sí misma. Esta transformación garantizaría una extensión gradual del período de tiempo que se pasa en la escuela. Las transiciones de la escuela desde una posición de centro de transmisión del saber para convertirse en el núcleo de la producción de los valores democráticos necesitan el intercambio de experiencias con la comunidad, estimulando la creación de ideas, valores y soluciones.

En este contexto, la eliminación de las resistencias conservadoras depende, en principio, de una remodelación de la organización oficial de la escuela en la que el corporativismo se convirtió en la tónica predominante. Los profesores han formado una red de protección, a menudo tan potente, como los ordenadores interconectados, encaminada a fijar una plataforma de poder dentro de un sector, que necesita urgentemente ser reformado. Está claro que no debemos llegar a la exageración de postular la sustitución de profesores por *software* adecuado, como si la tarea de educar se limitase únicamente a la refundición no tecnológico y humanista. Sin embargo, la combinación de ordenadores interactivos, satélites, videos y juegos electrónicos no pueden ser descartadas como herramienta educativa y de los profesores, de estudiosos y de dueños del conocimiento, pero representan los facilitadores de la transformación educativa. Como dijo el educador norteamericano Willard Daggett (1996, p. 9), “el mundo en que vivirán nuestros hijos está cambiando cuatro veces más rápido que nuestras escuelas”.

No hay otra alternativa que no sea adaptarse a los logros económicos y tecnológicos presentes en los procesos de globalización y de la competitividad internacional, que se han convertido en los principales desafíos del mundo contemporáneo. En este sentido, disfrutamos de las observaciones de Guillon y Mirshawka (1994, pp. 355-356):

As mudanças que vêm mais e mais em todos os setores serão sem dúvida um mundo, espaço econômico único e próspero, além de estabelecer o reinado do cliente com a opção de escolher o que ele quer! Nem todo mundo é agora apenas um mercado gigante para carros, para transporte aéreo e naval, serviços de fast food, serviços financeiros, etc. É também um mundo único para o mercado educacional, que inclui livros e software e principalmente para instrução! Agora é possível traduzir as obras dos mais brilhantes educadores em qualquer idioma com muito Jejum, é possível gravar em forma de uma fita as aulas ou as atividades que acontecem nas melhores escolas do mundo, e fazer tudo isso imediatamente disponível para quem quiser, em qualquer lugar, a qualquer hora.

Por supuesto, la introducción de los medios electrónicos y las obras audiovisuales en la escuela tiene una revolución sin precedentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La vieja escuela, con construcción de aulas fijas, estancas, billeteras en cola, alacenas, pizarras, tizas y un maestro autoritario mostrando el vasto conocimiento para estudiantes se sustituye por una nueva estructura, que incluye equipos para la recolección y difusión de información, además de transformar a los profesores en facilitadores de la enseñanza.

El primer impacto violento de la vieja escuela y los materiales de enseñanza se deriva del hecho de que las instituciones de educación superior siguen expresando, en Brasil, una conformidad estricta con la ‘civilización de la escritura impresa’, tal como se ofrece desde Gutenberg, en el siglo XVI. Sin embargo, el proceso de aprendizaje ha sufrido mutación radical, sin ningún control de esta situación por los viejos preceptos y prejuicios que vienen de la antigua pedagogía. El fundamentalismo de la escritura, denunciado por Doelker (1982) afirma que pasamos a un insaciable consumo de información.

Según la Comisión de Desarrollo Económico de Nueva York, en la introducción de nuevas tecnologías en las escuelas públicas, no basta llevar computadoras para los alumnos, porque debe haber un esfuerzo correlativo de perfeccionamiento para maestros. La tecnología también no necesariamente aumenta el rendimiento de los estudiantes, pero la capacidad que el profesor tiene para mantener la atención de ellos. Tampoco significa aumento de la calidad de la enseñanza y no se puede creer ciegamente en la interactividad y la multimedia. Los programas a veces cometen errores, que son descubiertos por los estudiantes, a diferencia de error en los libros, que los maestros manipulan antes de entrar en el aula. Por otro lado, algunos maestros tienden a estructurar los cursos de acuerdo con los programas educativos que tienen acceso, exponiendo exageradamente estudiantes a estímulos audiovisuales. Esta postura contradice a veces el precepto de didáctica de lo simple al complejo, y muchos de los *softwares* ofrecidos son transcripciones caras desde libros baratos. El acceso a las redes con miles de usuarios también puede saturar a los estudiantes y profesores, además de la tendencia a la demasiada confianza en simulaciones, haciéndose caso omiso de los hechos reales. Se llegó a la conclusión de que un entorno tecnológico eficaz en una escuela significa que para cada grupo de veinte alumnos debería haber cinco equipos, lo cual es totalmente inviable para los países de América Latina.

Sin embargo, no existe un consenso acerca de la aplicabilidad universal de los materiales didácticos electrónicos y de hipermedia, por el hecho de que la velocidad de su obsolescencia supera las expectativas más optimistas, choca con la realidad de los libros de texto duradero, aunque puedan ser transferidos a otras generaciones de estudiantes y permitan una sólida formación de la ciudadanía, conciencia crítica y valores esenciales para cualquier proyecto de enseñanza-aprendizaje digno de ese nombre.

El reentrenamiento del cuerpo docente asume que, originalmente, los profesores fueron preparados de conformidad con la cultura libresca del pasado y necesitan aprender acceder mejor a las modalidades de aprendizaje auditivo, visual y cinestésica, puesto que se estimula el aprendizaje de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro. Una nueva comprensión de la escuela, como elemento intercultural, debe también tener la inserción en la Comunidad, y la creación de un ambiente de motivación. Esta nueva fase debe contener programas de formación, investigación de las necesidades de la comunidad y planificación de nuevos programas didácticos. La evaluación constante de las necesidades de los estudiantes puede requerir la adopción de herramientas de gestión que faciliten el control de la ejecución de los proyectos, revelando que nuevos liderazgos y una estrecha comunicación entre los maestros y los administradores escolares deben ser estimuladas para que la escuela sea una entidad única, donde las soluciones se encuentren juntas, sin el abuso jerárquico registrado en el pasado.

En la etapa actual de nuevos debates de la educación brasileña, podemos distinguir que, por un lado, la educación básica necesita dinero y acceso universal a la escuela para los niños de hasta 14 años, como lo estipula la Constitución Brasileña de 1988, y por el otro, la educación superior pública se vuelve para los ricos, que son mejor preparados desde comienzos de su formación, habiendo estudiado en escuelas privadas, mucho más eficientes actualmente. Así, los pobres tuvieron que conformarse con la enseñanza de las universidades privadas, de alto costo y no pocas veces ineficiente. Lo que pasa es que la enseñanza básica pública tiene poca calidad y la universidad pública es superior a la privada.

Muchos conflictos indujeron al gobierno brasileño, a partir de 1994, al lanzamiento de un ambicioso programa de educación a distancia, el equipamiento de

las escuelas con televisores, cintas de vídeo y ordenadores, con el objetivo de reciclar los profesores y elevar la calidad de la educación superior. Se tomaron medidas para frenar la elusión de la educación básica, la mejora de la calidad de la enseñanza secundaria y la formación profesional, además de financiar programas de nivel superior para los grupos menos favorecidos. Estas medidas, unidas a la adopción de programas para la informatización de las escuelas públicas y universidades federales, integra un marco de inversión necesaria para adaptar el país a la atmósfera educativa de la posmodernidad, en la que la escuela del futuro, asistida por *software* educativo, será socialmente distribuida.

En este sentido, parece haber establecido un consenso que nada vale la pena adquirir sofisticadas máquinas para informar y educar a la población, sin que se pueda ampliar en conocimiento de los profesores y, además, que se pueda cambiar la mentalidad involucrada en la utilización de los equipos, de internet y de todo lo que la tecnología puede ofrecer.

1.7.2 Los avances comunicacionales y audiovisuales en el capitalismo tardío: el predominio de la imagen

La enseñanza contemporánea ha incorporado definitivamente los medios de difusión de imágenes electrónicas que comenzaron a aparecer en la vida diaria de las escuelas y universidades. Se propone la mejora de los procesos educativos, los equipos de multimedia y la hipermedia llegaron para quedarse, aunque también son capaces de distorsionar los sentimientos en relación con el mundo que realmente vivimos. En otras palabras, la realidad virtual, con sus propios procesos de comunicación y transmisión de experiencias que antes se apoyaban en ritmos lentos y orgánicos, ahora reemplaza la realidad objetiva por fórmulas, por imágenes fragmentadas en el tiempo y en el espacio, siendo responsables de la comercialización de un plan que incluya procesos de reflexión teórica y de contemplación.

Estas imágenes tienen un papel destacado en la configuración y representación de la realidad y de la cultura en la sociedad industrial contemporánea. Más que una extensión de los sentidos capaces de toda clase de visual y la manipulación ideológica,

la imagen electrónica puede servir como una forma de recreación del real, puede producir y transmitir el simulacro de la realidad. Formando un concepto de espacio/tiempo social particularizado, aboliendo una realidad viva en la que van a ceder la cultura visual, las imágenes electrónicas toman el lugar del propio real, intentando legitimar su sustitución. Como ya se analizó en el diseño de la modernidad, vivimos en una sociedad de super estímulos y la televisión es el reflejo visual agente de esta estimulación extrema.

Adauto Novaes (1991) expone en la ruta de su trabajo *Rede imagiária – televisão e democracia* que la televisión, el medio electrónico por excelencia, impone una relación que se define como la técnica del movimiento que actúa sobre el cuerpo en reposo, haciéndose una convergencia de la mirada a un punto fijo y brillante, donde la realidad va a mostrar y construir todo, en desafío del espectador. El mundo que rodea el punto fijo será olvidado y la realidad de la pantalla toma lugar, estableciendo una relación de total intimidad con el espectador. Esta reconstrucción o recreación de una realidad nueva, realizada por medio de imágenes, es reconocida por Muniz Sodré (1992) en toda su obra *As estratégias sensíveis: Afeto, Mídia e Política*, como el resultado de una relación narcisista que la televisión tiene con la realidad.

Aunque la tecnología de imágenes electrónicas ha deconstruido algunas formas antiguas de la percepción y de la representación humana, también está habilitando, dialécticamente, el grado de interferencia en las imágenes distribuidas, dentro del alcance del hombre común, que fue incapaz de establecer algún tipo de diálogo con el conocido monólogo de la televisión. Tenemos, por lo tanto, las encuestas de opinión, una fórmula universal de modular los índices de audiencia; control remoto, por lo cual el espectador participa, en cierto modo, de la edición de imágenes, demostrando así la libertad de elección entre los canales existentes; el video-casetes, reproductores de CD, que permiten la reproducción y grabación de programas y películas enteras, lo que demuestra la capacidad del espectador para marcar las preferencias; una interactividad misma producida por la recepción, acceso a internet por cable y conexión inalámbrica a internet, además de la posibilidad de recepción y producción de videos para el hogar, capaz de competir como multimedia. En este sentido, un escenario de homogenización de las subjetividades, objeto de la industria cultural entre la mitad del siglo XX y en los años 1990, casi fue disuelto por el equipo y los nuevos medios a nuestra disposición.

En la medida en que las innovaciones tecnológicas en el campo de la comunicación audiovisual estaban siendo puestas a disposición por los países de América Latina, estimulado por el proceso de mundialización alentado por las naciones desarrolladas, se iban formando nuevas matrices tecnológicas, de recursos técnicos derivados de la comunicación por satélite, la digitalización y la informática gráfica. Al mismo tiempo, mejorando la transmisión de señales de vídeo y teléfonos móviles se ha permitido procesos democráticos de comunicación entre los espectadores y, en el campo educativo, favorecieron el incremento de nuevas prácticas de la interactividad y la repercusión de los nuevos conocimientos antes de que se haya intentado nunca.

En comparación con el entorno de la monopolizante dictadura militar brasileña y sus contrapartes en el Cono Sur, entre los años 1960 y 1980, en que la televisión cumplió puramente un papel legitimador de los regímenes, el restablecimiento de la democracia en los países de América Latina también permitió una transformación beneficiosa en el mercado de comunicación, fijación de hábitos y preferencias antes imposibles de ser incorporadas en la vida cotidiana de las poblaciones.

Según Muniz Sodré (1992), hasta el año 1990 la ideología comunicacional fue entendida como una labor de transmisión, independientemente del canal o vehículo que, recordando a Paulo Freire, podría estimular la continuidad y profundización de la educación bancaria. Por supuesto, desde el punto de vista del capitalismo tardío, los medios de comunicación deberían comportarse como un segmento del mercado, aprovechando todos los resquicios para el lanzamiento de sus productos, característica de la industria cultural. La cultura de masas sería una especie de espejo en el cual la sociedad se ve y se ofrece como un espectáculo. En este contexto, los medios de comunicación desempeñan, como un reflejo de las sociedades latinoamericanas, estereotipos y prejuicios como restos culturales en nuestro cotidiano. Como bien observa Sodré (1992):

Nos meios de comunicação de massa, os dispositivos centrais, a produção das aparências da modernidade, o contemporâneo, os cidadãos "quebrados" são geralmente apresentados em filmes, programas de entretenimento, ou informações, como vilões ou cidadãos de segunda classe (em funções que representam atividades socialmente subvalorizadas), ou são simplesmente excluídas. [...] Pode deixar de lado as antigas formas de representação identidade "branca", porque a mídia já garantiu, por sua mera presença, enquanto um formato serializado sociabilidade, a continuidade de um modelo

do mundo estruturalmente em sintonia com o paradigma individualista, o Parlamento (Sodré, 1992, pp. 117, 122).

Para consagrar el éxito individual y de la cultura del dinero, los medios de comunicación están cumpliendo su misión de la biomasa reproductora de los valores de las clases hegemónicas en el primer mundo, tanto en Europa como en los Estados Unidos. Sin embargo, como en todo sistema abierto, hay lagunas que deben llenarse que hacer ambigua la ideología oficial en un determinado momento. En el caso del problema racial, por ejemplo, señala Lisboa (1992) que el racismo ha sido modernizado, dejando de ser una cuestión ideológica, al ser un proceso sistemático de exclusión de otros. De cualquier modo, por ejemplo, la modernización no ha tocado la esencia del problema racial. Y Lisboa (1992) crea un puente entre el problema racial y la realidad de los medios de comunicación:

O racismo implícito na mídia é teletecnológico essencialmente na negação do outro, na forma de equipe (ou autista), que não tem outro, porque não tem em si mesmo. (...) A televisão, a teletecnologia informativa, completamente nova e a circularidade automática e abstrata dos simulacros, propõem um universo de narcisismo, sem alteridade, puro jogo estético, homólogo à exacerbação individualista. (Lisboa, 1992, p. 123-124).

Nos pueden exacerbar la metáfora de olvidar los demás cuando nos informen al lenguaje binario de los ordenadores. Eso parece ser siempre sólo para el entendimiento de los concedores, aunque la utilización de equipos, el uso por las comunidades hoy es prácticamente universal, siempre se relaciona con el poder adquisitivo de los grupos actuantes. *Solid-chips* y tratamientos holísticos eran de por sí los subsistemas dentro de un gran sistema cibernético que hoy se divide en redes. El cerebro humano, también dividido por zonas, no puede operar independiente del órgano que controla, por ejemplo, el sentimiento de interconexión y la interdisciplinaria, todo se correlaciona con todo, expulsando de nosotros los viejos condicionamientos maniqueos.

Aun así, para el hombre común, objeto de interés esencial para los medios de comunicación, hubo una preparación ideológica para integrar en él los valores capaces de hacer entender la nueva matriz tecnológica y filosófica. Aunque están a su disposición electro-electrónicos, su educación es aún controlada por los vicios del pasado, que se remontan al siglo XIX. Una educación autoritaria del aprendizaje, especialmente en los países subdesarrollados, es todavía un desafío monótono,

disponible al menos para un tercio de la humanidad que sólo parcialmente absorbe la importancia de la postmodernidad.

La vida común del hombre sólo cambia para ganar un sentido cuando no hay ninguna posibilidad de seducción, en el cual el yo vacío se vuelve fascinado por algún objeto maravilloso, que proviene de su exterior. La suma de la gente común, que vive la atmósfera ratificada e irrespetuosa del mundo contemporáneo, se transforma en la tierra para ser alcanzado por los medios de comunicación. Como dice Jean Baudrillard en su obra *À sombra das maiorias silenciosas* (1990), las masas quieren un espectáculo, contenido que podría convertirse en una espectacular secuencia, rechazando la dialéctica del sentido, en nombre de su deseo para el espectáculo.

El edificio moral en que se basa el hombre común no puede llegar a la realidad en sus diferentes tonos pastel, porque la realidad es multifacética y multidisciplinaria y no puede ser entendida bajo un solo punto de vista. Por lo tanto, la información disponible debe ser filtrada para que pueda, a través de la simplificación de velos, estar situada en el mundo. El maniqueísmo surge, en este momento, como un reductor ideológico y mental, prácticamente de todos los opuestos que el hombre es capaz de nombrar, como sí y no, el bien y el mal, lo bueno y lo malo, el cielo y la tierra, la luz y la oscuridad, día y noche. Así como el resto de la sociedad, revela que se puede expresar mediante el lenguaje, pues cualquier tema, por más grave, sólo puede lograr el entendimiento común del hombre si convenientemente simplificado.

Por ejemplo, si el tema es la violencia, debemos definir claramente para él que es el buen chico y el ladrón, para que el tema se digiera fácilmente. Todas las veces que esta distinción sea atenuada, el resultado lineal es incomprensible, generando entropía social. Para el hombre común contemporáneo, es difícil comprender las categorías intermedias de pensamiento, prefiriendo los polos opuestos, radical y mutuamente excluyentes. Tal simplificación invade todos los espectáculos desempeñados por los medios de comunicación, ya que los programas de televisión, películas e incluso vídeos educativos, desde un simple juego de fútbol hasta un pretencioso y complejo debate político, sólo existen si la secuencia es un espectáculo agradable y ameno entre perspectivas opuestas. La armonización de pensamiento conduce al ciudadano a la indiferencia, la despolitización. Todo lo que requiere es tácitamente, una dependencia completa, como un niño que es un preso de la

configuración verbal de sus padres. De hecho, el objetivo de los regímenes totalitarios y maniqueos sería impedir la comunicación, tal y como hoy lo entendemos:

A palavra oficial deve ser acreditada e deve ser obedecida. Dissidência e desacordo se tornam um luxo ao mesmo tempo, físico e emocional. O insulto, com todo o poder que as máscaras, é a única lógica permitida. Suprimir ou distorcer se os factos forem contrários à linha oficial; qualquer forma de compromisso a saúde mental é uma traição (Baudrillard, 1990, pp. 14-15).

A continuación, se convierte en criminal el ciudadano que se atreva a tener opiniones contrarias a la verdad oficial. A lo más, se puede vislumbrar en silencio el opuesto de esa verdad, percibiéndolos en un comportamiento inadecuado, no como alteridad a superarse mediante el proceso de rehabilitación. Así, los adversarios de los regímenes totalitarios fueron internados en campos de concentración o en hospitales psiquiátricos y clínicas, por ser el reflejo de la rebeldía, lo que ejemplificó un castigo, en estos casos, para una locura típica de un patrón de pensamiento enemigo.

Ya en los sistemas democráticos, el discurso maniqueo pierde sustancia, porque el otro tiene derecho a participar, no necesariamente antípoda, sino formular propuestas de diferente naturaleza. Se garantiza la libertad de asociación, de reunión y de oposición a las verdades oficiales, a través de organismos de mediación (clubes, sindicatos y medios de comunicación). El poder se organiza a través de los frenos y contrapesos institucionales, que son un reflejo de la representatividad de los ciudadanos, aunque no siempre la sociedad será capaz de purificar las disputas de poder sólo a través de los mecanismos electorales y la representación.

Sin embargo, la opinión en las democracias también puede ser manipulada por las clases dominantes, que se comportan en relación con los dominados de modo maniqueo. En otras palabras, la formación de la opinión pública no siempre se extiende una red de múltiples vistas o el libre acceso a la información. El ciudadano, a pesar de las garantías constitucionales que puede disfrutar, tiene campo finito de participación, condicionado por el campo de los medios de comunicación, los cuales, persuasiva y seductoramente, representan una especie de lugar privilegiado de construcción del real en la postmodernidad.

Es evidente que esa influencia no representa, necesariamente, una ideología para el ciudadano, que filtrará los mensajes del emisor de acuerdo con su nivel de desarrollo social, económico, cultural y el nivel educativo. Reversamente, los medios

de comunicación, representando la pompa de la producción capitalista, tal vez empobrezcan a los mensajes que forman parte de la cultura de masas, con la intención de preparar a los ciudadanos a aceptar ciertos patrones y hábitos de consumo, algo útil para la supervivencia del sistema productivo. Anclado en el mercado y en la publicidad, los medios desean controlar el contenido, como mediadores de las necesidades e intereses de los consumidores.

La simple noción de mediación implica el establecimiento de una relación integral entre dos partes, que pueden ser opuestas o no en un determinado momento. El diseño maniqueo, que en psicoanálisis es reconocido como pensamiento simplificado, involucra una visión de invariabilidad en el tiempo y en el espacio en el que el otro siempre es visto como el enemigo a combatir. En este contexto, Muniz Sodré (1992) sostiene que no hay nada mejor para combatir el dualismo media-realidad social que la lucha contra los medios de comunicación y los instrumentos institucionales de la mediación y de la interacción, a través de la sociedad civil organizada, que podría repensar la educación nacional, la ciencia básica y la universidad, contribuyendo a la formulación de una auténtica ética pública. La disolución de ese dualismo, que afecta directamente a la educación, depende de la interactividad de los medios, que servirá como un ideal para comunicaciones contemporáneas.

Además de los daños físicos, la interdependencia entre el transmisor y el receptor debe establecerse con un procedimiento para el mensaje y las respuestas satisfactorias, cubriendo la diferencia de sentido entre la producción y la recepción. Sin embargo, sólo tienen sentido en un contexto de transición, en el cual los mensajes transmitidos continuamente modifican los anteriores, pues los modelos sistémicos de comunicación son insuficientes, ya que cumplen funciones simples para trazar los flujos informativos entre emisores y receptores, reduciendo la información a algo inerte y la comunicación a un proceso unidimensional de transporte y decodificación. Esto no es suficiente, como señalan Pierre Lévy y Authier (1993, p. 22), porque es necesario observar

...as palavras, frases, franzir ou interpretar os sinais, cada um à sua maneira, a rede de mensagens e tentar influenciar o significado das mensagens futuras. No entanto, mensagens e seus significados viajam em troca de um ato para outro na rede, e de um momento para outro processo de comunicação.

El mismo autor hace referencia a la construcción y remodelación de los universos de significado (los hipertextos) por parte de los actores de la comunicación o los elementos de un mensaje o mensajes, que hoy pueden ser multimedia, multimodal, analógicas, digitales, etc., de acuerdo con su proceso sociotécnico, y puede ser reservado para imágenes, sonidos, texto y tiempo, según una red Golpe de gracia, de narrativa hipermedia, siempre en construcción. Esta red es accesible en tiempo real, como es el proceso de los multimedia interactivos. Por lo tanto, la red Golpe de gracia (narrativa hipermedia) no está en el espacio; es el espacio en el que los racores están producidos, con palabras, páginas, imágenes fijas y en movimiento, gráficos y sonidos complejos: “navegar por um hipertexto, portanto, significa desenhar uma rota em uma rede que pode ser tão complicada como seja possível. Porque cada nó, por sua vez, contém toda uma rede” (Lévy & Authier, 1993, p. 22).

Esta conectividad puede estar representada por mapas interactivos en dos o tres dimensiones, en la cual el usuario puede discernir diversos sistemas especializados con diferentes mantas discursivas, capaz de proporcionarle un ajuste fino en diversas situaciones y dándole el poder para operar diversas tecnologías intelectuales. En este contexto, el proceso de comunicación ya no puede ser representado por el famoso esquema transmisor-receptor y las ciencias humanas comienzan a exigir una teoría de la comunicación que, a diferencia de la improbabilidad de mensajes lanzados al aire, sin tener en cuenta su sentido, toman la significación como el centro, incluso sus significados.

La metamorfosis del sentido está centrada en el receptor, en nuestro caso, el estudiante que quiere ser transformado por la educación, dependerá entonces de los medios de información y de las redes telemáticas, que incorporarán la facilidad de comunicación permitida por las fibras ópticas y por la captura de imágenes. En este sentido, las formas culturales permitirán nuevas representaciones y podrían estudiarse con una velocidad inaudita, configurando una nueva cultura de conferencias utilizando la informática, que ya no debería ser explicada por las distinciones entre sujeto y objeto, típico de una antigua metafísica.

El hombre y la técnica, así como individuo y sociedad como esencias supuestamente universales son reemplazados “por los análisis moleculares y cada vez más las personas físicas en lo que se refiere a redes de interfaces” (Lévy & Authier,

1993, p. 184), superando una ontología tradicional basada en el dualismo, las dicotomías y las oposiciones binarias. Son, por tanto, reemplazados (o superados) por las conexiones, redes e interfaces, que son, al mismo tiempo, la materia y el espíritu, las conexiones entre ordenadores y cerebros en una constante metamorfosis de sentido. Él cree que “todo conocimiento reside en la articulación de los soportes, en la arquitectura de la red, en el corretaje de interfaces” (Lévy & Authier, 1993, p. 184). Así,

A ilusão consiste em acreditar que existe conhecimento ou informação estável que poderia mudar de apoio, ser representado de outra forma ou simplesmente viajar armazenando sua identidade ao mesmo tempo. Ilusão, porque o que versam teorias do conhecimento: conhecimento, informação e significados são precisamente os efeitos da mídia, conexões (Lévy & Authier, 1993, p. 184).

Sin embargo, a pesar del vértigo de todo este desarrollo, las nuevas tecnologías de la comunicación (la compresión de datos, la digitalización y la interactividad) pueden predecir grandes implicaciones psicológicas y socioculturales. El psicoanalista argentino, residente en Brasil, Ricardo Goldemberg (1994), por ejemplo, consideró que el idioma inglés se convirtió en el lenguaje de la informática. Este lenguaje universal tendería a abolir plenamente las diversidades culturales, étnicas y nacionales, pero ¿en qué punto?

Novas tecnologias ameaçam eliminar a diversidade, representadas por pequenas comunidades e grupos culturais, grupos nacionais e étnicos. Essas comunidades tendem a reagir à normalização, às vezes violentamente, agravando o surto racista e o retorno do nacionalismo que ocupa a Europa nos últimos anos. Em sociedades do terceiro mundo, como o Brasil, classes A e B, que têm acesso a novas tecnologias, que se valeriam de novas formas de conexão com o mundo mais rico e mais desenvolvido, excluindo as hordas de pessoas miseráveis de seu repertório existencial (Goldemberg, 1994, p. 27).

La velocidad de los medios de comunicación es, a su vez, un arma terrible, produciendo consecuencias negativas, tales como la confusión mental entre el presente y el futuro, entre lo real y lo irreal, lo que causaría también usurpación informativa e histórica. La información sólo tiene valor para la velocidad de su difusión, es decir, la velocidad sería la misma información, reducida a una forma adicional de realidad virtual. Dicho proceso conduciría a la fragmentación de los valores universales y la supresión del pluralismo, que sucumbiría, en fase de postmodernismo.

Por todos lados, las imágenes electrónicas representan ahora, como nos advirtió McLuhan (1974), una extensión de todo nuestro sistema nervioso. El avance de la alta definición digital y holografía abre, sin embargo, caminos ni siquiera previstos por el autor, generando conflictos indecibles hasta entonces. La industria de la cultura ha intentado adoptar la idea del arte a través de los conceptos de secuencia y repetición de espectáculos. Imágenes artísticas ya no son las viejas y distantes, como objetos de veneración religiosa y de culto, que van a ser manipuladas y visitadas por millones de personas. En construcciones artificiales de fetiches-mercancías, capaz de ser rápida y completamente consumidas por las masas, el capitalismo tardío ha transferido el antiguo recorrido del culto, presente en las sociedades del pasado, debido a las tradiciones de la sangre y el respeto religioso. Para las estrellas de cine, el canto de las mujeres de la música popular y actrices que comenzaron a poblar el imaginario de las masas, sedientas de modelos simbólicos que aliviassen la continua pérdida de sentido promovido por la sociedad económica. Se forjó un culto de la espectacularidad sin precedentes, que no significa nada más que repetir las fantasías, que se proponen crear la atmósfera continua de la seducción, lo que hace imperativo el consumo de bienes de la industria cultural.

El público necesita espejo de mitos, que sustituyan la monotonía de sus vidas, viviendo algo nuevo que servirá como una estrategia de compensación psíquica. Estas imágenes, que viajan a través de internet, la televisión y las películas están fabricadas para causar impacto y provocar efectos sinérgicos de consumo, es decir, aprovechar diferentes medios para producir campañas promocionales unificadas. El mito, entonces, consolida su fuerza cuando se convierte en algo confiable para el público, una especie de espejo en el que se puede apuntar. Las virtudes del mito están vendidas hasta el punto de convertirse y confundirse deliberadamente con la naturaleza construida de la imagen. El éxito de la personalidad alimenta el deseo inconsciente del público, atraído por que es llamativo, atractivo y potente. El ídolo, en el ritual que le está permitido, estimula la reacción de las personas que, en su mayoría, llevan una vida mediocre.

Para la industria cultural, la manipulación de la imagen se convierte en un poderoso instrumento de explotación psíquica. La publicidad, trabajó como arte y a veces en sustitución al arte, preparando a la audiencia para la cultura visual, simplista, en el que el mercado guía el colectivo de las emociones y sus efectos. La demanda por

lo espectacular y las parodias constituye una generación, en la que la producción de imágenes es intentar la demanda por *dumping* social. Con la proliferación de la información sin trabas, se desmenuza el orden simbólico anterior y, con ello, se anula el antiguo contenido de la civilización libresca. El real (o el medio social), como comentó Baudrillard (1990), o desaparece o se vuelve inútil.

Las imágenes interfieren en el mundo de hoy y la materialidad misma invita a la representación, el artificio, el efímero, a las apariencias y desrealización. Los coloquios de la sociedad establecen el real mediante la visualización de sus fragmentos, apelando a procedimientos automáticos y la primacía de la estadística, a la adoración de las renovaciones técnicas. Las imágenes son la vida misma, sustituyendo el auténtico por el pseudo y prefiriendo lo homogéneo a lo heterogéneo. Intentan universalizar los gustos a partir de eventos monumentales, en el que la masa anónima está invitada a venerar a un ídolo distante, pero que mantiene una relación íntima con cada uno de los espectadores, y debe ser así, porque la proximidad inmediata cancelaría la fascinación y la seducción. Incrementar el real para favorecer intereses económicos – he aquí el objetivo del sistema económico, cuyos motivos ocultos son siempre imperativos y casi absolutos –, mientras que las necesidades de los seres humanos, de por sí, son siempre relativas y la disolución, intercambiable en su totalidad. En el concepto establecido de real, observa Sodré (1992, pp. 79-80):

Nós nunca estamos na frente de um verdadeiro "por si", independente da Preparação ser colocada em prática através dos mecanismos da representação socialmente gerada. O que é usualmente chamado de "real" é, de fato, "uma realidade" (o vivido, o real, enquanto a estrutura determinada pelo mundo pela história), ou seja, a resultante de um Modelo de representação que se opõe ao "imaginário", onde ele projeta as diferenças da realidade. O real é, então, um conceito produzido socialmente. E as realidades da sociedade moderna, trabalho, transporte, moradia, lazer, educação, etc., focam na direção das representações produzidas pelo modelo Dominante.

Lo que atrae y fascina en la imagen es que nunca es leída por nosotros como si se tratara de una ilusión, vale decir, siempre parece ser una realidad literal a mostrarse, como apunta Roland Barthes (1992), aunque sabemos que, la fotografía, las imágenes de vídeos y películas, así como programas de televisión, son una especie de irrealidad-real, trivializada por la repetición de mensajes simbólicos.

Hemos sido testigos de una civilización de la mirada, la sustitución de la civilización de la escritura. El discurso político dio lugar a un discurso de los medios de comunicación, en lo que todo debe ser agradable y hedonista, sin lugar para el fracaso, las dificultades personales, la expiación y otras operaciones diarias. El espectador no puede acostumbrarse a malas ideas, con el peso de las categorías lógicas, y se niega a aceptar cualquier sufrimiento, sustituyéndolo por el color, los caracteres y la sintaxis, las resoluciones gráficas. La muerte y el dolor se renumeran exorcizando el universo de comunicación, como hecho fortuito y efímero de coreografía periodística, donde desaparecen las dudas y todo es seguro.

CAPÍTULO II – EL CINE HACIA EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN

2.1 El cine y la modernidad

El análisis de la modernidad en el cine a menudo restriñese a dibujar cualquier analogía con la nueva realidad metropolitana, como si configura desde los comienzos del siglo XX. Se inquiera la aproximación de la vida moderna, buscando paralelismos entre la fragmentación de la sensibilidad y las potencialidades de un arte que surge. Sin embargo, hay una deuda con el estilo cinematográfico y su historia. El cine parece ser una máquina (como el tranvía, la luz eléctrica, los coches) que permanece congelada en el momento de su aparición, y está destinado a crecer viejo, como también las máquinas de encerado y la moderna sensibilidad urbana de principios del siglo. Hay la idea de que el cine, la máquina antigua, tiende a desaparecer con la llegada de nuevas máquinas y nuevas tecnologías.

Aumont y Marie (2003) abordaron el tema de la modernidad en el cine huyendo de los escollos de los tecnicismos evolucionistas. Por esta razón, el autor utilizó su pasado de cinéfilo, ex crítico de *Cahiers du Cinema* y amplio conocedor de la historia del cine y fue exitoso en afirmar que el cine es más que una máquina, sino que lleva en sí un valor intrínseco, que la mayor parte de las artes ignora. En su evolución, el propio dispositivo cinematográfico está estructuralmente limitado, avanzando a través del tiempo dentro de un intervalo cerrado, girando en torno a una máquina central, en su amplitud esencialmente la misma: la cámara. Más que una máquina condenada por la visión evolucionista, el cine es estilo que varía en diferentes tipos de tecnología. Entre las variables de este estilo histórico, encontramos lo que hace el cine singular, su *mise-en-scène*: articulación de imágenes y sonidos en planes, secuencias, unidades de películas, la articulación del movimiento de los objetos o cuerpos (expresión y dirección de las imágenes), corte del marco de la imagen y de su espacio fuera del campo, por el ojo de la cámara (marco y luz).

En ese contexto, podemos recordar lo que dijo Nicholls (2005, p. 23): “Os meios digitais fazem-nos lembrar, ainda mais forçosamente que o filme e o vídeo, de quanto nossa crença na autenticidade da imagem é uma questão de fé, para começar”.

Hay que pensar el cine y su singularidad en el universo de las artes. En el devenir de su escritura, especialmente bienvenida, Aumont y Marie (2003) esbozan un marco de desarrollo estilístico cinematográfico en el siglo XX, teniendo siempre la cuestión de la modernidad como norte, ya que el cine extrapola una relación lineal con el universo de las artes. De ser moderno, el cine necesita (como es apropiado para todos los modernos) densidad; tiene que mirar a sí mismo y no al lado. Y el cine se convierte en mirada de sí en la apertura para el clasicismo de la nueva generación (Hitchcock, Hawks, Ray, Walsh, Macmahoniens, entre otros); mirada que apunta al interminable regurgitar, volviendo sobre sí mismo desde los años de 1980, ahora en un segundo momento de la modernidad, la llamada postmodernidad. Aumont y Marie (2003) siguen la evolución del cine a través de un siglo, sin eludir los callejones sin salida que la narrativa fílmica presenta. La relación del cine con las otras artes, es evidente para los autores, dio un primer vistazo, empezando por la pintura, pero el análisis demuestra que la poca intimidad con el estilo cinematográfico también puede servir como una razón para no ver lo que es desconocido.

Según Aumont y Marie (2003), aun siendo el arte de la modernidad, el cine todavía es nuestro contemporáneo. No fue destronado por televisión, internet, vídeo digital, incluyendo amateur, en fotografía en el teléfono, o por videojuego. Como ocio de masa, ciertamente, salas de cine surgieron en todo Brasil, en los países de América Latina y los países de Europa. Los estrenos y la difusión en DVD han impuesto una pedagogía obligatoria, en la cual es imposible ver una película sin que se imponga su genealogía. Imagínese que con la música se absorbe la entrevista, el ingeniero de sonido, las tomas que no hubieran dado cierto, etc. En este contexto, Paranaguá (2003, p. 15) afirma que

La apreciación del cine escapa cada vez más a los especialistas y se vuelve un objeto de la memoria colectiva, sujeta a constantes reformulaciones. Las nuevas tecnologías están modificando completamente la recepción y la percepción del cine, pasado y presente. Hasta hace unas tres décadas, la memoria fílmica surgía y se transmitía en ámbitos restringidos, las filmotecas y cineclubs. Aun cuando éstos subsisten, los nuevos vectores de difusión no han cambiado solamente las formas de consumo del cine, sino también la configuración de la memoria cinematográfica. Antes, el cine era un espectáculo

efímero, pasajero, reducido a los estrenos y novedades, destinados a reemplazar los anteriores y a condenarlos al olvido. Ahora, la noción de repertorio clásico, antes inexistente fuera de las programaciones minoritarias de filmotecas, tiene por base las películas disponibles en vídeo y DVD o difundidas por televisión, con el aporte fundamental de los nuevos canales especializados.

Aumont y Marie (2003) preguntan sobre la existencia de valores. El arte contemporáneo no está definido por el valor de las obras, y sí por su posición institucional. El cine-arte contemporáneo supone incluso un juicio de valor, que no está de acuerdo con procedimientos arcaicos. Sufren, los antiguos críticos de cine, a no ser que sean capaces de juzgar el cine reciente, desde el punto de vista de la teoría, según la cual el cine de autor, que no realiza películas con guías ordenadas según el interés de la taquilla anterior, es uno que no está sometido a los intereses económicos de los grandes productores, como ABC-Disney, AOL Time Warner, 20th Century Fox, entre otros. Es un cine que no se basa en investigaciones de mercado y fórmulas anteriores, ni es un cine dividido como la línea de producción fordista, con roles definidos muy técnicos, que aumentan la calidad técnica por sí solo y la velocidad de la producción.

En el cine de autor, el director es casi propietario de la película, elige sus mapas, a menudo escribe y expone su subjetividad, en secuencias, planes, soportes y la ley de derechos de autor, con sus ediciones de marca. Cuando se ve una película de Woody Allen, por ejemplo, sabemos que el trabajo es de un nuevayorkino en casi todos los aspectos de la película, que es el tema de que trata. Para Aumont y Marie (2003), la vinculación del cine con la modernidad y postmodernidad, sobre todo está en la percepción de que este arte es meramente un producto.

Não há grandes cineastas, professores, autores de referência? Os últimos dinossauros se divertiram em combinar perfeitamente com eles mesmos, em Eastwood, que faz os filmes do fã-clube um após o outro, mostrando sua masculinidade e saúde para encarnar com ousadia os recentes fogos do classicismo a Manuel de Oliveira, que não teve sucesso em sua carreira. pacto diabólicamente faustiano; de Scorsese, que leva para Scorsese cada vez com filmes mais aproximados e ostentosos os Straub, Rohmer ou Rivette, que permanecem inativos enquanto suas companhias; Ferrara, que acaba de terminar, com sua imagem de autor cristão e o luciferiano Kiarostami, que também conseguiu sua conversão à arte museal. Não faltam autores, na verdade (mesmo que estes tenham passado de 50 ou mesmo 60): falta, e de maneira cruel, uma nova política de autores, que reorganiza tudo, até arbitrariamente. (Aumont & Marie, 2003, p. 9).

La cuestión de la modernidad – si decidimos ver en ella un problema – es, en el cine, inseparable de la cuestión del arte. Como en el arte en general, y en la sociedad en general, la palabra modernidad parece extraña y moderna. Aumont y Marie (2003) nos hace cuestionamientos acerca del sentido común de la relación inmediateista entre cine y modernidad:

Fenômeno moderno o cinema? Isso só explica a cronologia. O cinema, arte moderna? Não é óbvio, uma arte que só existiria na forma moderna? Ou que só teria existido na era moderna? A segunda hipótese significaria que esta arte morreu com a modernidade (tentação de críticos há 20 anos); o primeiro que não poderia ter outro destino além do moderno: é precisamente esse destino moderno. Pegue a tradição da ruptura (neste caso, o cinema não foi muito convincente em seu papel como arte moderna). Escusado será dizer o mundo (tarefa em que ele foi generoso, mas que é apenas moderno em um sentido frouxo) (Aumont & Marie, 2003, p. 52).

Aumont y Marie (2003) nos dicen que incluso el cine siendo agarrado con un fenómeno económico de la modernidad, en mayor o menor medida, las dos maneras de pensar, como arte (cine de autor) o producto (hechos para proporcionar entradas disponibles, independientemente de la calidad o valor artístico e innovador), siguen siendo hoy, a veces aisladas y antagónicas, a veces conciliatorias.

provavelmente não são uma boa pergunta, e a modernidade do cinema não tem um respeito escrupuloso como o significado e a história das palavras. O que distingue o cinema de outro equipamento - se é uma arte - é que ele permanece igual a ele mesmo. No século XX, a pintura, a escultura, a música erudita, a dança se perdeu pouco a pouco, o público de fãs, apenas se o erudito sério liderar. Outras práticas simbólicas tomaram o lugar da difusão em massa: música pop, hip-hop, imagens de publicidade e design, sem TV, que substituiu tudo. E toda vez, também, a arte é uma coisa do passado, cuja reprodução é consumida: cartazes, discos de vídeo. Agora o cinema, apesar de todas as reformas, os pares de aperto, crise, nunca mudou no fato de se dirigir à multidão. Ele continua a estruturar em torno das ações estabelecidas na década de 1920 entre o cinema de ensaio ou o cinema de autor e filme da terra, indústria e entretenimento, mas sempre com a ambição de unir os dois, já que ele não podia reconciliá-los (Veja, desenvolvedor, pós-moderno no cinema: ele nunca o impediu de continuar contando histórias, exemplo perfeito: Raúl Ruiz.) (Aumont & Marie, 2003, p. 67).

En el siglo XX, la modernidad fue algo muy diferente. La reconquista de aura por la propia obra de arte hizo con que los artistas de cine que querían ser modernos pusieran esta aura en el arte de la película. Eso fue, en el fondo, el objetivo común a todos, fue el propósito de Roberto Rossellini, sino también de Orson Welles,

Michelangelo Antonioni y de todos sus sucesores modernistas. “A arte não é simples reprodução de uma realidade modificada, totalmente pronta. Não se trata de uma imitação, e sim de um descobrimento da realidade. A linguagem e a ciência são abreviaturas da verdade” (Aumont & Marie, 2003, p. 12). La creencia neokantiana de Ernst Cassirer (1944), en su obra sobre la prueba del hombre, resume bastante bien una especie de frontera de la modernidad histórica: el arte como la intensificación del real. Ahora, intensificar lo real es el proyecto central en el cine.

En este contexto histórico de contradicciones que vivimos, donde el propio capitalismo parece hacer sufrir su tejido productivo, generando una desigualdad nunca vista en la historia (ni en la época medieval), en la que el avance tecnológico y la producción, contradictoriamente impongan menor empleabilidad, donde el límite de arte/producto no encuentra sus fronteras delimitadas, ¿una "segunda modernidad" es concebible? Para Aumont y Marie (2003), parece claro que esta nueva modernidad si se distinguirá entre en algunos puntos al menos:

Não pode ser consertado pelo olhar do passado, pela própria tradição "traída"; mas não para a utopia, o sonho de um futuro distante ou indefinido. A modernidade de hoje seria uma frágil vigilância (para citar Barthes de Antonioni novamente), uma acentuação do futuro próximo, que já está no presente. Ela não pode mais considerar que os avanços tecnológicos são internos a uma arte imutável (como a luz da câmera, o zoom, a louma e até mesmo a imagem do vídeo); ela deve enfrentar as mudanças técnicas que afetam o estado do cinema mais do que filmes ou estilos estéticos. (Aumont & Marie, 2003, p. 71)

En compensación, lo que, de una modernidad a otra, no puede cambiar es la pasión por la novedad – si entendemos con esto no la simple publicidad o publicable novación, y sí, la invención firmada, que tiene un autor, y por lo tanto no pasa de moda, y que no tiene miedo a ser irregular. Todo lo que es nuevo es también inolvidable, dice Deleuze (2005).

Por otro lado, según subraya Lacan (1998), para contribuir a la formación del sujeto del consciente, el reconocimiento del valor de la imagen es un proceso progresivo y de adquisición histórico de la humanidad. Fue una reflexión sobre el lago de agua en la Explanada de Marienfeld, cóncavo de los tiempos (y que ha engendrado el mito del narcisismo). Hasta llegar a la explosión multimediática conectadas a la

rede, las imágenes se superponen inconexas y al azar, típico de una sociedad futura, fraccionada en múltiples significados que se desvinculen en varios rostros.

Paradójicamente, hay una disminución del poder que conecta los medios de comunicación masiva en nombre de los miles de personas que abandonan la posición de receptores pasivos de información, mensajes e imágenes, para actuar de forma interactiva con los vehículos, mediante la manipulación de los aparatos, en lugar de simplemente dejar que el aparato les dirija. En este sentido, esos medios, que eran famosos en los últimos contextos, amenizaron su influencia manipuladora, antes de la ascensión de vehículos nuevos (tales como computadoras, vídeos domésticos y cámaras, *laptops* y otros), lo que representa una ola de aprendizaje social y una formación para la vida en el entorno electrónico. En este sentido, considera el futurólogo norteamericano Alvin Toffler (2003), que las tendencias principales que nuestro futuro trae consigo llevarían a la desmasificación de civilización, intensificando los medios de comunicación. En resumen, el proceso de difusión y recepción de imágenes es histórico. La evolución de ritmos orgánicos conectados inicialmente a la naturaleza y la agricultura, en que los símbolos se transmiten cara a cara, desde la boca hasta el oído, sin rupturas entre generaciones, en el campo de imágenes electrónicas, se torna fragmentada en el tiempo y es capaz de recrear la realidad con la divulgación del simulacro en el contexto contemporáneo de la sociedad industrial.

Según Sodré (1992), en este orden de simulacros industrial, el ojo pide, más que nunca, por la civilización de la escritura, de la fotografía y del cine. Para incorporar todas las técnicas de reproducción desarrolladas en la modernidad y también los modelos de organización de la vida social en términos de novedad y simultaneidad, la televisión, en sus proyectos de absorción, ofreció espacio y tiempo no reales, o simulados, en el existencialismo del espectador.

La duplicación de imágenes produce una fascinación con la cual el individuo mantiene una relación privada con el mundo a través de la telepresencia: viendo a la distancia (tele) el individuo utiliza un telescopio respecto del mundo, el cual es satisfactorio para el ego. Sin embargo, no es una tele realidad paranoide, aunque el peso del significante agregue la velocidad desmoralizante de la verdad en su intensidad, proponiendo un poder reglamentario, a través de formularios capturados

por la mirada, que Lacan atribuye al inconsciente, como bien traduce Sodré (1992). En la estructuraci3n de las relaciones humanas de una manera nueva, la telerealidad demuestra su poder en la forma social por el predominio del libre mercado, lo que significa que desea integrar, organizar y controlar todos los poderes de la subjetividad.

Prieto (1984) subraya claramente las cualidades humanas cuando afirma ser el hombre el único ser capaz de transmitir informaci3n. Tiene derecho efectivo a su propia imaginaci3n, por esto, es alguien que puede adentrar en conflicto e/o tener ventajas con su discurso y estrategia para esto discurso. Así, el ser humano construy3 varias de estas estrategias para comunicarse, entre las cuales el cine. Prieto (1984) define la película como

un relato con imágenes y sonidos, en la cual entran no s3lo las palabras, sino tambi3n los ambientes, los objetos, los personajes, la música, los ruidos y el lenguaje oral, esa combinaci3n resulta atractiva casi de antemano. Y uno tiende a maravillarse ante todas esas combinaciones y no está mal, nunca lo estará, que así sea. (Prieto, 1984, p. 18).

Contemplando la vida diaria – continúa el autor – la capacidad de descripciones personaliza los seres humanos, así como el discurso forma parte de la estrategia de muchas religiones, telenovelas, teatro y el radioteatro; figura en las leyendas, tradiciones folkl3ricas, en los mitos y en las letras de las canciones, en las noticias, discursos políticos y – finalmente en los diálogos humanos. La historia se convierte en parte de nuestra vida diaria y de nuestro pasado, pero las narrativas de perturbaciones sociales se vuelven más complejas y menos rutinarias. Una película es un relato de imágenes y sonidos, viniendo no s3lo de las palabras sino tambi3n de los ambientes, objetos, personajes, música, el ruido y la lengua oral, resultando maravillosas combinaciones.

Cuando se anexa a la película el imaginario, comúnmente vemos adjuntas la hip3rbole, la exageraci3n, como ingrediente de nuestras relaciones diarias. El imaginario constituye un valioso recurso educativo, cuyo uso social ilumina nuestra vida cotidiana, el perfeccionamiento de las narraciones. En ellos hemos perfeccionado nuestros momentos de tragedia, felicidad, relaciones, nuestros sueños y frustraciones, finalmente nuestras experiencias decisivas.

En este sentido, nos hemos dado cuenta de la diferencia entre la televisi3n y el cine: las exposiciones de televisi3n trabajan con experiencias decisivas más evidentes,

mientras que las películas no, pues son ejercicio y experiencias decisivas elegidas mediante guías y muchos estudios. Las actuales experiencias de televisión son superadas por algo más elaborado, en el que sólo profundizan la necesidad del juego, la inocencia, la culpabilidad, la solidaridad, la pobreza, la astucia y la búsqueda del reconocimiento.

Prieto (1984) sostiene que los medios acostumbren los individuos que viven bajo inferencias analógicas, que construyen prejuicios en niños y adultos. Personajes como Maradona, Charles Bronson y Sylvester Stallone (Rambo) nos envuelven con vistas definidas, sentencias favorables y desfavorables, hasta el punto de establecer rutinas. Las narraciones serán, por lo tanto, leídas desde nuestra historia y si es segura en nuestra vida diaria, como la lengua y la tradición oral. El acta literal de la televisión es más simplista, mientras que la exposición en las películas presenta las marcas tecnológicas, según la opinión de los objetos que se articulan con los personajes. Así son los sueños que aparecen en *Star Wars*, *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos* y en las series específicas, en las que se muestren ciertos entornos que si desean. De esta manera, la cámara imita el ojo y la memoria, aunque sabemos que, en el fondo, no hay nada, es decir, todo es fruto de la hipérbole y la imaginación.

Las relaciones diarias no dejan de ser juegos de palabras e imágenes. Los países desarrollados toman ventaja de posibilidades educativas derivadas de las películas y dibujos animados para ofrecer recursos para estudiantes, promoviendo la presencia constante de narraciones, las tensiones narrativas y los juegos de palabras y de imágenes. Los vídeos animados, en manos de los pedagogos, han abierto accesos directos que conducen inevitablemente al descubrimiento, la creatividad y la invitación a pensar. Ofrecen flexibilidad y movimiento, diferenciándose del antiguo material educativo, caracterizado por la rigidez y la inmovilidad, tanto en su contenido como en su forma. Los niños van a estar expuestos a otros idiomas y una nueva oferta de prácticas discursivas.

Las películas son, por lo tanto, constituida por una serie de imágenes impresas sobre cierto apoyo, alineados en secuencia, llamadas marcos. Cuando estas imágenes están diseñadas en rápida sucesión, el espectador tiene la ilusión de observar el movimiento. El parpadeo entre los marcos no se percibe debido a un efecto conocido como la persistencia de la visión: el ojo humano retiene una imagen durante una

fracción de segundo después de que la fuente ha abandonado el campo de visión. El espectador tiene así la ilusión de movimiento, debido a un efecto psicológico llamado movimiento beta.

El cine se ha convertido, con el tiempo, en un arte popular, oponiéndose a las artes de elite, decantada durante más de mil años de historia. En sus comienzos, el arte cinematográfico ha sido rechazado por los bien nacidos, como si fuera la manifestación de villanía, y hoy en día la situación ha cambiado completamente, porque la sensación que tenemos es que, indiscriminadamente, cualquiera va al cine sin perjuicio o culpabilidad.

Actualmente el cine es negocio e implica una perspectiva industrial, reuniendo a especialistas en diversas áreas. La autoría de las películas expone un pequeño mundo de artistas, artesanos, técnicos de distintos orígenes que, durante un período de tiempo específico y limitado, vivirán una experiencia socializada. Las artes que fueron practicadas por una sola persona expresaron su individualismo y tuvieron relativamente poca participación. Al contrario, los directores de cine reflejan sus propias convicciones y alternativas en el trabajo de la confección de películas, pero, en realidad, representan también una autoría y firma, demostrando que este pequeño mundo puede reflejar una realidad que seduce y fascina al público. El director quiere imprimir su marca, quiere la libertad para disparar, divulgar su narrativa personal. En ese sentido, por otro lado, debe recibir las garantías económicas de la producción industrial, que con frecuencia influyen en el proceso.

En verdad, las imágenes no reproducen de forma objetiva la realidad, sino para ilustrar un cierto contexto histórico, convirtiéndose en fuentes de innegable importancia para la comprensión del comportamiento de las comunidades y de las ideologías de una sociedad en un momento dado. Basta decir que el cine *underground* practicado por los estudiantes en las universidades, mientras que no pertenecen a los circuitos comerciales y no aparecen como preferencia de la producción industrial, tiene su función demarcada y sirve como forma de aprendizaje.

Muchas de las modas y las ondas alcanzaron el lenguaje del cine, infundiéndose la aparición de directores personalistas, que produjeron su propio estilo, y, deseosos de transformaciones sociales, se resultó el surgimiento de sus marcas. Algunos han roto con las lenguas de la narrativa tradicional, siendo incluso incomprendidos. Hoy

en día, el cine es un instrumento pedagógico y científico, utilizado en laboratorios y universidades, y nadie puede negar su importancia en los campos del arte y la cultura.

A pesar de su corta existencia histórica, el cine se unió a las artes de milenios en la búsqueda de nuevas formas de lenguaje y comunicación. No sólo fue para buscar otras artes, algunos de sus métodos de investigación crítica contribuyeron decisivamente a su rejuvenecimiento y su procesamiento. Tomemos como ejemplo el romance moderno, que no puede ser explicado y ampliado sin el reto artístico del arte cinematográfico. Asimismo, tras el movimiento impresionista, la propia evolución de la pintura está vinculada a las múltiples posibilidades de la cámara, abriendo nuevos caminos para el uso del movimiento y la perspectiva. De la tendencia del romanticismo del siglo XIX, que suponía interpretar la vida como espejo, el cine ha heredado de ese tiempo la misma pretensión naturalista, tratando de describir la realidad a través de imágenes, creando una sólida coherencia espaciotemporal. Sin embargo, a través de diversas crisis, el cine contemporáneo conquista un espíritu de ruptura, antirromance, rompiendo la vieja trilogía de héroe-trama-argumento, característica de buena parte de la historia del cine. En nuestra época (siglo XXI), el cine incorpora en su idioma el “antirromance”, Poesía experimental, los mecanismos del sueño, los errores de pensamiento, la paradójica del sueño y las metáforas sensoriales.

2.2 El cine documental

Ya el documental, a su vez, es un género cinematográfico que se caracteriza por el compromiso con la explotación de la realidad. Pero esta afirmación no debe deducirse que represente la realidad de como realmente es. Para Paranaguá (2003, p. 16), “la primera dificultad estriba en la misma definición del documental, que muchas veces desemboca en disquisiciones filosóficas sobre la realidad”. El documental, así como las películas de ficción, es una representación subjetiva y parcial de la realidad. Paranaguá (2003, p. 18) apunta que “en el barro de los orígenes no existe todavía una diferencia de género. Ficción y no-ficción son categorías surgidas a partir de una evolución y sobre todo de codificaciones ulteriores”. Nicholls (2005, p. 26) por su parte, afirma que

Todo filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela. Na verdade, poderíamos dizer que existem dois tipos de filme: (1) documentários de satisfação de desejos e (2) documentários de representação social. Cada tipo conta una história, mas essas historias, ou narrativas, são de espécies diferentes. [...] Os documentários de representação social são o que normalmente chamamos de não ficção. Esses filmes representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta.

Según Ramos (2008), la definición de documental, aunque difícil, puede ser fijada en los siguientes términos:

o documentário é uma narrativa basicamente composta pelas imagens da câmera, acompanhada muitas vezes de imagens animadas, carregadas de falhas, música e voz (embora no início de sua história, as mudas), assim esperamos (nós, espectadores) em busca de afirmações sobre o mundo. Na medida em que há um espectador que recebe essa narrativa como uma reivindicação sobre o mundo. A natureza das imagens da câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa. Entre outros documentários listados afirmativamente, escritos ou falados (Ramos, 2008, p. 22).

Establecer reclamaciones sobre el mundo sería la esencia del documental. Aunque las películas de ficción establecen afirmaciones acerca de la realidad, el documental se refiere al mundo de la historia, los hechos históricos detectables en el tiempo, mientras que la ficción narra los hechos relacionados con la imaginación. En ese contexto, Paranaguá (2003, p. 16) declara que “el documental sigue siendo considerado el pariente pobre del séptimo arte, cuando en realidad se trata de un género expresivo de las cinematografías del continente”. Eso porque, aun según el autor,

Durante la prolongada transición entre la era de los estudios y el cine independiente o cine de autor, el documental adquiere nueva relevancia. Su renovación precede la del cine de argumento y la influencia. En cuanto logra apuntarse sus primeros éxitos, el cine de ficción relega otra vez el documental a un segundo plano (Paranaguá, 2003, p. 50).

El clásico documental producido en los años 1950 hizo afirmaciones sobre el mundo a través de la narración, en general realizadas de manera autoritaria. Ya en el caso de documentales directos, las pretensiones de la verdad se hacen a través de los diálogos (testimonios, entrevistas), con una participación más activa del cineasta. En

el documental la voz directa pierde su autoridad, es sólo una voz más. El documental narrativo se caracteriza, entonces, por la intención social, presencia de *voiceover*, presencia de entrevistas y testimonios, el uso de imágenes de archivo, poco uso de actores profesionales, en particular el tamaño y de la intensidad, procedimientos para la toma de la cámara de mano, imágenes temblorosas, la improvisación, el uso de guías abiertas y el énfasis en la indeterminación de las tomas. En ese contexto es importante resaltar lo que nos apuntó Paranaguá (2003, p. 53):

Cualesquiera que sean los problemas en materia de periodización, la historia del cine está radicalmente dividida por una fractura técnica: el advenimiento del sonido. Cine mudo y cine sonoro tienen entre sí tantas diferencias que no resulta exagerado hablar de una verdadera revolución, tecnológica y estética. Pues bien, para el documental la gran ruptura, la auténtica revolución ocurre con la llegada del sonido directo. Hasta entonces, el documental podía describir al otro, pero no brindaba acceso a su palabra.

Aunque el documental sea un instrumento que pretende mostrar la verdad, puede mentir y ser manipulado. Puede contener afirmaciones verdaderas y falsas, pero no dejará de ser un documental desde el punto de vista formal. En este sentido, también es una forma de narrativa (reporte de caso), indexada socialmente como tal. Si un documental puede mentir, puede contener varios aspectos éticos, como por el que se establecen las ramas: educación ética, ética de imparcialidad, ética o ética interactiva, que demuestran que el documental no es una forma rígida si se compara con otros estilos narrativos, como el reportaje de cine, propaganda, el cine experimental y el docudrama.

El proceso de manipulación de imágenes contradice, por supuesto, el pensamiento o la suposición de que todo lo que contribuye a una película documental puede considerarse como verdadero. Por esta razón, la mejor definición del cine documental debe establecerse a través de sus elementos constitutivos, que son idénticos a los de las películas de ficción, que no puede proporcionar la reproducción de la realidad, y se debe establecer, por lo tanto, su construcción o interpretación. En ese escenario, Nicholls (2005, p. 28-30) apunta que

O documentário engaja-se no mundo pela representação, fazendo isso de três maneiras. Em primeiro lugar, os documentários oferecem-nos um retrato ou uma representação reconhecível do mundo. Pela capacidade que têm o filme e a fita de áudio de registrar situações e acontecimentos com notável fidelidade, vemos nos documentários pessoas, lugares e coisas que também poderíamos

ver por nós mesmos, fora do cinema. Essa característica, por si só, muitas vezes fornece uma base para a crença: vemos o que estava lá, diante da câmera; deve ser verdade. [...] Em segundo lugar, os documentários também significam ou representam os interesses de outros. A democracia representativa, ao contrário da democracia participativa, funda-se em indivíduos eleitos que representam os interesses de seu eleitorado. (Na democracia participativa, cada indivíduo participa ativamente das decisões políticas em vez de confiar num representante.) Os documentaristas muitas vezes assumem o papel de representantes do público. Eles falam em favor dos interesses de outros, tanto dos sujeitos tema de seus filmes quanto da instituição ou agência que patrocina sua atividade cinematográfica. [...] Em terceiro lugar, os documentários podem representar o mundo da mesma forma que um advogado representa os interesses de um cliente: colocam diante de nós a defesa de um determinado ponto de vista ou uma determinada interpretação das provas. Nesse sentido, os documentários não defendem simplesmente os outros, representando-os de maneiras que eles próprios não poderiam; os documentários intervêm mais ativamente, afirmam qual é a natureza de um assunto, para conquistar consentimento ou influenciar opiniões.

Esta posición nos lleva, sin duda, a afirmar que el documental puede, perfectamente, estar lo más cercano a la ficción de que la supuesta realidad que representa. El documental se ve consolidado, como apunta Breschand (2004, p. 8), en la relación con el mundo y no apenas con el arte, “remite a una concepción de la verdad”.

Añadimos, para fortalecer nuestras convicciones sobre la comprensión del cine documental, que la técnica de la entrevista habitual utilizada en películas documentales se compromete, en la medida en que el entrevistado asume su interpretación, la creación de un escenario natural, reduciendo así la frontera entre el entrevistado y el actor, que no puede ser tan rigurosamente delimitada.

2.2.1 Las diferencias entre el cine documental y el periodismo documental

No es fácil determinar las diferencias y los límites entre el género documental y las intenciones del periodismo documental, generalmente expresada por el género Reportaje. En principio, el documental es un género más elaborado, más largo y con pretensiones de la realidad, de verdad en sus detalles más sublime. Para Paranaguá (2003, p. 25), “una verdadera historia del documental sólo será posible cuando logre integrar en su ámbito el *mainstream* de la producción institucional, los noticieros”. El

periodismo documental, aunque también persiga los hechos y la verdad que se deriva de ellos, es un género más adaptable a la televisión, por ejemplo, porque es una fórmula más barata y más aceptable. En ese sentido, “la mayoría de los noticieros tienen una difusión estrictamente nacional o local. Sobreviven gracias al apoyo y al sometimiento a los intereses del Estado” (Paranaguá, 2003, p. 35), y, así, “ciertos documentales adquieren con el paso del tiempo un alcance insospechado en su momento (Paranaguá, 2003, p. 25). Eso porque, muchas veces, “el peso de los patrocinios políticos, comerciales, financieros, ideológicos sobre los noticieros tampoco está ausente del documental producido en una configuración distinta (Paranaguá, 2003, p. 23).

Melo, Gomes y Moral (2001) tratan de definir los balizamientos para entender el cine documental como género investigador de hechos, a saber:

- *Divulgación prácticamente limitada a los canales de TV educativa o de los canales de TV a cable y algunas salas de cine.* La película documental requiere, además del mayor tiempo de preparación, una exclusiva participación de profesionales que trabajan en su aplicación en relación con el periodismo.
- *Su carácter copyright.* Documental es un género fuertemente marcado por la mirada del director en su objeto, revelando la sensibilidad del cineasta. El cineasta de documental João Moreira Salles afirma que el director del documental no es nada si no tiene los derechos de *copyright*, si no es el propietario, y esto no cae sobre la credibilidad del documental, mientras que el periodismo se carga un aura de objetividad, casi anónima.
- *En el campo del lenguaje, en el periodismo hay la obligación de la presencia de un narrador.* ¿Qué define una diferencia explícita en relación con el documental y el periodismo? Que el último necesita un narrador o periodista a revelar los reportajes o noticias, y el documental puede ser construido a través de los testimonios y la paráfrasis cognitiva, que aporta nueva información, así como el juego de imágenes y el montaje que se comunican con el espectador, sin imponer una ‘voz de Dios’, que dicta los caminos de entendimiento.
- *Uso de imágenes y testimonios, funcionando como documentos.* Hay recorte de la realidad y trabajando como registros. El documental busca mapear hechos correlacionados, sucesos concatenados, causas y consecuencias. Hay

documentos históricos y científicos, materiales e inmateriales, que funcionan en la forma de reporte de caso.

- *Amplio uso de montajes ficticio para simular hechos.* Son usados personajes, metáforas y elementos ficticios, figuras, gráficos e índices para convencer al público de que la información tiene credibilidad. Hay reconstrucciones del pasado, que pueden inspirar, principalmente en documentales históricos y científicos, siempre que el ritual tenga la credibilidad de los testigos o documentos.

Las autoras también consideran que el documentalista tiene mayor probabilidad de uso de recursos en la construcción de los textos de ficción, sin correr el riesgo de ser acusado de manipular información, dañando su credibilidad. El documental es *copyright* y es subjetivo, mientras que la demanda de periodismo documental mascara esta subjetividad. El documental busca la moraleja de la historia, mientras que el periodismo documental presenta los hechos, con el reportero-narrador no compromete la búsqueda. Además, mientras que en periodismo documental siempre es necesaria la presencia de un narrador, en documentales, testimonios hablan por sí mismos (Melo, Gomes & Moral, 2001).

Breschand (2004, p. 17), por su parte, apunta que “los cineastas harán del documental el lugar de una toma de conciencia del mundo, de sus múltiples niveles de realidad, de una forma que ni las actualidades, demasiado elípticas, ni la ficción, demasiado artificial, los presentan a los espectadores”. Todo lo que se ha desarrollado con las transformaciones sociales de la primera mitad del siglo XX, como la crisis de 1929, las guerras, etc., hicieron que el documental fuera posicionado como un dispositivo, como una herramienta, también utilizada por el mismo gobierno para unificación de la población, y la construcción del sentimiento de nacionalidad. Además de eso, afirma Breschand (2004, p. 43): “una de las facultades del documental es la de unir estaciones, confrontar épocas, medir el tiempo que transcurre y ver qué es lo que se transforma”.

Aunque cada documentalista presenta diferentes posiciones con respecto a las configuraciones relacionadas con el género, es posible comprobar algo en común entre las expresiones utilizadas por ellos, si el periodismo o el cine. Téngase en cuenta que todos consideran el carácter autoral de sus producciones y retratan el día a día del

espectador para despertar la reflexión en torno a la realidad en la que viven. Sin embargo, se trata de un consenso entre los investigadores afirmar el aspecto personal del documental, que actúa en cierta realidad a ser retratada, ya sea en vídeo o en película. En este contexto, la actuación del periodista en producciones documentales adquiere el carácter autoral que se opone a la definición de periodismo imparcial y libre, criticada por muchos profesionales en el área.

Para Manuela Penafria (2001), el documental tiene el objetivo de atraer la atención de los espectadores para la crónica diaria, estableciendo una conexión entre los eventos. Subraya que la principal función del género es “estimular o diálogo sobre diferentes experiencias, com maior ou menor intensidade sentida”.

En toda la trayectoria histórica del cine documental, desde el comienzo del siglo pasado, los temas abordados en el cine o en la televisión siempre implican la realidad de ciertos hechos o personas. Con ello, se refuerza la teoría de que puede ser un instrumento importante para el conocimiento real de los acontecimientos, para comprender los mecanismos de la construcción de esa realidad.

Sin embargo, hay un gran debate, alentado por autores que defienden la teoría de que este género tiene distintas características del periodismo, su definición implica posiciones divergentes. El género tiene como una de sus principales características, su carácter de autoría y no puede ser definido como algo periodístico, puesto que esto debe ser justo e imparcial. Otros sienten que el periodismo ideal puede también ser autoral, porque el reportero se ve y se siente sobre el hecho de las exposiciones, haciendo que la imparcialidad sea un mito. Sobre la base del debate mencionado, está comprobado que no es posible establecer parámetros fijos sobre el documental, sea utilizado por periodistas o cineastas. La investigadora Cristina de Melo (2002), en su trabajo presentado en el Núcleo de Investigación en los medios audiovisuales, en el 25° Congreso Anual en Ciencias de la Comunicación, realizado en Salvador, Bahía, Brasil, dice que “el facto de ser un discurso sobre el real y utilizar imágenes en *loco* son características que distinguen el documental de la práctica periodística” (Melo, 2002, p. 5).

La producción de documentales realizados por los periodistas indica preocupación en el uso de uno de los interrogatorios poco empleados de conducir: por qué. Sin embargo, la práctica profesional diaria de Periodismo, si regresamos a la

transmisión de los hechos visibles, es puramente cuantitativa y fáctica, sin impugnar las razones que han llevado a la realidad.

En Brasil, en los primordios del documental periódico fue concebido en la televisión, por características historiadas de la audiencia este vehículo fue y todavía es lo principal medio de información y dramaturgia que consumió la población. El profesor Antônio Brasil (2002), en su artículo *Crónica de una muerte anunciada*, publicado en el marco de la calidad en la televisión, la página web del Observatorio de la Prensa, señala el *Globo Repórter* (programa transmitido por la red de televisión Globo, la mayor cadena de televisión de Brasil) como un ejemplo de la producción documental periodística de éxito. Según él, el programa surgió en un período de la revolución del país, bajo el objetivo de la censura impuesta por la dictadura militar y se ha convertido en una de las principales escuelas de formación profesional y la realización de documentales. Brasil (2002) afirma que, en los diez primeros años, el *Globo Repórter* vivió su mejor etapa, posteriormente tuvo su carácter cambiado:

O projeto pioneiro do Globo Repórter sobreviveu à ditadura, mas não sobreviveu ao peso de sua própria história de sucesso, criatividade e inovação. (...) tornou-se um programa com longos relatórios sobre temas óbvios e definitivamente abandonou a experimentação de novas linguagens audiovisuais. (...) Os temas estão dando prioridade, com raras exceções, à vida dos animais desconhecidos e do turismo em lugares exóticos, e a programas burocráticos e pouco criativos. As questões sociais e as denúncias do jornalismo investigativo e impessoal, características fundamentais do gênero, foram substituídas pelo documentário "Produção institucional tímida e submissa" (Brasil, 2002, p. 4).

Contrariamente a lo que se transmitió en el sistema comercial, la TV pública viene a satisfacer los objetivos del video documental, en la movilización y el carácter participativo de la comunidad. En ella, así como en el video documental, existe la explotación de narrativas en que traducen las culturas populares locales comunes. La importancia del video documental, mientras movilizador de la sociedad, se desarrolla a partir de la contextualización de los hechos, se pone de manifiesto al valorar el aspecto personal, en el que los individuos se ven reforzados y depositan sus ideales y sueños a la espera de sus propios logros. En este sentido, Cilicia Peruzzo (1998) afirma que el hombre tiene como esencia, el potencial para ser sujeto de la historia. En estas condiciones, se deforma, si embrutece, es deshumanizante. Por último, el uso de video documental debe suscitar la participación popular y contribuir a la formación de la

ciudadanía, fomentando, a su vez, la práctica profesional en una nueva práctica de comunicación. Peruzzo (1998, p. 296) disse, en este sentido, que:

Participação e comunicação constituem uma necessidade no processo de constituição de uma cultura democrática, a extensão dos direitos de cidadania e de hegemonia da conquista, na construção de uma sociedade que se refere ao ser humano como força propulsora e motivadora, e recebimento de benefícios do desenvolvimento histórico.

Sin embargo, paradójicamente, fue el documental que introdujo en el periodismo el lenguaje cinematográfico y diversas innovaciones formales. La necesidad de conectar las fibras discontinuas de escenas del día, sin ninguna programación previa, ha obligado a los directores a audacias formales en los montajes, abandonando las estructuras tradicionales de la narración, que fueron sustituidas por una visión más impresionista y fragmentaria. Así, esta heterodoxia narrativa, añadida a la movilidad y más o menos hábil manipulación de la cámara, constituyen una fuente de constante renovación para el cine.

Los documentales se han multiplicado debido a la demanda de las cadenas de televisión y la necesidad de que el público pueda interpretar el propio hoy a través de las crónicas históricas. El desarrollo de los montajes permite el cultivo de nuevos planes estéticos, estimula también por la creciente tendencia a la producción de películas fuera de los estudios, en el que se refuerza la posibilidad de capturar escenarios naturales y urbanos. Así, documentales, además de experimentar el paralelismo y la sincronización con las películas de ficción, asimilaron las nuevas perspectivas de la investigación y la apertura a otros engranajes, aprovechando las nuevas posibilidades. Como apunta Breschand (2004, p. 80), “a una sucesión de testimonios, aparentemente opuestos pero en realidad complementarios, responderán intermitentes inmersiones en el pasado lejano o próximo que suscitan ecos en ocasiones discordantes”. O sea, que el documental siempre será contrapuntístico.

El gran éxito del cine y su influencia social han apoyado la profunda ilusión de la realidad que rodea a los acontecimientos en la pantalla. Es un hecho que esta ilusión está hoy siendo contrarrestadas por un análisis del cine como medio de comunicación y estética. La supuesta objetividad completa asignada al cine es un viejo mito que apoya en carácter óptico-mecánicos de registro de imágenes fotográficas. La fascinación que produce el efecto verdad de la película está en el origen de las diversas

teorías, tales como el Cine-ojo y Cine-verdad, este último desarrollado por la sociología francesa. El *cine verdad* o *directo* influyó notablemente en las técnicas modernas de producción de documentales de la televisión documental y el periodismo. Las imágenes proyectadas en la pantalla no escapan de ciertos principios oficiales de redacción, incluso aquellos sujetos a cierto rigor documental, en las películas hechas por la simple adición de planes, es decir, películas que consta únicamente de las secuencias filmadas en su tiempo real y un espacio continuo. Se sabe que la película no puede escapar a la interpretación de sus directores, a los trabajos de montaje, manipulación de planes y cambios inherentes en el set de filmación.

Un plan no es nunca neutral, siendo definido por un número de elementos seleccionados por el autor, es decir, el marco, el campo, el ángulo de la cámara o su movilidad, la duración de la filmación y otros. Estas opciones estéticas, a las que se añaden las múltiples posibilidades que ofrece el montaje, la yuxtaposición de planes, crean un vasto conjunto de convenciones expresivas, con las que el autor se define a sí mismo en relación con el asunto que aborda, expresando de este modo su propia concepción estética y moral. Incluso cuando una película adapta novelas o piezas célebres, incluso intentando mantener la fidelidad al argumento original, se revela el grado de interpretación y opciones estéticas del director, y esto es cierto para las películas de ciencia-ficción y documentales. Tenemos, por tanto, como ya fue apuntado, que el cine es un arte profundamente estética y antinaturalista, aunque hay una corriente de cineastas que quieren lograr foros de la neutralidad, dejando al espectador la capacidad de juicio acerca de las realidades expuestas. Aun así, hay diferencias entre el cine de autor, donde predomina la creatividad de grandes directores, y el cine-naturalista de la narrativa tradicional. Hay quienes consideran el cine como un arte del sueño, como señala el gran cineasta surrealista Luis Buñuel:

O mecanismo que cria a imagem cinematográfica é, por seu próprio funcionamento, a forma de expressão humana que mais se assemelha ao trabalho da mente durante o sono. Um filme parece ser uma imitação involuntária do sonho... A escuridão que gradualmente invade a sala é o equivalente ao fechar dos olhos. É o momento em que a incursão noturna ao inconsciente começa na tela e nas profundezas do ser humano. Como no sonho, as imagens aparecem e desaparecem em dissoluções, e o tempo e o espaço se tornam flexíveis, contraindo-se ou se expandindo à vontade. A ordem cronológica e a duração relativa não correspondem mais à realidade (Buñuel, apud Carriere, 2006, p. 84).

Cualquiera sea la definición, no hay duda de que el cine permanece como una de las más sólidas manifestaciones del arte y la expresión humana. Incluso con el protagonismo de la televisión, desde los años 50, la producción cinematográfica no se interrumpió, ya que los productores de cine también trabajan para la televisión, sin abandonar la profesión de origen y su nivel de excelencia. Además, el cine – y su especialización documental – ha ganado diversos sectores los como laboratorios, como instrumentos de investigación; la enseñanza en escuelas y universidades; apoyo publicitario en el comercio y la industria; entretenimiento y medios de expresión individual.

2.3 Cine y educación

El consumo más o menos regular de películas por parte de estudiantes y profesores y la existencia de aparatos técnicos para mostrarlos no determinan como se utilizan. El cine no suele ser visto por medios educativos como fuente de conocimientos. Sabemos que el arte es conocimiento, pero tenemos dificultad en reconocer el cine como arte (con una producción de calidad variable, como todas las demás formas de arte), porque estamos impregnados con la idea de que el cine es diversión y entretenimiento, especialmente si se compara con la más noble de las artes. Inmersos en una cultura de la modernidad que ve la producción audiovisual como un espectáculo de diversión, la mayoría de nosotros, los profesores, hace uso de las películas sólo como un recurso didáctico de orden secundaria, es decir, para ilustrar de una manera lúdica y atractiva. Así, normalmente, la elección de las películas que se muestran en el contexto de la escuela apenas está guiada por lo que se sabe sobre el cine, sus códigos, sus idiomas y sus impactos sobre la cosmología de los individuos y de la sociedad, sino por el contenido programático que si desea desarrollar desde o a través de él. Ciertamente, no hay ningún problema en el uso de películas en nuestras clases. El problema consiste en ignorar el valor y la importancia de ellas para el patrimonio artístico y cultural de la humanidad.

Hace por lo menos treinta años que investigadores de diferentes áreas (psicología, sociología, antropología, historia, entre otros) han estado tratando de entender como las imágenes de cine y televisión participan de la tela de las

concepciones del mundo, de los valores y creencias, que las personas profesan, interactuando de una manera más o menos intensa, por medio de los mecanismos cognitivos, psicológicos y/o socioculturales. Países como Francia, Inglaterra, Canadá, Italia, los Estados Unidos, entre otros, han instituido, con financiación pública, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, las líneas de investigación cada vez más extensas (que abarcan diferentes temáticas y distintos campos disciplinarios), en importantes centros de investigación, para tratar de comprender la naturaleza de las relaciones establecidas entre los artefactos audiovisuales y sus espectadores, como también el impacto político-social de los medios de comunicación en las sociedades, dando prioridad al estudio de las relaciones que los niños y los jóvenes establecen con esos medios.

La referencia teórica que usamos o el marco conceptual para el análisis de los modos de recepción de los medios audiovisuales y que busca la comprensión del proceso de la construcción de los valores morales en el soporte de la teoría de la construcción de la personalidad moral, fue desarrollada por el pedagogo catalán Josep Maria Puig (1998).

En el área de la educación se cree hoy, que investigar las relaciones que los niños y los adolescentes establecen con artefactos audiovisuales puede ayudar a comprender la función que desempeñan los medios de información en la rutina diaria de los infantes, en su formación moral y ética y en sus procesos de construcción del conocimiento. Tales estudios también pueden llegar a contribuir con respuestas a algunos de los problemas identificados en las escuelas, como la dificultad de comunicación entre adolescentes y profesores, el desinterés de los niños por las actividades escolares, cuestiones relacionadas con las distintas capacidades de percepción y atención, entre otros.

2.3.1 La Pedagogía del cine

El cine en la escuela debe, ante todo, crear la competencia para ver, es decir, una determinada disposición, valorada socialmente, para analizar, comprender y apreciar cualquier historia contada en lenguaje cinematográfico. El clima cultural en

el que se sumergen las personas – que incluye, además de la experiencia escolar, el grado de afinidad que mantienen con las artes y los medios de comunicación – es lo que les permite desarrollar ciertas formas de lidiar con los productos culturales, incluyendo el cine.

En la segunda encuesta de ANCINE (Agencia Nacional de Cine), publicada en 2013, el 79% del público del cine en Brasil estaba compuesto por estudiantes universitarios. Ellos proceden, en su mayoría, de las capas medias y altas de la sociedad y tienen mayores oportunidades para ver películas, desde muy pequeños, valorando esta práctica en el entorno familiar y en otros grupos de los que participan. ¿Y qué tiene que ver con la educación? ¿Por qué el gusto o la preferencia por una determinada forma de arte cultural debería preocupar a los docentes e investigadores en esta área? Si pensamos en la educación como un proceso de socialización, este tema es muy importante para nosotros.

Uno ve la socialización como un mecanismo según el cual el individuo interioriza las normas sociales, asimila, más o menos de forma pacífica, las normas que la sociedad impone, reglamentando su deseo de participar. Desarrollado inicialmente por Emile Durkheim (1978), considerado uno de los fundadores de la sociología, esta concepción marcó fuertemente la educación en Brasil y América Latina, especialmente en la primera mitad del siglo XX. Durkheim (1978) afirmó que las personas vienen al mundo egoístas y antisociales, con sólo unos pocos instintos básicos de supervivencia; sería, entonces, la sociedad, inicialmente representada en la figura de los adultos responsables por el infante, que infunda en él las condiciones necesarias para la convivencia en la sociedad. Para este autor, la educación desempeña un papel primordial en este proceso. Ver como ocurre la socialización metódica de las nuevas generaciones por medio de las generaciones de más edad es lo que permite la formación de lo social. De este modo, convertirse en un ser social significa interiorizar, por la acción educativa,

um sistema de idéias, sentimentos e hábitos que expressam em nós os diferentes grupos ou grupos dos quais fazemos parte, tais como crenças religiosas, valores morais, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas de todos os tipos (Durkheim, 1978, p. 45).

Otra perspectiva, desarrollada en el primer momento, de Georg Simmel (1983), considera la socialización como un proceso en el cual el individuo socializado tiene

activa participación, interfiere en las condiciones en que sucede y modifica el mundo social. Desde este punto de vista, la socialización es algo en construcción permanente, en la que los protagonistas son, al mismo tiempo, agentes y productos de interacción social, individuos de la producción social.

En relación con el fenómeno educativo, el enfoque apoyado por Simmel (1983) se opone al formulado por Durkheim (1978), en la medida en que rompe con la ilusión de una pareja pedagógica activa/pasiva – un adulto le inculca, un niño que interioriza, un maestro que enseña, un discípulo que aprende – y entiende el aprendizaje como una interacción en la que el aprendiz tiene una intensa participación. Aquí, el ser social, es visto como el producto de una serie de interacciones, en las cuales los sujetos han de desempeñar un papel activo. Son, deliberadamente, las interacciones de carácter educativo (familia, escuela, iglesia, etc.) aquellas en las que no están presentes de forma intencionada las acciones pedagógicas (grupo de pares, las relaciones de trabajo etc.).

Es innegable que las relaciones que se establecen entre los espectadores y las películas, entre cine y cine, y así sucesivamente, son profundamente educativas. El mundo del cine es un espacio privilegiado de producción de relaciones de sociabilidad, en el sentido que da al término Simmel (1983), es decir, de forma autónoma o entretenida de asociación, la posibilidad de una plena interacción entre desiguales, en función de los valores, intereses y objetivos comunes.

El hombre del siglo XX nunca volverá a ser como aquel que no ha tenido contacto con la imagen en movimiento, independiente de la evaluación estética, política o ideológica que eso signifique. En apoyo en uno de los capítulos de *La era de los extremos*, el historiador inglés Eric Hobsbawm (1992) reafirma la centralidad del cine en el siglo XX, y señala que a era de la reproductibilidad técnica (en la cual las obras de arte pueden reproducirse) no sólo ha transformado la manera en que se da a la creación, sino también la forma en que los seres humanos perciben la realidad, y mucho de la percepción que tenemos de la historia es marcado por el contacto que tuvimos con imágenes cinematográficas.

Ciertamente muchas de las ideas expresadas en nuestra cultura sobre el amor romántico, la fidelidad conyugal, de la sexualidad o de familia ideal tienen como referencia los significados que emergen de las relaciones establecidas entre

espectadores y películas. Si esto es cierto en cuanto a la historia, y aún más con respecto a los aspectos más subjetivos de la vida social, estamos mucho más permeables en contacto con las diferentes formas de expresión artística (Hobsbawn, 1998).

En los países más ricos y las sociedades más desarrolladas del mundo contemporáneo, bienes culturales audiovisuales, incluyendo películas cinematográficas, son considerados recursos estratégicos para la construcción y la preservación de las identidades nacionales y culturales, asumiendo en la educación la legitimación de parte de esa construcción (Hobsbawn, 1998).

Puede parecer increíble, pero en Brasil los medios educativos siguen considerando verdaderamente el sector audiovisual como simple complemento de actividades, como la lectura de textos educativos, por ejemplo, o como un recurso adicional y secundario en relación con el proceso educativo en sí. Mientras que los libros son asumidos por las autoridades y los educadores como bienes fundamentales para la educación de las personas, las películas aparecen como coadyuvantes en la mayoría de las propuestas de política educativa. Después de todo, ¿la educación no tiene mismo nada que ver con el cine? ¿Las actividades pedagógicas e imágenes filmadas son necesariamente incompatibles? Por tanto, hay una resistencia en reconocer en las películas de ficción literaria y en los documentales de cine la dignidad y la legitimidad cultural concedida, durante siglos, aunque el ejercicio periodístico tiene un Estado respetable para la educación bancaria, recordada por Paulo Freire (1996).

Es posible que esta actitud sea en parte debido a una creencia, más o menos común en los medios educativos, que la relación con los productos audiovisuales (cine y arte multimedia) opera de manera negativa en la formación de lectores y contribuye al desinterés en las actividades pedagógicas en torno del lenguaje escrito. Pero, después de más de un siglo de la creación de cine, ¿cómo podemos creer que hay fronteras infranqueables entre el lenguaje escrito y el lenguaje audiovisual, especialmente el cinematográfico? ¿Y en el campo de los códigos cinematográficos? – ¿Qué tiene la escuela con esto?

Aprender cómo el cine actúa nos lleva a admitir que la transmisión/producción de saberes y conocimientos no es prerrogativa exclusiva de la escuela (aunque tiene

un importante papel que desempeñar en este proceso), sino que también está sucediendo en otras instancias de socialización. Pensar en el cine como un importante foro pedagógico nos lleva a querer entender mejor el papel que juega con aquellos con las personas, sólo que en los ambientes escolares y académicos.

Si el dominio de los códigos que componen el lenguaje audiovisual constituye el poder en las empresas que producen y consumen este tipo de artefacto, es la tarea de los medios educativos ofrecer los recursos apropiados para la adquisición de este dominio y la extensión de la competencia para ver, de la misma manera como lo hacemos con la capacidad para leer y escribir.

Además, si la relación del espectador con los artefactos audiovisuales no es pasiva; si las narrativas en imagen-sonido no tienen el poder de forjar pensamientos, ideas y opiniones, y si el ambiente cultural juega un papel importante en la significación de ellos, para evitar los efectos negativos que puedan derivarse de esta relación, sería más eficaz invertir en el enriquecimiento, la pluralidad y la diversificación de la atmósfera cultural de los espectadores de esos censores y criticar sus gustos y preferencias. Hay que crear políticas públicas de difusión cultural, que promuevan el acceso universal a los bienes culturales, de la misma manera que las políticas educativas promover el acceso universal a la enseñanza.

2.3.2 La significación de las narrativas en imagen y sonido

Hay otros aspectos del problema a ser pensados en nuestro campo, algunos más urgentes que otros. Tenemos que tratar de entender, por ejemplo, como se articulan, en el proceso de aprendizaje, los conocimientos adquiridos en la experiencia con el cine (televisión, internet) y los conocimientos transmitidos/producidos, de manera sistemática, por las actividades de la escuela y de naturaleza académica. No podemos saber cómo el lenguaje escrito y el lenguaje audiovisual se combinan en la producción de conocimientos y habilidades, de modo que podemos hacer uso de ambas en una perspectiva más eficiente y productiva. En resumen: tenemos mucho más que ganar si asumimos la práctica de ver películas como una asociación en la transmisión de

conocimientos, de que como rival de las actividades que podemos definir como verdaderamente educativas.

Sabemos que las películas crean el efecto de realidad que supera con mucho el de cualquier otra forma de arte. La imagen en movimiento produce lo que convencionalmente se denomina impresión de realidad, base del gran éxito del cine. Aunque no podemos vivir en un mundo de fantasías, necesitamos salir un poco del mundo real para aprender a lidiar con él. Además, la ficción actúa como uno de los elementos que hemos lanzado mano para dar sentido a nuestra existencia.

Creemos que la interpretación de las películas, o mejor, cómo podemos atribuir significados a las narrativas en imagen-sonido, es el producto de un esquema muy complejo, cuya estructura básica está formada por la articulación entre la información y el conocimiento consistente en nuestras experiencias de vida, y la información y los conocimientos que constituyen nuestra experiencia con otros artefactos audiovisuales (en este caso, con otras películas).

Aunque más sofisticado, desde el punto de vista de la actividad intelectual, el conocimiento escolar y/o académicos no parecen tener mayor peso que los otros recursos que se utilizan en la interpretación que hacemos de una película cuando estamos en contacto con ella. Esta vez (y quizás sólo en esto), la magia del cine parece llegar a todos más o menos de manera similar. Queremos decir que cuando, de hecho, estamos viendo una película, somos seducidos por ella, independientemente de nuestro grado de escolaridad. Todo indica que los conocimientos adquiridos por la escolarización actúan de forma más significativa en las etapas posteriores del proceso de significación, es decir, cuando salimos de la sala de cine (o de la televisión) y construimos nuestros discursos acerca de lo que vimos.

Nada nos autoriza a decir que las películas imponen significados o interpretaciones a sus espectadores. Algunos incluso intentan hacerlo. Sin embargo, para obtener más instrucciones y para la organización de los sistemas de significadores del lenguaje, por más ideológicas que sean sus convicciones, siempre habrá un tema que, a través de la pantalla, dialoga con los espectadores. Ahora, un espectador que ve e interpreta las imágenes a partir de sus experiencias de vida, de su experiencia con el cine y los valores, las creencias y la práctica de la(s) cultura(s) en la que está inmerso, ¿no sería un retorno al método Paulo Freire?

Podemos decir que algunas personas son más susceptibles que otras a los intentos de imponer sentido. Sin embargo, creemos que esta susceptibilidad no está conectada a la edad o el nivel de escolaridad del sujeto, sino, sobre todo, a un mayor o menor campo de códigos que componen el lenguaje cinematográfico.

Por estas razones, esta tesis ha desarrollado todo el marco teórico y la búsqueda no sólo en el sentido de ver el cine, sino que tratamos de analizar el poder de este arte, y también de hacer el cine, lo que implica el dominio de los códigos del lenguaje cinematográfico y el impacto que esto tiene para la acción dialógica, propuesta educativa de Paulo Freire.

Suponemos que el sentido de una película no es dado solo por la forma en que sus elementos de significación están organizados técnicamente en la construcción del relato. El sentido de una película surge siempre del cruce entre lo que quiere transmitir y lo que el espectador interpreta o entiende. Nada garantiza que estos significados son entendidos o consignados por el espectador exactamente como fue diseñado y producido. El significado es un proceso dinámico que pasa constantemente entre el universo íntimo y privado de la memoria y el imaginario del espectador y el universo de la memoria social pública y el imaginario cultural. El espectador se apropia de la película y los integra a imágenes mentales que enriquecen y hacen complejo el sentido de lo que se vio, formando una red imaginaria de imágenes significativas. Una vez formado, esta red cae en la memoria. Tenemos un imaginario museo del cine, donde conservamos los fragmentos de películas que nos han marcado más profundamente durante la vida, que nos impresionaron.

La producción de significado en relación con la narrativa tiene como uno de sus supuestos la utilización, por parte del espectador, de algunos parámetros que usa tradicionalmente para la comprensión de la realidad, es decir, se establece entre el espectador y la película una especie de pacto en el que ambos, consintiendo, no requieren de la narrativa más que una proporción de verosimilitud en el tratamiento de las cosas del mundo real.

De acuerdo con Josep Puig (1998), los valores son conceptos que se cuelgan como entidades abstractas, más allá de los individuos reales, y sólo pueden ser incorporados en su vida, trabajando como orientación para la acción, cuando son experimentados concretamente dentro de los campos de problematización moral y

social. Hay espacios de reflexión y acción moral de los cuales se produce una cierta cantidad de conocimientos o valor normativo, guiando el comportamiento de los individuos. Estos espacios pueden ser la familia, la escuela, el grupo de pares, la iglesia, el trabajo, los lugares de ocio, los grupos políticos y las organizaciones no gubernamentales, así como los medios de comunicación de masas, configurados en medio de la experiencia moral. Son campos donde se construye la personalidad moral mediante algunos temas. Como apunta Puig (1998, p. 163),

Os campos de problematização moral estão constituídos pela acumulação de experiências até configurar um espaço de experiências e polémicas, ideias, valores e códigos, assim como as atitudes e práticas que governam e questionam a vida sociomoral em um território determinado. Mas, uma vez construídos, os campos de problematização também permitem ler e interpretar a realidade sociomoral de experiências concretas. Os campos de problematização moral são, então, a área de produção e reprodução da cultura moral: o espaço que é o contingente da experiência.

Guías de valor, por su parte, son elementos culturales, entidades simbólicas que orientan las formas de vida de una colectividad y les da significado. Para Puig (1998), la adopción de guías para el valor adecuado es fundamental, ya que su función es unificar, establecer normas y dar sentido a la vida moral de los sujetos y de las comunidades.

Podemos decir que las películas funcionan como los campos de problematización moral, ya que pone los valores en discusión para espectadores de distintos orígenes y tradiciones culturales y morales. La presentación de situaciones de conflicto, en el que ciertas decisiones se toman como referencia, o las guías de valor, esta o aquella norma de acción moral, lleva a los espectadores a analizar (y algunas veces a poner en jaque) sus creencias y supuestos. Sin embargo, difícilmente podrá imponerles la adopción de valores muy diferentes de aquellos que comparten en los espacios de su propia sociabilidad.

Las películas en los campos de trabajo de problematización también porque permiten a los televidentes vivir situaciones morales en diversas condiciones muy diferentes de las que experimentan en su vida diaria. Aquí actúan también las guías de valor, orientando las decisiones de los personajes y la forma de presentación de los mensajes morales de la narrativa. Las narrativas nunca son neutrales. El modo de articulación de los elementos de la significación refleja los puntos de vista, transmite

valores y supuestos e indica, en forma más o menos explícita, que las canalizaciones se consideran adecuadas, que las actitudes son consideradas como susceptibles de ser exitosas, eficaces y correctas, morales y éticas.

2.4 La producción de arte cinematográfico entre estudiantes

Hasta ahora, hemos tenido como foco de análisis, el cine como arte y su lenguaje como cuestionador de valores, conceptos y visiones del mundo. No obstante, fuimos llamando la atención de varios estudios y conceptos acerca de ‘ver’ en la escuela y como solo el cine sería una manera poderosa de la construcción de la autonomía del ser y aprender en una institución escolar. Aunque siempre recuerdo acerca de la posibilidad de conocer, estamos ahora en las bases de la originalidad de la investigación y de la posibilidad de ser analizados más adelante, el cine, y, en particular, el cine documental. Es decir, vamos a discutir y luego demostrar, con los datos, que una nueva forma de comprender el cine (el hacer) puede contribuir de forma más inmediata y espontánea para la humanización que nos habla Paulo Freire. ¿Por qué el cine? ¿Por qué el cine documental en la escuela?

Para el cineasta brasileño, uno de los iconos del “Cinema Novo”, Glauber Rocha, fue suficiente tener una cámara en la mano y una idea en la cabeza para hacer el cine. Nadie puede negar la concomitancia expresiva de esta dualidad en los niños, el día de hoy. Otro icono del Cine, ahora en la “Nouvelle Vague”, Jean-Luc Godard (2006) se entusiasmó tanto que considera que, al disfrutar el Cine, los Chicos, los adultos y cualquiera audiencia, ya están aprendiendo a hacerlo, pues descripta sus códigos y su gramática, mismo que por la intuición. Para él, ver y hacer van juntos en el largo camino de un logro cinematográfico.

Al contrario de lo que se acostumbró decir, el desafío no es más llegar a los alumnos, ya que son dispersos, están alijados de la escuela analógica. Como afirmó Fresquet (2013), “se presumirá, en general, una relación asincrónica entre los nuevos conocimientos, de los cuales los jóvenes aparentemente han cosechado, sin ninguna mediación pedagógica y una escuela que sigue perpetuando las viejas formas de enseñar”. Por otro lado, continua la autora, son las transformaciones que hoy deben

cambiar esta escuela con el deseo de conocer el interés de los jóvenes. La propuesta de Inés Dussel (2012) sobre el mito de los nativos digitales – mito de que los niños y los jóvenes ya nacen con microcircuitos integrados – y la afirmación de que las escuelas tienen que procurar adaptarse a fin de recibir de ellos, parece ser altamente cuestionada por los investigadores. Ya hay pruebas de la relación entre la falta de motivación, cuando no se utilizan los recursos, y la producción de conocimiento, que vienen desafiando a los procesos de búsqueda y la relación entre la búsqueda de conocimiento.

En el segundo diálogo de Dussel con Thomas (2011), el concepto de "nativos digitales" parece excluir el mundo adulto como parte de este movimiento de nuevos elementos visuales, y esto significa limitar las posibilidades de enriquecer el uso de la tecnología, que cambia permanentemente, incluso si se trata de una alternativa a la educación reinventada, propuesto por el fundador de la Academia Kahn (Kahn, 2013). Hoy en día, miles de estudiantes de todo el mundo, incluyendo a los brasileños de algunas escuelas piloto, ya han probado la propuesta de aprender por internet, consultando los vídeos grabados por un maestro que habla con entusiasmo, algo de humor y de una forma muy creativa para enseñar como el proceso de la fotosíntesis, o como se desarrolla un cáncer, o para resolver desafíos de la química, la física y las matemáticas. Eso no está radicalmente en desacuerdo con la crítica que se realiza acerca de las dificultades de la educación, que está hoy en marcha a través de planes poco flexibles, cuyo contenido apenas fragmentado entre sí, se basa en clases que están menos orientadas al aprendizaje que al cumplimiento de los requisitos de las evaluaciones que los gobiernos están proponiendo, apuntando los índices de rendimiento académico.

Las clases de vídeo tan bien recibidas por las fundaciones y los gobiernos en general pueden contribuir, de hecho, a la instrucción, pero se omite dos cuestiones esenciales en la experiencia de aprender y enseñar: 1. la relación afectiva eficaz profesor/estudiante. Como nos recuerda Paulo Freire en *La Pedagogía del Oprimido* (2005), el amor es el principal sentimiento de hombre, que despierta la humildad en la búsqueda de la superación de los egoísmos, de las desigualdades y los prejuicios. En educación, para que se pueda aprender, el amor es fundamental para todos los hombres y mujeres, seres inconclusos y en constante mejora. 2. la posibilidad de monitorear el encuentro directo alumno/espectador con conocimiento, con el mundo y consigo

mismo, buscando las formas de autonomía y emancipación intelectual. Aprender, a veces, con los vídeos disponibles en internet puede ser interesante como una alternativa de instrumentos o herramienta pedagógica. Pero, dado el estado de la agonía de la educación hoy, son muchas las dudas que surgen: ¿Las video aulas llevan en cuenta cualquier forma de autonomía para la lectura de las fuentes? ¿Cómo se quedan las leyes de *copyright* o de las posibilidades de producción de conocimiento? ¿Qué nuevos conflictos esta metodología genera? ¿Pero hay una diferencia entre el cine y video aulas? ¿O serían sólo dos formas de ilustración de contenido?

Al analizar el papel del cine en la modernidad y cómo este arte moldea buena parte de la cosmovisión de las sociedades occidentales en general, creemos que la respuesta a las preguntas anteriores es subyacente. El cine está, ante todo, en la creatividad de las aseveraciones sobre el mundo, que están ocupadas de forma libre, subjetiva. Pero, diferente de los videos, clases para ver cine, proponemos hacer el cine, adentrando el idioma, la intencionalidad, además de contenido y conocimiento.

Al pensar en la entrada del cine en la escuela como un gesto de alteridad, por la extrañeza que el acto creativo propone, Bergala (2006) señala un modo de pensar muy concreto del hacer cine, que pierde importancia con respecto al campo de la tecnología en favor de hacer diferente, en el acto de la creación de imágenes y sonidos. Una forma de aprender haciendo y viendo el cine. Esto trae, de cada estudiante, su capacidad más fuerte de la creación personal para el encuentro y el descubrimiento de los demás en el entorno escolar. Este es el que tiene, por un lado, la dimensión creativa fuertemente individual y, por otro lado, en la reunión, tanto en alcanzar, como en el goce, que prende fuertemente al individuo con el colectivo. Bergala (2012), cuando quería definir un abecedario para el cine y la escuela, define la 'C' como 'colectivo':

O Coletivo: há uma ideia que passa por aí, um conceito absolutamente falso, que diz que o cinema seria uma arte coletiva. Ou seja, isso confunde, em geral, o fato de que, para fazer um filme, você precisa de um time com muitas pessoas, como se a criação não fosse uma única pessoa. Mas uma criação coletiva? Claro, é uma loucura, isto é, no cinema, há muitas pessoas que trabalham no filme, mas apenas uma delas tem o filme na cabeça. Há apenas um que, quando ele faz um plano, sabe como é esse plano e depois volta a filmar. É isso que você está procurando. Isso significa que organizar uma filmagem profissional, na verdade, é como um exército muito duro. Ele é quem dá as ordens, o que reflete aquele com o filme na cabeça, quem é o diretor. E então as pessoas que estão a serviço do filme. Mas é o oposto de uma criação coletiva. Em uma criação coletiva, cada um traz opções e criação em um sentido mais forte. Há,

é claro, uma parte da criação, a câmera, o iluminador, que participa da criação. Na realidade, no entanto, no ato da criação, apenas uma pessoa tem o filme em sua cabeça: o diretor. Ninguém além dele, e não se sabe exatamente o que está no filme que está à frente do diretor. Isso traz muitos problemas em situações pedagógicas. Esta questão do cinema, que supostamente é uma arte coletiva, traz muitos problemas quando os filmes são feitos no contexto da escola, quando as crianças ou adolescentes irão fazer um filme ... Porque se ninguém toma decisões, se ninguém tem opções na cabeça, não é um filme. Para ser um filme, alguém deve, pelo menos para cada plano, tomar as decisões. Uma pessoa vai fazer isso. As opções não podem ser coletivas. Caso contrário, é um filme banal, é um filme médio, se as escolhas forem feitas inteiramente por um grupo. Um grupo não pode ter idéias pouco fortes e não pessoais. Então, é muito difícil na escola. A melhor solução é confiar em um determinado momento, todas as opções para um aluno. Mas para um plano, uma cena. Então haverá outro aluno e depois outro aluno. No entanto, é muito importante que em um determinado momento, mesmo em um filme restrito ao ambiente escolar, alguém decida as opções (Bergala, 2012, transcripción del video).

Y en este sentido, es muy importante que los estudiantes puedan transitar a través de todas las funciones (director, productor, guionista, asistente, etc.). Las opciones que diluyan el personal, lo subjetivo, pierden intensidad. Esta fuerza es la manera de ver el mundo, y la película tiene los detalles que marcan la diferencia. El rodaje nos obliga a tener, al mismo tiempo, una relación flexible y perspectiva con el todo y con el otro, especialmente cuando el género es el documental, en el que los personajes son reales, hay las salidas al mundo social, a veces diferente del cineasta, por lo tanto, el detalle se convierte en una obsesión, el detalle de la mirada respira de ruido externo, interno, etc. En los detalles está toda la diferencia.

La película, incluso el documental, es el producto de una búsqueda, no para la transmisión de un mensaje o de la verdad. Es en la búsqueda que hace arte, es en la búsqueda que se aprende. El estado permanente de búsqueda de un educador significa estar siempre en un cruce junto a otro. Es necesario vencer la inercia del saber listo, terminado; aquel saber a qué sólo le resta ser enseñado, pero que carece de toda novedad, misterio y participación en su construcción. La búsqueda debe ser fascinante, ya que el goce de los descubrimientos produce nuevas razones para la búsqueda y la investigación.

El segundo deber de todo cineasta (el alumno en la escuela de antes), ahora convertido en un maestro para su audiencia, pone de relieve el deseo de siempre algo mejor a descubrir, algo mucho mayor, que nosotros ya no estábamos en condiciones de producir, pensar y hacer – no será un ensayo para presentar a su maestro, pero

trabajaré por una diversidad. En este descubrimiento, hay que admitir que el otro, siempre significa un potencial de aprendizaje y de la ampliación de nuestro horizonte, para la producción de conocimientos y la creación. El entendimiento de que los demás siempre pueden sorprendernos actualiza un gesto de modestia, frente a la envidia; nace en la fascinación, lo que significa su propio objeto (es decir, en el caso, una película del director, o una experiencia pedagógica exitosa, por un profesor).

Crear escuelas de cine en las escuelas, es una propuesta para la introducción de la experiencia de cine por niños, jóvenes y maestros en el contexto escolar, que parte de la imposibilidad de subestimar la capacidad cognoscitiva y creativa de los alumnos/enseñantes y enseñantes /estudiantes, destinada a hacer de la lección (en este caso, cine) un proceso de emancipación intelectual. La escuela ya no es más el lugar donde civilizar o disciplinaria del tema aprendizaje, y es, sin duda, cada vez menos, un área de instrucción con estricta transmisión de una generación a otra. Hoy surge otro panorama y otra urgencia en el abordaje de los conocimientos, de la accesibilidad, que circulan a través puentes virtuales entre los actores sociales: profesores, estudiantes, investigadores, ciudadanos ordinarios, cuyas facultades intelectuales y sensibles se comunican con una experiencia de traducción simultánea. Es la emancipación y la alteridad. Que la función social de la escuela sea moralizar el germen para la disciplina e instructivo que configura modos formateados para aprender el mundo, hemos notado que no es más un paradigma correcto, puesto que hay una transformación que deja grabado el valor de la escuela como un espacio de comunicación e intercambio de aventuras intelectuales, afectivas y sensibles. El adelanto de la tecnología, los medios de comunicación social, la “espetacularización” de una sociedad de nativos digitales desplazan el lugar de la escuela como escenario para construir conocimiento y afectos, revirtiendo funciones para aprender y enseñar con los otros actores sociales (profesor/alumno), en una interacción con el mundo que no está allí como un asunto, sino como un poder de reinención (Comolli, 2008).

Vamos a pensar juntos las posibilidades y repercusiones de esta hipótesis, pues es algo que queremos producir en las experiencias de la Escuela de Cine, una emoción, una búsqueda, una invención. Algo que aproxima a los estudiantes de este arte y, al mismo tiempo, causa un sorprendente encuentro con el mundo y con las partes más profundas de su infancia a través de las cámaras. Benjamin (2005, p. 107) dijo acerca de este niño escondido, que ya conoce todos los lugares de la casa, que acecha y

devuelve como un hogar donde es seguro encontrar todo como antes: “(...) O coração bate nele, assegura a respiração. Aqui se fecha no mundo material. Este mundo se volta evidente, em silêncio”.

Cuando un niño o joven filma, en silencio y con atención, acercase del mundo, y el mundo se aproxima a él. Pero no el mundo que está allí, listo, a la espera de ser filmado. Es un mundo que se convierte en el momento cuando se cortan con la cámara, inventando y significando en el acto mismo de la captura y edición de imágenes. Este es un proceso que tiene algo de aventura por el descubrimiento de lo invisible oculto en lo que es visible. Quizás, para hacer visible la propia vida, la internet constituye hoy una máxima popularidad y prestigio entre los adolescentes y los niños. Participan activamente en las redes sociales, publican fotos y álbumes enteros, sin ninguna preocupación por la preservación de la intimidad. Sin embargo, ni las posibilidades de internet y sus redes han socavado la magia del encanto de estar ocultos en el fondo del jardín, en la casa de madrugada, o de la clase de planificación o construcción de una película.

Lo importante es el carácter oculto en el proceso, lo cual recuerda la tensión de alegría contenida en una fiesta sorpresa que organiza o, una vez más, que está oculto dentro de un armario y tiene que contener la respiración. Lo más importante es mantener el secreto, la tensión de la mirada, incluso combinados, hace que el grupo experimente la intensidad del silencio y que mantenga la sorpresa. Hacer cine en la escuela, preferentemente fuera del currículo, con estudiantes y profesores que se reúnen simplemente porque así lo desean, es una manera de estar oculto para aprender.

Acompañar a los niños haciendo una divertida experiencia de cine, evoca Rancière (2007) cuando habla de la lengua materna, es como si estuvieran aprendiendo la propia lengua, al momento en que aprenden a hacer las imágenes y sonidos. Pero lo que enseñamos es otra cosa. Es algo que explica, lo que presupone la existencia de jerarquías, hechos consumados y hasta conocimientos aprobados por los cánones académicos. Pero la lengua materna no se adquiere así, simplemente se aprende, así que asistemáticamente, aleatoriamente, al vivir juntos. En buena parte, algo así como hacer fotos con una cámara o un teléfono móvil. Esto es ensayar, no sólo estudiando, sino desafiando hacia el desconocido, sin temor a equivocarse, algo que sorprende a cada descubrimiento.

Pero ¿Cómo no temer la relación del cine con el error, si gracias a un error de funcionamiento del cinematógrafo, Georges Méliès descubrió el poder mágico de la Asamblea? Cuenta la leyenda que el cineasta estaba filmando una calle, donde algunos carruajes pasaban, cuando el cinematógrafo congeló el adelanto de la película. Después de un pequeño golpe, ella se adelantó a la próxima imagen que se veía en la calle, después de unos pocos segundos. En la proyección, había un vagón de tren tour dando la vuelta en un coche fúnebre (Bernadet, 1980). El error había arrojado un potente descubrimiento.

Esta experiencia nos lleva a conocer, pero no a un saber enseñar, y sí que se mundo se construye en el gesto de encuadre y al registrar este aspecto. La simple experiencia de mirada restaura algunas esperanzas en relación con este mundo, ya que la mirada – en portugués, al menos – está conectada a cuidar. Paulo Freire (1979 b) dibuja este aspecto de *Ad-Mirar*, la palabra representa, más que una simple mirada, explorando la realidad por la cosificación y aprensión. Es, sin embargo, tratar de entender profundamente en sus relaciones entre sí. El cambio de percepción de una realidad concreta requiere que el hombre comprenda la totalidad, la profundización. Si esta percepción se consolida, se vuelve a construir el conjunto para poder criticar y, en consecuencia, elegir la realidad.

Así, podemos establecer un cierto paralelo, o una forma de eco entre el cine y la educación. Especialmente si consideramos que ambas aspiran al abstracto, probando la sutileza de verdad a la duda, la utilización de instrumentos, de las ciencias y de las artes. Estamos de acuerdo con Dubois (2004) acerca de las mutaciones actuales del cine, de la pérdida de su hegemonía en torno de la creación audiovisual, desde su emergencia ruidosa. Desde la televisión, imágenes, incluido el cine, alcanzan todos los países, incluso aquellos de dimensiones continentales, como Brasil. Sin embargo, quisiéramos subrayar que hemos concebido el cine como una referencia fundamental para todo el sector audiovisual, cuya intensidad es una marca. Con el cineasta Jean-Luc Godard (2006), nos enteramos de que el cine transforma lo visible en invisible, lo figurativo o abstracto o literal en la poética, con el recorte operado por el marco de la cámara, por lo que revela y oculta. Aun así, también podemos disparar los pensamientos, sentimientos, sensaciones o algo similar, produciendo imágenes y sonidos del lenguaje interior. El cine en la escuela se revela como el afectivo y efectivo de oportunidades para aprender, la correlación de las partes y el conjunto, dado e

imaginable, tanto para el diálogo con quienes van a asistir, como para tratar con el entrevistado o el objeto del documental.

2.4.1 Documental en la escuela

Todo el análisis efectuado hasta ahora deja claro que el cine puede ser un nuevo lenguaje de autonomía y coparticipación en el proceso educativo entre el profesor y el alumno entre la escuela y los padres. Se opone a que Paulo Freire (2005) llamó educación bancaria, que configura el enfoque pedagógico por el cual el educador es un agente transmisor de información y conocimientos a los educandos. Para este diseño, el único papel de educador es exponer/imponer el conocimiento, no hay espacio de discusión o reflexión, su misión es sólo el informativo. Por esta razón, analógicamente adopta, el término banco. La idea es que quien posee conocimiento será fuerte, la transferencia, pura y simplemente, lo que conoce a alguien que no sabe nada, el depositario de los conocimientos de los demás. Para hacer cine, nada es archivado, los dividendos son las ganancias de la asociación. En ese contexto,

[...] Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]. Na "visão bancária" da educação, "saber" é uma doação daqueles que se julgam sábios aqueles aos que julgam nada saber. Doação que se baseia nas manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que é o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual está é sempre no outro (Freire, 2005, p. 58).

En otro trabajo, persigue Freire que, en aquella perspectiva antigua, el profesor

[...] Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (Freire, 1982, p. 38).

Y complementa el educador brasileño:

[...] apesar do ensino "bancário", que distorce a criatividade necessária do aluno e do educador, o aluno apoiado pode, não por causa do conteúdo, cujo "conhecimento" foi transferido, mas porque o mesmo processo de

aprendizagem que, como se diz em linguagem popular, novamente no topo e supera o autoritarismo e o erro epistemológico de "banca" (Freire, 1997, p. 28).

Es evidente que la curiosidad es el elemento propulsor de conocimientos, que estimula la reflexión crítica y se desvía de la indulgencia y la pasividad de la educación bancaria. Todos los cineastas, en particular los documentalistas, tienen este elemento como estructura interna, porque explotan, "experimentan", preguntan. Esta es una de las intenciones de producir el cine documental en la escuela, tanto para los estudiantes como para los profesores.

Ensinar requer curiosidade. [...] Como professor eu sei que sem a curiosidade que me move, que me preocupa, que me insere na busca, eu não aprendo ou ensino. [...] Antes de qualquer tentativa de discutir as técnicas, os materiais, os métodos para uma dinâmica em sala de aula, portanto, é necessário, até mesmo indispensável, que o Mestre se encontre "descansado" sabendo que a pedra Angular é a curiosidade do ser humano. É o que me faz perguntar, saber, agir, pedir mais, re-saber (Freire, 1996, p. 94, 95, 96).

Dentro de las posibilidades cinematográficas que pueden ser realizadas por los estudiantes, que serían la superación del bancarismo en la escuela, considerando las posibilidades como géneros cinematográficos, escuelas, tradiciones y estilos, el documental ha surgido como el más legítimo, ya que la tradición del documental está profundamente arraigada en la capacidad de transmitir una sensación de autenticidad. Si pensamos en la escuela como lugar de producción, reproducción y captura de conocimiento, este género de película tendría mayor legitimidad antes que los padres, dirección, otros profesores y estudiantes.

Sin embargo, es necesario un análisis sostenido más detallado y profundo sobre el documental. Cine, video y, ahora, las imágenes digitales pueden ser testigos, con extraordinaria fidelidad, de lo que ocurrió antes de la cámara. Pero esta fidelidad, atiende las necesidades de la ficción con la ayuda de imágenes de satélite, resonancia magnética y tomografía computarizada. La fidelidad de la imagen puede ser tan importante para un primer plan como para los efectos de la magia de *Harry Potter*, o como para la radiografía de los huesos, pero las utilidades para esta fidelidad son muy diferentes. Por nuestra propia cuenta y riesgo, creemos en lo que vemos y en lo que representa lo que vemos. Como los medios digitales hacen demasiado evidente, la fidelidad es tanto en la mente del espectador como en la relación entre la cámara y el

que está delante de ella. No podemos garantizar que lo que vemos es exactamente lo que veríamos si estuviéramos presentes al lado de la cámara.

Ciertas tecnologías y estilos nos alientan a creer, pero la correspondencia exacta entre imagen y realidad, el propósito de lentes, enfoque, contraste, profundidad de campo, color, alta resolución, todo parece garantizar la autenticidad de lo que vemos. Sin embargo, todo esto puede ser utilizado para dar la sensación de autenticidad a lo que, de hecho, ha sido pensado anteriormente por un director de cine o director de fotografía. La propia disposición en secuencias, las escenas de las imágenes, de *close-ups*, los cortes, etc., son ya, en sí mismos, la interpretación y el significado de lo que los realizadores de las películas desean transmitir. Nuestra percepción de lo que vemos dependerá de muchos otros factores, además de la cuestión de la imagen ser una representación fiel de la que apareció delante de la cámara, si nada en realidad apareció.

Esta interrelación es tan poderosa, que cuando los hermanos Lumière mostraron la primera película en París, el pueblo polaco-bielorruso corrió con temor de la locomotora que llegó a la estación, huyendo de algo que estaba muy lejos de la realidad, incluso porque la imagen era monocromática. Cuando creemos que lo que vemos es el testimonio de lo que está en el mundo, esto puede apoyar nuestra orientación o acción en él.

Obviamente, esto es cierto en la ciencia, en la que el diagnóstico por imagen tiene una importancia vital en todas las ramas de la medicina, por ejemplo. La propaganda política, tales como la publicidad, también se basan en nuestra creencia en un vínculo entre lo que vemos y el modo en que el mundo está, o cómo podríamos actuar sobre la realidad. Así hacen muchos documentales, cuando tienen la intención de convencernos de la necesidad de adoptar un determinado punto de vista o perspectiva sobre el mundo.

Incluso para justificar la elección de documentales, la educación debe promover, segundo Freire, *outwardness*, algo que es propio del cine documental desde sus inicios. Para Freire (1982), la educación desinhibidora es cuando no se utiliza la mera repetición de lo que dice el profesor en clase, porque estimula la creación por parte del estudiante y la formación de su conciencia crítica, sagaz, capaz de transformar la sociedad en que vive. Eso por que

[...] o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais autêntica esse ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para os educandos sejam eles mesmos (Freire, 1982, p. 32).

El contacto con los demás y, sobre todo, la búsqueda de la realización de los trabajos de cine documental es la creación, la recreación y el temor de que se debe conocer algo para comunicarse con el espectador de la película. De esta forma, hemos logrado lo que Freire (1994) llamó pedagogía crítica. Es el desafío por lo cual se llegó a aceptar que el subjetivismo es más presente e interactúa de un modo intenso y equilibrado con el mundo objetivo. La ejecución de este evento, llevando a los estudiantes a aprovechar al máximo su capacidad personal para lidiar con el realismo de la vida cotidiana, parece ser una manera de prepararse para aceptar las cosas que no se pueden cambiar y cambiar lo que debe ser. Así, “a função mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diferentes tensões e habitá-las para lidar eficazmente com elas” (Freire, 1994, p. 31).

El documental propuesto a los estudiantes fue más ligado a las narrativas cinematográficas. Se cargó sobre la ética y el respeto de uno al otro para ser retratado en sus películas. Si buscamos el dialogismo concebido por Freire como característica fundamental en el proceso de la práctica educativa, sin el cual no hay ninguna práctica docente progresista, educamos la curiosidad acerca de los objetos de conocimiento, cuestionando el sentido crítico, sabiendo escuchar y respetar su derecho a preguntar, en un proceso de interacción dialógica profesor-alumno, de modo que el que enseña aprende y quien aprende enseña. El sujeto que se abre para el mundo y para los demás abre con ese gesto la relación dialógica en la que él confirma la inquietud y la curiosidad, como la inclusión en un movimiento permanente en la historia (Freire, 1996).

Eu nunca poderia separar em dois momentos o ensino dos conteúdos e da educação ética dos alunos. O ensino prático que sem o aluno é uma prática completa [...]. Respeitando especificamente o direito do aluno de indagar (Freire, 2005, p. 44).

Esta es la real apropiación de contenido después de haber asimilado, digerido y procesado. El aprendizaje ocurre cuando el conocimiento enriquece la vida, instrumentaliza y dirige al nuevo contenido de conocimientos. Así, uno aprende que, en la medida en que conserva el contenido, puede utilizarlo en favor del crecimiento

individual. En otras palabras, se aprende cuando se llega a conocer el objeto de aprendizaje.

Uno de los métodos del documental que más se ha extendido por el mundo, especialmente en Brasil, es el documental de conversación, en la que el diálogo es narrativo, hay una historia necesaria para ser contada, con una voluntad de escuchar a los demás y su visión del mundo, es el caso del cineasta Eduardo Coutinho, que rechaza enérgicamente un guion para sus películas. Paulo Freire (2005) decía para justificar la acción analógica del maestro, que es mediante el diálogo que los hombres están cerca uno del otro, civiles desarmados de cualquier prejuicio o actitud ostentosa. Nadie puede querer hablar, establecer una relación en la que uno dicta las reglas y los otros, simplemente, las siguen. En el diálogo, las personas son libres de desear, cultivar y establecer reuniones. En la construcción de su visión del mundo, en la situación dialógica, los individuos no son cosas, sino sujetos que deben quedar completamente humanizados en las películas documentales (o en cualquiera situación dialógica de la vida). El diálogo no es un *chat* exonerado, pero una oportunidad; no aislamiento, sino la posibilidad de comprensión del pensamiento de otro. Por último, es el espacio donde se expresa el pensamiento verdadero, la esperanza y la confianza.

[...] sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser próprio da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para o outro" por homens que são "falsos seres para si", falsos. É que o diálogo não pode bloquear um relacionamento antagônico. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (Freire, 1979b, p. 43).

Un cineasta documental no conoce el mundo tangible en todos los aspectos, es en sí mismo un curioso que no se limita a aprender solo lo que está dentro de una perspectiva, con arrogancia por sentirse superior. Antes de eso, él siente la necesidad de exponer lo que aprende, para dar voz a otro. Para hacer esta ruta, el cineasta se entiende y analiza su propia visión, dialoga con los demás. Entonces, es necesario comprender:

Qual é o objetivo do diálogo não é que o aluno descreva todos os passos até o momento na elaboração do conhecimento científico e técnico? Não é que o estudante faça suposições ou que ele se entretenha de uma forma puramente intelectualista de jogo de palavras vazias. Qual é o objetivo do diálogo, em qualquer [...] hipótese, é a problematização do conhecimento em sua indiscutível reação à realidade concreta na qual ele é gerado, sobre o qual, para melhor entendimento, explica, transforma (Freire, 1979b, p. 52).

Persigue Freire en su obra más famosa:

O diálogo é este encontro de homens, mediado pelo mundo, pronunciado não esgotado, portanto, no relacionamento eu-você. [...] O diálogo é uma demanda existencial, é o encontro em que a solidariedade para refletir e agir de seus sujeitos direcionados ao mundo seja transformada e humanizada (Freire, 2005, p. 78).

Los cineastas suelen ser seducidos por las formas de representación del documental cuando quieren hacernos participar en los asuntos directamente relacionados con la historia del mundo que todos compartimos. Algunos ponen de relieve la originalidad o la característica distintiva de su propia forma de ver el mundo: en ese caso, vemos el mundo que compartimos como si filtrados por una percepción individual de él. Algunos ponen de relieve la autenticidad o la fidelidad de su representación del mundo: en ese caso, vemos el mundo que compartimos con la claridad y la transparencia que minimizan la importancia del estilo o la percepción de la cineasta. En ambos casos, aquellos que adoptan el documental como un vehículo de expresión distraen nuestra atención al mundo que ya está ocupado. Esto lo hacen con ingenio e inventiva que cineastas de ficción utilizan para atraer nuestra atención a mundos que, de otra manera, nunca conoceremos. Por lo tanto, los videos y películas documentales presentan la misma complejidad, el mismo reto, la misma fascinación y el mismo entusiasmo que cualquiera de los tipos de película de ficción, con la posibilidad de estar más cerca de una escuela.

Como historias que son, ambos tipos de película estimulan la interpretación. Como *true stories* que están pidiendo que creamos en ellos. La interpretación es una cuestión de entender cómo la forma de organización de la película transmite significados y valores. La creencia depende de cómo reaccionamos ante estos significados y valores. Podemos creer en las verdades de la ficción, así como en la no-ficción: *Un cuerpo que cae* (Alfred Hitchcock, 1958) puede enseñarnos sobre la naturaleza de la obsesión; o *El arado que rompió los llanos* (Pare Lorentz, 1936), enseña la conservación de los suelos. Se alienta la creencia en los documentales, ya que a menudo son diseñados para ejercer un impacto en la historia del mundo, y para ello deben persuadir a nosotros o convencernos de que un punto de vista o enfoque es preferible a otro. La ficción puede ser un contenido direccionado a suspender la incredulidad (aceptar el mundo del cine como plausible), pero la no-ficción con

frecuencia inculca convicciones (aceptar la película como mundo real). Es lo que alinea el documental con la tradición de la retórica, en la que la elocuencia tiene una finalidad estética y social. La película documental, no capitaliza solamente placer, pero también una dirección.

El documental está metido en el mundo de la representación, y lo hace de tres maneras. En primer lugar, documentales nos ofrecen un retrato o una representación reconocible del mundo. Es por la capacidad que tienen las películas y cintas de audio de registrar las situaciones y acontecimientos con notable fidelidad, que vemos en los documentales de personas, lugares y cosas que también podríamos ver por nosotros mismos, fuera de las salas de cine. Esta característica proporciona una base para la creencia: vemos lo que estaba allí antes de que la cámara llegara; debe ser verdadero. Esta extraordinaria potencia de imagen fotográfica no puede ser subestimada, aunque está sujeto a restricciones, porque (1) imagen no puede decir todo lo que queremos saber acerca de lo ocurrido, y (2) las imágenes pueden cambiarse durante y después del hecho, por medios convencionales y digitales.

En los documentales, nos encontramos con historias o argumentos, alusiones o descripciones, que nos permiten ver el mundo de una manera nueva. La capacidad de la imagen fotográfica para reproducir la apariencia de que está delante de la cámara nos obliga a pensar que la imagen es la misma realidad replicada antes que nosotros, al mismo tiempo en que la historia, o el argumento, presenta una manera diferente de observar esta realidad. Quizá estemos familiarizados con los problemas de las reducciones de personal en la empresa de las cadenas de producción globalizadas y cierre de industrias; sin embargo, *Roger y yo* (1989), de Michael Moore, nos ofrece un nuevo punto de vista y particular sobre estos problemas. Tal vez sepa algo acerca de la cirugía plástica y los debates que rodean los esfuerzos para recuperar la juventud perdida por ese medio, pero *Daisy: La historia de un lifting* (1982), de Michael Rubbo, agrega la visión personal del cineasta a lo que sabemos.

En segundo lugar, el documental también significa o representa los intereses de los demás. La democracia representativa, a diferencia de la democracia participativa, está fundada en los individuos elegidos, que representan los intereses de su electorado (En la democracia participativa, cada individuo participa activamente de las decisiones políticas en lugar de depender exclusivamente de un representante.). Los

documentalistas a menudo asumen el papel de los representantes de la opinión pública. Hablan en favor de los intereses de otros, tanto de la materia de sus películas, como de la institución u organismo que patrocina su actividad cinematográfica.

En este proceso de participación social, es inevitable el nacimiento, especialmente en las instituciones de formación de los ciudadanos, de lo que Freire ha llamado de conciencia crítica (Freire, 1982), que se caracteriza por un anhelo en el análisis de los problemas; por el reconocimiento de que la realidad es cambiante y abierta a revisiones; y la búsqueda para el análisis de los hechos sin prejuicios. Para la formación de una conciencia crítica, existe la necesidad de una educación que favorezca la reflexión, la formación de un ser crítico, indagando y transformando de su propia realidad. El vínculo directo con otro concepto de Freire (1994), el de la conciencia del mundo, en el que se presupone que surge la conciencia del yo sólo cuando existe el otro. Si el mundo es algo en lo cual el individuo está insertado por las circunstancias, esta persona debe tener la capacidad de reconocer a él y participar conscientemente. Esto significa que la parte debe interactuar con el conjunto y comprender que se modifica, así como entender que este conjunto, que constituye el mundo real, es responsable de su propia constitución, como su parte. Por lo tanto,

A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte da EU. O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação com “você”. A transformação da realidade objetiva (o que chamo de “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” história. Isso teve início no momento em que as mãos, liberadas, começaram a ser usadas de maneira diferente. À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo “contatado” ia-se constituindo. Precisamente esta consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência da EU (Freire, 1994, p. 32).

Por otro lado, si la ética es tan importante en la película documental – no hablamos de la neutralidad del periodismo, pues no existe esto en las historias que las películas nos cuentan, pero hay una ética de pelo menos escuchar el otro, de reconocer el otro -, tal ética existe porque está vinculada a una ética universal del ser humano: es la marca de la naturaleza humana y por lo tanto es la actitud que no se puede separar la práctica cinematográfica, tampoco de la práctica educativa. Es el sentido del reconocimiento de los demás, respeto por sí mismo y sus diferencias, haciéndose

respetar también, en coherencia con sus principios. En la *Pedagogía de la Autonomía*, Freire (1996) declara que la ética

[...] condena o cinismo [...], a exploração da força de trabalho do ser humano, condena acusar por ouvir dizer [...], a falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, [condena aqueles que] soterram o sonho e a utopia, prometer sabendo que cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de mal falar; [...] [o comportamento ético,] se sabe afrontada na manifestação discriminatória da raça, do gênero, de classe; [...] é inseparável da prática educativa, não importando se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos [...] (Freire, 1996, p. 17).

Si en el cine documental, o en la escuela, el hombre es siempre objeto, aunque estamos hablando de la naturaleza dada, siempre hay la relación con la vida humana. Por esta razón, el hogar en el mundo también es el objeto del cine y la educación. Freire apunta el hombre, viviendo su condición como objeto de la acción educativa. Por ejemplo, imagínese el hombre sencillo, que no ha desarrollado un lenguaje culto, ni es guiado por las leyes del conocimiento científico y que siempre se ha devaluado, por ser juzgado incapaz de actitudes para cambiar su propia condición de dominación. El trato reservado a él, por la práctica educativa, deberá fortalecer su creencia en la posibilidad de llegar a saber, y con este conocimiento, viene a satisfacer los requisitos de otros conocimientos y caminar hasta el aprender más, rompiendo con este fatalismo de la ignorancia. Está oprimido por que está subestimado.

[...] uma subestimação de seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel daqueles que buscam conhecer o verdadeiro: o objeto dessa demanda. Daí a preferência por transformá-lo em objeto de "conhecimento" imposto. Portanto, este desejo de torná-lo dócil e paciente beneficiário de "notificado", que se introjetam, quando o ato de conhecimento, aprendizado, exige dos homens uma posição impaciente e inquieta é incontrolável. Uma busca que, sendo a busca, não pode ser conciliada com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do conhecimento. Essa descrença no homem simples revela, por sua vez, outro mal-entendido: a absolutização de sua ignorância (Freire: 1982, p. 46).

Estas visiones ponen ante nosotros las cuestiones sociales y la realidad, los problemas recurrentes y posibles soluciones. El vínculo entre el documental y la historia mundial es fuerte y profundo, el propio Cine nació como un documental, como nos sorprenderán los hermanos Lumière. El documental añade una nueva dimensión a la memoria popular y la historia social, así como nos pone en pauta la ética universal como ha dicho Freire, nos provoca a mirar y reconocer las diferencias,

“el otro” en su universo, limitaciones y posibilidades, así como no transporta para otra realidad posible en la historia humana.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En nuestra metodología y abordaje epistemológico, no distinguimos “investigación-acción” de “investigación participante”, porque nos pareció que el compromiso con la práctica es igual en ambas, mismo que nos cuestionen que ni toda acción necesita ser directamente política, una vez que participación no es solamente un tipo de acción social. Una participación investigativa que pretende descubrir se hay cambios ideológicos y comportamentales después de la investigación, tiene un carácter político. Partimos de la concepción aristotélica de que el ser humano es un animal intrínsecamente político, todas sus acciones guardan un contexto y un contenido político, mayor o menor. Creemos, como Borda (1985), que la intención original de la investigación-acción no es la realización general y dispersa de cualquier acción social, sino de una acción conscientemente política, en el sentido de aunar conocimiento y cambio. El movimiento que lleva a cabo la investigación-acción supera la idea de hacer ciencia desde la perspectiva tradicional, entendida como aquella hecha dentro de los cánones metodológicos usuales de tipo empírico y positivista, que seleccionan en la realidad social solamente lo que se ajusta al método. No se trata de refutar todo el método tradicional, ya que en esta investigación también hemos utilizado métodos estadísticos tradicionales. En todo caso, lo que proponemos desde la metodología utilizada es que la neutralidad suprema es una ilusión, que nos dejaría muy lejos de la práctica y sin relevancia social para una sociedad que necesita de tantos cambios y transformaciones ciudadanas como en Brasil y toda Latinoamérica.

Podría, aún, cuestionarse acerca del método elegido que la investigación-acción se aplica para la transformación social de los oprimidos por el sistema capitalista, fruto de la desigualdad social, y, por lo tanto, sería utilizable solo para el estudio de grupos sociales marginalizados. ¿Por qué estudiar entonces con esta metodología los sectores sociales considerados ricos en Brasil? Porque la intención política es entender y promover cambios en el pensamiento conservador, donde esta ideología tiene mayor penetración y aceptación, las clases de nuevos ricos. Pero, de acuerdo con lo que se desarrolló en el marco teórico, esto está en consonancia con el

pensamiento de Paulo Freire, porque el pensamiento conservador oprime a todos, incluso aquellos que parecen ser beneficiarios de la desigualdad, porque no se logra ciudadanía plena. En el caso de los estudiantes de la Escuela Discere Laboratum, *locus* de la investigación, se advierte que son oprimidos también porque no perciben que no tienen la palabra, no son agentes de su enseñanza y no pueden luchar contra esto, porque legitiman todo el conservadurismo en que su educación también está inserta. Son elites, pero la sociedad como un todo no cambia si sus elites (económicas, culturales, académicas, etc.) no cambian también.

3.1 Características de la investigación-acción o participante

Según Prieto (1984), el conocimiento científico es fundamental, pero instrumental y solamente útil a los sujetos investigados si es entendido por ellos como autodiagnóstico, es decir, si bien las ideas pueden venir de fuera, deben pasar a formar parte del “adentro”. También hay una parte formal, muy importante en esta tesis, que consistió en la búsqueda y sistematización de datos estadísticos.

La investigación participante o acción exige, en la misma persona, el investigador formalmente competente y el ciudadano políticamente cualitativo, es decir, ético no solamente con los preceptos de su actividad científica sino también con su intención basada en la emancipación del estudiante. Creemos que es el lugar de un espacio educativo, en sentido político, tanto del investigador, cuanto de la comunidad de los estudiantes. Un punto central de la cuestión está en el proceso de autopromoción del alumno, para lo cual el conocimiento formal y otros conocimientos implícitos en las relaciones humanas que se deben aprender para lograr la autonomía.

Los participantes fueron invitados a los talleres de documentales, en horario extraescolar, sin evaluación formal o créditos educativos. La explicación del investigador estuvo dirigida a transmitir a los estudiantes que, mediante estos talleres, tendrían la posibilidad de hacer cine; pero para esto era fundamental comprender algunas cosas, sobre todo quiénes eran ellos mismos, y el propósito de la investigación: llegar a saber si hacer cine cambiaría algo en la escuela y en sus vidas. No se hizo

explícito en estos primeros contactos trataban de verificar el pensamiento conservador y medir sus cambios, sino de comprender que había problemas relacionales entre ellos con la escuela.

Se preguntó sobre las conductas en la escuela, sobre los profesores, sobre la coordinación y su gusto por estudiar y por asistir al cine. En el segundo encuentro, se avanzó para hacer las preguntas 1, 2 y 3 de la encuesta que sigue en el próximo capítulo. Los estudiantes recibieron una hoja con las 3 preguntas y una carpeta plástica con su nombre, donde deberían poner la hoja después de contestada – y quedó claro que el investigador no leería las respuestas en ese momento, ya que las carpetas quedarían en el aula hasta el próximo encuentro. Esto se realizó como un principio de autodiagnóstico para que ellos reflexionaran acerca de su papel, lo que hacían en la escuela y hasta qué punto conocían el arte audiovisual que iban a comenzar a practicar. O sea, que se trataba de indagaciones propias sobre su papel en la historia y en la escuela, para que se conocieran a sí mismos política y socialmente, así como también que reconocieran el poco conocimiento de cine que tenían.

Esto los preparó para el próximo encuentro, sobre el enfrentamiento práctico de los problemas y conflictos detectados, a fin de estudiar, discutir, aprender, investigar para cambiar, para hacer películas más próximas de las que vemos en los cines. En síntesis, se buscó lograr recursos para saber hacer cine y así lograr la acción. Pero antes fue necesario buscar las raíces del pensamiento conservador en los estudiantes: esto se llevó a cabo a través de una encuesta formal aplicada por los administrativos de la escuela, sin la presencia del investigador, para no influenciar o direccionar las respuestas. Esta encuesta fue una continuación de la que se realizó en el primer encuentro con el investigador.

Se optó por una encuesta cerrada, con preguntas de múltiple elección, sin juicio de valores morales, y con referencia a frases y pensamientos comunes en la vida cotidiana, afirmaciones basadas en la obra del científico político Almeida (2007). Se atribuyó una clasificación para respuestas Conservadoras, Progresistas y Medianas en el proceso de compilación y recolección de los datos para más adelante hacer un análisis estadístico de los resultados.

El tratamiento estadístico se completó al término de la experiencia, después del Festival de Cine Documental, que examinaremos más adelante en este capítulo, con

una nueva encuesta, sin las preguntas 1, 2 y 3 (que eran solamente de autodiagnóstico) para poder medir los cambios realizados y establecer la correlación estadística.

Como parte del método cualitativo de investigación participante (o acción, como se expuso arriba), se eligieron los talleres de Cine Documental como modo de estar cerca de los estudiantes y de tener la posibilidad de recolectar más datos, así como poder llevar a cabo una efectiva acción para que los alumnos tuvieran mayor conocimiento del Cine para crear su propia obra del séptimo arte.

3.2 La metodología de los talleres documentales

Muchos conceptos teóricos fueron formulados para definir el documental. Según el cineasta John Grierson en diversas entrevistas en periódicos para hablar de sus obras, llega a decir que “documental es el tratamiento creativo de la realidad”. El documental y el (documentalista) desarrollan este tratamiento creativo de la realidad, incluso la reconstrucción del evento – cómo el primero cineasta documental Robert Flaherty en *Nanook el esquimal* (1922), al utilizar escenarios artificiales para jugar el *modus vivendi* de los esquimales y expresar la producción simbólica de esa comunidad.

Con esta idea explicitada, de que los participantes harían arte y desarrollarían un idioma nuevo en la escuela, logramos el permiso de la directora de la escuela, empezamos a involucrar a los alumnos en el proyecto de “hacer cine en la escuela”. En un total de ocho clases por año, durante tres años analizados, se mostró lo que sería hacer películas y cómo en ellas podrían hablar sobre lo que quisieran. También se explicó que los estudiantes participarían en un festival de cine competitivo al final del año escolar, con premios, siguiendo el modelo de festivales de cine nacionales.

Resulta necesario reforzar que todos los alumnos de enseñanza media de la escuela fueron invitados a los talleres y en todos los años de la investigación hubo alumnos de todas las series, pero solamente las primeras series de tal grado fueran objeto de estudio por dos motivos: el primero motivo es que el investigador era también profesor en la escuela, pero solamente en la enseñanza media y no en el primer año, donde venían estos participantes; por lo tanto, el investigador no conocía estos alumnos, cuando los invitaba a participar. Venían a los talleres por el propio

gusto y curiosidad. El segundo motivo es porque la aplicación estadística de la investigación necesitaba de investigadores que no supieran de la encuesta y que no hubieran contestado las preguntas de detección del cambio de pensamiento conservador hacia pensamiento progresista. En 3 años consecutivos de experiencia y de investigación exploratoria, fueron un total de 10 películas, con 229 estudiantes participantes.

3.3 Ideas de trabajo

La estrategia de enfrentamiento práctico comprueba la capacidad de toda comunidad de construir un proyecto común capaz de aglutinar fuerzas y abrir un camino propio. Claro que ocurren conflictos entre los estudiantes, entre ellos y la escuela y fuera de ella, pero a pesar de esos conflictos, debió decidirse qué los documentales se realizarían. La primera instrucción que les di fue: mirar su entorno, el barrio en que viven, donde trabajan, las personas que viven, personas que se reúnen habitualmente, las noticias de los periódicos y la televisión.

Se hizo hincapié en que, aunque parezca que nada pueda motivar un documental, cuando se discuten en grupos las posibilidades, surgen ideas novedosas. Estas ideas aparecen como pensamientos casuales, que por lo general se relacionan con nuestro deseo de documentar una situación o personaje. Tener una idea, sin embargo, no significa tener una película - puesto que tenemos buenas ideas todo el tiempo. Antes se necesita saber si es posible llevarlas a cabo y cómo hacerlo. En este punto, se deben utilizar las preguntas básicas del periodismo para lograr la redacción de narrativas y textos:

- ¿Qué quiero mostrar?
- ¿Cómo quiero mostrarlo?
- ¿Por qué quiero mostrarlo?
- ¿Quién es mi personaje?
- ¿Qué va a hacer?
- ¿Cómo actuará?

Basados en la idea original, se desarrolló en cada grupo un proceso continuo, con caminos entrelazados, para abrir perspectivas. Se tuvieron en cuenta todos los aspectos que surgen del cuestionario desarrollado en los talleres, expuesto arriba, para llegar a hacer una buena sinopsis. Debe resaltarse que la elección del tema era libre por parte de los estudiantes. El investigador no tenía una influencia directa, tampoco hacía sugerencias temáticas, ya que la propia elección del tema, después de la investigación y discusiones del grupo, formaron parte de una observación para recolección de datos cualitativos.

Cuando finalmente llegamos a definir la idea, asignándole un enfoque específico, comenzó la segunda fase del proceso: investigación sistemática del tema.

- ¿Cuál es el objeto de mi película?
- ¿Como existe?
- ¿En ese entorno existe?
- ¿Con quién se relaciona?
- ¿Qué efectos causa?

La encuesta permite darse cuenta del concepto detrás de una película, lo que realmente se quiere mostrar.

Después de la definición de la idea y la realización de la investigación, siguió el paso de la escritura de la Sinopsis (que es la película) y guion de Cine documental (la película).

3.4 El Festival de Cine Documental

Con el apoyo de la escuela, después de la edición, se preparó a los alumnos para que participaran con sus películas de un festival organizado por el investigador, con recursos institucionales.

Los tres festivales, llevados a cabo durante las tres cohortes en que se investigó, se realizaron los días 29/11/2008, 07/11/2009 y 06/11/2010. Se invitó a periodistas, intelectuales y cineastas a conformar el jurado que entregó premios al mejor guion y mejor película participantes en los festivales. El primer año obtuvo el premio la

película “Mercadão”, acerca del Mercado Municipal de São Paulo y la historia de sus trabajadores; en el segundo festival, “E Afinal, o que realmente importa? ”, sobre la “dictadura de la belleza” y los padrones estéticos sobre el cuerpo, tan comunes en sociedades capitalistas y tan presentes en la vida de los adolescentes y en 2010, “Veralém”, sobre la temática de invisibilidad social con una funcionaria de la escuela, que no poseía una casa y llegó a vivir en las calles. Todas estas películas serán analizadas más profundamente posteriormente.

3.5 Los grupos focales con los alumnos y entrevistas – La investigación

cuantitativa

Un de los conceptos clave del campo de la Educomunicación es la creación de los “ecosistemas comunicativos”. Verificase que la técnica de grupos focales, por ser dialógica y participativa, está de acuerdo con los presupuestos de la Educomunicación y de la construcción de los ecosistemas comunicativos en el espacio escolar. Para Soares (2000, p. 12), a Educomunicación es “um campo dialógico, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade, com um imenso potencial transformador”.

Según Merton (1968), los grupos focales han sido datos de complemento para las investigaciones con métodos de cuantitativos. Morgan (1996) define los grupos de discusión como técnica de investigación, que recolecta datos a través de interacciones de grupo cuando se habla de un tema concreto propuesto por el investigador. Como técnica, ocupa una posición intermedia entre la observación participante y las entrevistas en profundidad. Se puede caracterizar como un recurso para comprender el proceso de construcción de las percepciones, actitudes y representaciones sociales de los grupos humanos.

Morgan (1996) adopta una perspectiva más profunda para clasificar los grupos de enfoque. Según él, hay tres modos, pero su tipología reside en el uso aislado o concurrente con otras técnicas y métodos de investigación. Así, el autor habla de: a) grupos, utilizados como datos de fuente primaria autorreferencial; b) grupos de discusión como técnica complementaria, en la que el grupo sirve como un estudio

preliminar sobre la evaluación de programas de intervención y la construcción de cuestionarios y escalas; c) grupo de enfoque como una propuesta cualitativa con métodos múltiples, integrando sus resultados con los de la observación participante y la entrevista en profundidad.

Fue para este propósito que utilizamos este método con los estudiantes, después del festival de documentales. En este sentido, cuando se conformó el *focus group* después del festival de cine, la intención del investigador fue adoptar una posición de facilitador del proceso de discusión, como un moderador-actor, dando énfasis a los procesos psicosociales que surgieran con preguntas puntuales para los procesos de cambios de pensamiento social, pero permitiendo que aparecieran también otros caminos y temas, es decir, en el juego de interinfluencias de la formación de opiniones sobre un tema determinado. La unidad de análisis del grupo de enfoque, sin embargo, fue el propio grupo. Si se emitió una opinión, aunque no haya sido compartida por todos, para los fines de análisis e interpretación de los resultados, nos referimos a ella como opinión del grupo.

La intención fue medir los cambios, el grupo fue llevado a reflexionar sobre sus cambios a lo largo de la experiencia, del enfoque y la búsqueda de opiniones del mismo grupo. Las sesiones de los grupos focales fueron grabadas en video y en lo que se refiere al nivel de análisis grupal, codificamos las menciones que aparecen en cada una. Esto puede ser realizado en base a categorías previamente elaboradas o de modo inductivo a partir de todas las respuestas producidas en el mismo grupo. Las menciones y categorías se organizan en núcleos temáticos que dan soporte a líneas de argumentación, que revelan de qué modo los participantes de los grupos focales se posicionan ante el tema foco de la discusión. Tres preguntas estaban en la pauta del investigador/moderador:

- ¿Qué es la primera cosa que viene a “su cabeza” cuando piensa en la experiencia con el Cine?
- ¿Cuál cambio provocó el Cine en su modo de encarar el mundo y sus problemas (del mundo)? ¿Hubo cambio o no?
- ¿Como está hoy tu relación con la escuela y tus compañeros de aula?

En primer lugar, reunimos a todo el grupo de la primera cohorte estaba en el primer año de la enseñanza media, objeto de estudio en 2008. Ni todos los alumnos que participaran del festival estuvieron presentes: el primer grupo había 10 alumnos, que fueran grabados en el inicio de lo año siguiente (02/02/2009).

En 2009, el total de alumnos participantes al final del festival en el primer año de la enseñanza media eran 75. Del mismo modo que en 2008, ni todos estuvieron presentes, totalizando 11 alumnos, en un grupo focal realizado en 05/02/2010).

En 2010, al final del festival, teníamos 54 alumnos participantes, todos del primer año de la enseñanza media. Como se el grupo focal se realizó en el inicio de 2011, participaran 9 alumnos, em 27/01/2011). La cantidad menor de participantes se debió, entre otras razones, a que ese año hubo por motivos económicos una merma en las inscripciones de alumnos a la escuela privada.

Conforme a Veiga y Gondim (2001), en la investigación sobre comportamiento político realizada con ocasión de la campaña presidencial en 1998, con 20 grupos focales de personas pertenecientes a las clases C y D, el análisis permitió ratificar lo que se discute en la literatura, es decir, que las personas evalúan cuestiones políticas a partir de su cotidianeidad. Para argumentar y posicionarse en el grupo, las personas iniciaban sus conversaciones a partir de ejemplos de lo que ocurría en sus casas, barrio, ciudad y extendían sus percepciones a la realidad del país, visualizada como más abstracta. Había una polaridad bien delimitada entre el "nosotros", el pueblo, pobres y excluidos de la sociedad, y "ellos", los políticos, ricos e incluidos en la sociedad. De manera similar, se percibió que los alumnos también evaluaban el Cine y el arte de realizarlo de acuerdo con su cotidianeidad, dando como respuesta "fue legal", que en la jerga popular en Brasil indica la satisfacción del joven como sinónimo de "muy apreciado". Para expresar lo que sentían al realizar un arte tan sofisticado técnicamente, y por lo tanto distante de sus actividades diarias, los alumnos usaron expresiones de lo que entienden como agradable, placentero y posible de realizar, dado que es así como experimentan el mundo. Desde esta perspectiva, el investigador tomaba notas para la relación cotidiano / experiencia con el Cine.

Se tomaron recaudos en la interpretación de los resultados, según alerta Morgan (1996). Fue necesario distinguir entre lo importante y lo interesante. El grupo puede discutir mucho un asunto porque lo encuentra con certeza interesante, pero esto

no quiere decir nada en cuanto a su importancia; por otro lado, hablar poco de un tema puede indicar desinterés, pero no se puede afirmar su falta de importancia. La única forma de evitar una interpretación equivocada es preguntar directamente al grupo, razón por la cual el papel del moderador es importante, pues al acompañar la profundización de la discusión, él formula interpretaciones y averigua si estas tienen sentido para el grupo. Es con base en esto que se afirma que hay una construcción en el proceso de investigación, pues el investigador como moderador tiene oportunidad de evaluar la pertinencia de sus explicaciones y concepciones teóricas junto al propio grupo. Esto le llevará a reorientar o confirmar su interpretación, enfoque congruente en una perspectiva meta científica cualitativa, en la que está implicado en el proceso de investigación. En varias ocasiones, en los grupos formados por los alumnos de la investigación, adolescentes, la discusión de pronto era sobre los entretelones de la producción y sobre la competición en el festival, sobre quién debería llevar los premios, etc. Si el investigador no hubiera marcado el foco de la discusión, se podría considerar que la experiencia sólo valía como una competencia o un mero entretenimiento, dejando de lado todos los saberes y conocimientos producidos durante y después de las películas documentales.

En las investigaciones comunitarias el foco mayor está en la concientización para la acción práctica que tiene sentido para el propio grupo. De este modo, las locaciones en ambientes de la comunidad son las preferidas; de ahí la elección de reuniones de *focus group* en la escuela, principalmente en los espacios donde ocurrían los talleres de Cine.

A diferencia de las investigaciones de mercado o de las investigaciones académicas, los grupos de acción comunitaria recurren a personas de la comunidad para coordinar el proceso junto con el investigador. En nuestro caso, los directores de las películas eran llamados a iniciar las discusiones y ayudaban en la moderación del investigador. Estas decisiones repercutieron en la recolección, análisis y difusión de los resultados. La investigación de mercado demanda respuesta rápida a las indagaciones emergentes y esto contribuye a que la investigación tenga corta duración y que el análisis se base en observaciones e impresiones de los profesionales y clientes que acompañan la situación detrás del espejo unidireccional. La investigación académica está más comprometida con el rigor metodológico y la evaluación del problema, haciendo que su duración sea mayor. Mientras la investigación de mercado

aporta cuentas al contratista, que generalmente no tiene interés en difundir las bases que sostuvieron sus decisiones, la académica vela por el anonimato de los participantes, pero es partidaria de la publicación de los resultados, difundiendo el conocimiento producido y la metodología, para someterlos al escrutinio crítico de la comunidad académica. La única forma de identificación en el caso de la investigación en análisis fue el año de realización y el año escolar de lo que los alumnos formaban. Sin embargo, los resultados fueron analizados, y todavía se discutidos en la escuela.

Los análisis se basaron en análisis de grabaciones en vídeo y notas de campo, a las que se aplicaron técnicas específicas (contenido, discurso, lingüística). La investigación-acción en el ámbito comunitario también lleva más tiempo, por su preocupación en profundizar el tema y promover la concientización grupal. El análisis, sin embargo, es realizado concomitantemente a la producción de conocimiento por el grupo con vistas a la acción (Thiollent, 1980), siendo diferenciada la forma de divulgación.

Otras justificativas para los grupos focales son que el objeto de estudio de las ciencias sociales – el hombre – es muy complejo, así como las teorías que buscan explicar y comprender el comportamiento y las acciones humanas son incompletas. El aspecto físico, el biológico, el psicológico, el sociológico, el cultural, el político, la moral, están imbricados de tal modo en el comportamiento, que apoyarse en apenas uno de ellos para dar cuenta del fenómeno humano es insuficiente.

Como investigadores encontramos en los grupos focales una técnica que nos ayudó en la investigación de creencias, valores, actitudes, opiniones y procesos de influencia grupal, así como nos dio soporte para la generación de nuevas hipótesis, la mejora de la construcción teórica y la elaboración de instrumentos. Se trata de una técnica que se puede utilizar cuando el foco de análisis del investigador es el grupo.

Hay que tener cuidado, sin embargo, porque las discusiones del uso de esta técnica todavía están predominantemente apoyadas en las experiencias individuales de los investigadores y no en estudios sistemáticos que podrían arrojar luz para aquellos que tienen intención de desarrollar y conducir grupos focales, razón por la cual fue elegida la sistematización en 3 años, con alumnos distintos, que no habían tenido experiencia previa en la realización de la actividad.

3.6 Entrevista pautada y cara a cara

La entrevista pautada ofrece cierto grado de estructuración, ya que tiene como guía una secuencia de diversos puntos de interés cruciales sobre los que el entrevistador / investigador puede ir y volver a lo largo de la entrevista. Las pautas deben tener un encadenamiento lógico y coherente, con pocas preguntas directas y con libertad para el entrevistado, apenas señalando un camino con otras preguntas pertinentes, todo de forma sutil para no viciar la recolección de informaciones y preservar la espontaneidad del proceso.

Las entrevistas con la coordinadora de la escuela y directora fueron grabadas en video, concomitantemente con anotaciones del investigador, pues la propia naturaleza de las entrevistadas (pedagogas y dirigentes del proceso educativo), traería una mayor riqueza de detalles y condiciones filosóficas, morales e ideológicas, que uno el cuestionario cerrado no podría demostrar, tampoco sólo las anotaciones del entrevistador podrían dejar pasar otras sutilezas o respuestas no verbales. Además, las respuestas completas eran más fáciles de obtener, pues la comprensión de los objetivos de la investigación y de la entrevista eran facilitadas por el seguimiento del proceso y la formación profesional. Tales técnicas, posibilitaron la reconstrucción de forma más estructurada del testimonio de ambas entrevistadas, haciendo posible un análisis más objetivo, sin contar con el obvio límite de la memoria humana para anotaciones posteriores. Por estas razones también elegimos una entrevista cara a cara con ambas.

En el capítulo de análisis de los datos vámonos a hacer una exposición y posterior comparación de las técnicas y métodos de investigación y colecta de datos, usando los resultados. Pero hicimos una advertencia, que los grupos focales y las encuestas con los participantes son la parte final de un proceso de metodología que comienza con los talleres de documentales y la practica cinematográfica. Para hacer una mayor explicitación de la manera como los participantes aprendían a hacer cinema en los talleres, tenemos un anexo al final de la tesis.

CAPÍTULO IV – ANÁLISIS DE LOS DATOS: RESULTADOS Y DISCUSIONES

4.1 Introducción y tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra y los resultados de este análisis remiten a los datos observados en 229 estudiantes durante tres años: 2008, 2009 y 2010 con el intento de rastrear el pensamiento conservador en el subtexto de las respuestas de cada alumno y las posiciones frente a la realidad que trasuntan esas respuestas. Tal como se aclaró en la Introducción, los objetivos específicos de esta investigación son, en primer lugar, hacer una comparación entre el lenguaje del documental, la producción de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cambios actitudinales del alumnado, con miras a producir perspectivas humanistas y acción ciudadana. En segundo lugar, reflexionamos sobre el contenido del currículo aprendido y reflejado en la producción de las películas, buscando describir las expresiones de la subjetividad de los estudiantes de secundaria. En esta investigación, intentamos verificar si el documental puede ser una nueva forma de lenguaje, con el uso de la tecnología, estímulos visuales, los sonidos (incluyendo música) y la encuesta de historias personales para registrar y asimilar el currículo regular y transversal (para ser probado con grupos focales con alumnos, padres y maestros). Como argumento dependiente, demostramos que el documental refleja el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje y motivación para la acción ciudadana, según la visión de que el estudiante se convierte en verdadero agente y sujeto de su propio aprendizaje. En un tercer plano, el proceso de producción del documental, de estudios y talleres de documental, crea una atmósfera de libertad, facilitando la conexión del estudiante con los docentes, lo que aumenta su rendimiento escolar, entendido no sólo como notas más altas, sino como un mayor interés en el conocimiento y las actividades aplicadas a la formación específica y humanista. Las muestras recolectadas durante tres años son distintas, no todos los estudiantes que respondieron los cuestionarios antes de la

producción de la película respondieron luego de la realización del documental, de manera que hay algunas observaciones faltantes. El cuestionario aplicado contiene 11 preguntas. Los análisis se realizaron utilizando el software SPSS 24.

4.2 Análisis Descriptivo

4.2.1 Parte A

En esta sección se presentará información descriptiva sobre las variables en el estudio. En esta primera parte hicimos una caracterización de las cohortes respecto de lo que conocían o pensaban sobre el cine. La pregunta 1 se refería al gusto de los alumnos por las películas documentales.

Tabla 1: Pregunta 1 – El gusto por los documentales

Año de aplicación				Cantidad	% por periodo
2008	Antes de la película	Pregunta 1	Le gusta	13	14,1%
			No le gusta	74	80,4%
			No responde	5	5,4%
	Después de la película	Pregunta 1	Le gusta	20	27,8%
			No le gusta	50	69,4%
			No responde	2	2,8%
2009	Antes de la película	Pregunta 1	Le gusta	18	21,7%
			No le gusta	65	78,3%
			No responde	0	0,0%
	Después de la película	Pregunta 1	Le gusta	20	26,7%
			No le gusta	50	66,7%
			No responde	5	6,7%
2010	Antes de la película	Pregunta 1	Le gusta	21	38,9%
			No le gusta	31	57,4%
			No responde	2	3,7%
	Después de la película	Pregunta 1	Le gusta	25	67,6%
			No le gusta	12	32,4%
			No responde	0	0,0%

En la tabla 1 se pueden ver las distribuciones de frecuencia de la pregunta 1 antes y después del festival durante tres años consecutivos. Para el año 2008, la respuesta "Le gusta" prácticamente se duplicó después de la producción de la película; para el año 2010 hubo un gran aumento de esta opción también; y sólo para 2009 los porcentajes fueron similares. Podemos ver en la figura 1, las respuestas para la pregunta 1 'antes' durante los tres años, mientras que ha habido un aumento en el porcentaje de alumnos que eligen la opción "Le gusta", también hubo una disminución en el porcentaje de estudiantes que eligieron "no le gusta". En la figura 2, pregunta 1 'después', vemos el mismo comportamiento para los años 2009 y 2010.

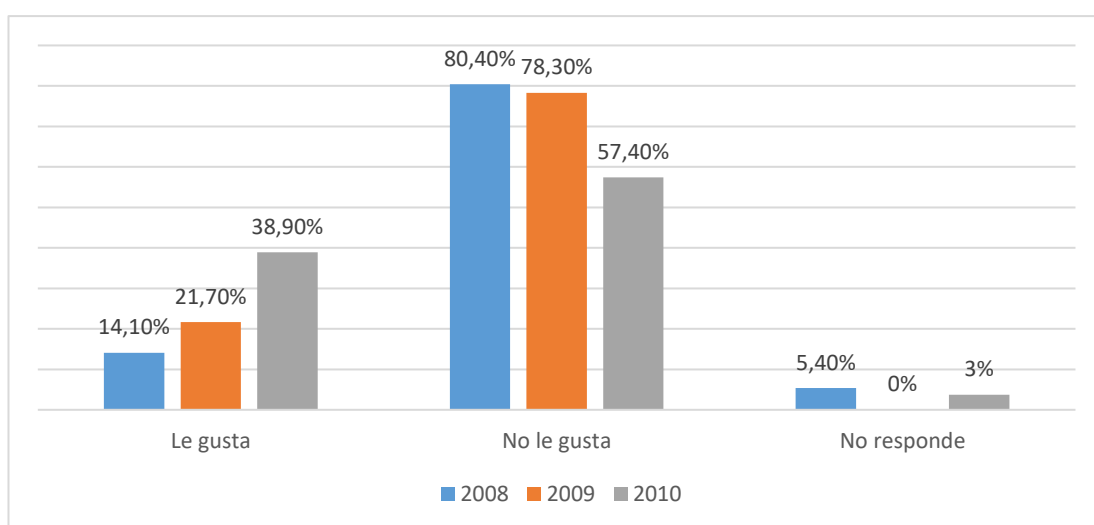


Figura 1: El gusto de los alumnos por las películas – antes

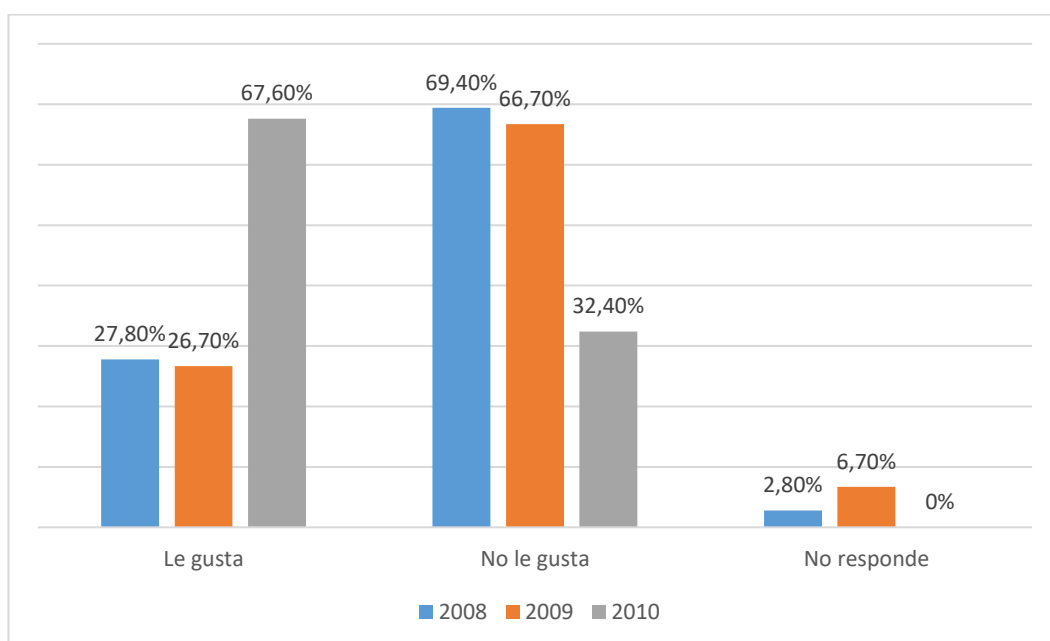


Figura 2: El gusto de los alumnos por las películas - después

Se puede ver que hubo un cambio en el gusto de los alumnos por las películas, lo que indica que los talleres y la realización de sus propias películas cambiaron sus percepciones por este tipo de cine, en la medida que redujeron las respuestas “no les gusta” y subieron las respuestas “les gusta” antes y después de los talleres. En la medida que comprendieron que el cine documental establece fuerte conexión con la realidad, lo que caracteriza el propio género, con todas las subjetividades, según lo apuntó Ramos (2008), los estudiantes fueron capaces de expandir sus percepciones alrededor de este tipo de película, fueron capaces de comprender que puede ser interesante y pueden les gustar las producciones que se acerquen más de la realidad. De esta manera, se entiende que el video documental logró, además de establecer conexiones entre los sujetos y el mundo en el que los espectadores están insertados, añadir el valor de los individuos en su potencial y capacidad de construcción personal. Con esto, podría ser posible el surgimiento de comunidades valoradas, que creen en el poder de la participación de todos en la búsqueda del bien común, tal como apuntó Peruzzo (1998).

En ese contexto, considerando que el desarrollo de la televisión (espectáculo al domicilio) obligó al cine a tomar posesión de los problemas que aquél nuevo vehículo no podría tratar, siempre se valoró más el lado espectacular del cine, denominado cine de autor y, a continuación, comenzó a predominar en la mitad del final del siglo XX, todo tipo de películas de tendencia nacionalista o revolucionaria, aunque el gran público prefiere la película enajenante y formas fáciles de estilo Hollywood, que sin duda dominan el mercado mundial, especialmente por crear la ilusión de la realidad, o de un sueño, así como lo afirmó Carriere (2006).

En ese contexto de dominación mundial, no se puede ignorar que una de las consecuencias más importantes de la nueva configuración internacional se relaciona con la tendencia de no ampliación de la soberanía de los Estados-nación, como la historia registró por más de 500 años, siendo substituidos la bipolaridad y el poder militar por la multipolaridad, sobre todo en el sector económico. La economía mundial se tornaría, finalmente, global, permitiendo la libre circulación de dinero, bienes y servicios entre fronteras, llevando a las naciones a una reducción cada vez mayor de sus poderes políticos. Pero la lucha por innovaciones de producción suplantaría la búsqueda por nuevas tecnologías militares, lo que, a largo plazo, podría dividir el mundo entre bloques regionales hostiles. El proceso productivo dependería, por

consiguiente, mucho más de la capacidad de absorción y utilización de nuevos conocimientos que de la disponibilidad de materia prima y mano de obra barata, como en décadas pasadas.

En la modernidad, el consumo se transforma en el índice de evaluación de las políticas culturales, así como la distribución cultural está situada en el núcleo de la política del gobierno. Los bienes culturales son convertidos en mercancías rentables, para garantizar el consumo de masa, resolviendo en parte el desfase entre las inversiones de capital y el lucrativo negocio del consumo de bienes culturales. Esta necesidad que tiene la condición de permanecer neutrales en relación con la intelectualidad tradicional y, al mismo tiempo, la despolitización de las masas demuestra que las acciones del Estado y de los entes privados podrían lograr el establecimiento de una hegemonía cultural.

Es interesante introducir, en este momento, el entendimiento de Bauman (2001), para quien la modernidad sería “fluida y ligera” y ya no más “fuerte y sólida”. Siguiendo el pensamiento de este autor, la “modernidad fluida” exigiría que fueron revisitados viejos paradigmas y dogmas, ya que algunos se presentan como muertos, pero que en realidad son todavía muy vivos. Los “sólidos” mencionados por el autor serían hoy los patrones de comunicación y coordinación entre las políticas de vida realizada individualmente, por un lado, y la acción política de colectividades humanas de otra, pero, sobre todo, los sólidos son las reglas impuestas por la propia sociedad, e incluso por los sistemas y los gobiernos. Para el autor, la expresión “fusión de los sólidos” no trae el simple deseo de la eliminación o la construcción de un nuevo escenario.

Como concepto socioeconómico, la fusión de los sólidos designa una gran cantidad de cambios sociales y tecnológicos que se han producido en los últimos dos siglos y alcanzó un volumen crítico cerca del final del siglo XIX, incluyendo la industrialización, la urbanización y el rápido crecimiento de la población, la proliferación de nuevas tecnologías y medios de transporte, la saturación del capitalismo avanzado, explosión de una cultura de consumo masivo y así sucesivamente. La modernidad ha traído consigo un mundo fenoménico – específicamente urbano – que fue notablemente más rápido, caótico, fragmentado y desorientador que en las fases anteriores de la cultura humana, especialmente en el

mundo occidental. En medio de las turbulencias sin precedentes del tráfico, el ruido, los paneles, señales de tráfico, las multitudes, escaparates y anuncios de la gran ciudad, el individuo se enfrenta con una nueva intensidad de estimulación sensorial. La metrópolis somete al individuo a un aluvión de impresiones, choques y perturbaciones. La modernidad, en resumen, fue concebida como un torbellino de estímulos, que precipitan a la gente superficialmente sin tener el control a través de la inmersión.

El papel de las ciudades en su complejidad trajo, como una especie de imagen invertida, la diversidad de sus microrregiones, a menudo lejos unos de otros en cuanto a propósito de la existencia, el espacio geográfico y la estructura social. El apartheid intraurbano es también una realidad que no difiere de la antigua cuestión sociológica de la integración de los excluidos y da un trato desigual a desiguales.

Los nuevos sitios industrializados de los años 1990 procuraron establecer nuevos géneros de producción, con plantas dinámicas y de calidad, dotadas de capitales intensivos y cerebros, capaces de modificar las antiguas reglas de remesa linear de lucros. Las nuevas bases históricas alteraron las ventajas comparativas, intensificando la transnacionalización del capital y el agravamiento del conflicto nort-sur, caracterizado por la división internacional entre naciones centrales y periféricas y reproducido, dentro de las fronteras nacionales, entre los sectores moderno y tradicional de las economías. El cine está, definitivamente, envuelto en todo ese escenario capitalista, especialmente el cine de Hollywood, o el cine de ficción, que genera mucho dinero, e, igualmente, es utilizado como herramienta de las ideologías.

Copiada por las naciones periféricas, la democracia liberal es vulnerable a las instituciones, además de agobiadas por grupos y reivindicaciones sociales (demandas excesivas), prefiriendo cooptar para sectores dominantes con un mejor proceso de control social. En este punto, no podemos olvidar la comprensión de Bourdieu (1982) y su concepto de espacio social, que es uno de los lugares donde el poder se consolida, y, sin duda, en la forma más sutil, la violencia simbólica. Hay, así, un constante conflicto, que es también monitoreado por la televisión y el cine.

Delante de esa voluntariedad de las personas por asistir más a la ficción que al documental, pero considerando que los estudiantes ya habían cambiado su percepción del documental, se hizo importante analizar también la frecuencia con que los alumnos pasaron a asistir los documentales después de aprender a producirlos. Así, la pregunta

2 se refería a la costumbre de los chicos de asistir a la proyección de películas documentales voluntariamente. Se preguntó a qué cantidad de películas habían asistido en un año.

Tabla 2: Pregunta 2 – Cuantas películas asisten

Año de aplicación			Cantidad	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 2	de 0 a 1	35	38,0%
			de 2 a 10	35	38,0%
			con frecuencia	22	23,9%
	Después de la película	pregunta 2	de 0 a 1	7	9,7%
			de 2 a 10	22	30,6%
			con frecuencia	43	59,7%
2009	Antes de la película	pregunta 2	de 0 a 1	23	27,7%
			de 2 a 10	35	42,2%
			con frecuencia	25	30,1%
	Después de la película	pregunta 2	de 0 a 1	5	6,7%
			de 2 a 10	24	32,0%
			con frecuencia	46	61,3%
2010	Antes de la película	pregunta 2	de 0 a 1	11	20,4%
			de 2 a 10	24	44,4%
			con frecuencia	19	35,2%
	Después de la película	pregunta 2	de 0 a 1	1	2,7%
			de 2 a 10	22	59,5%
			con frecuencia	14	37,8%

Podemos ver en la tabla 2 las distribuciones de frecuencias para la pregunta 2 durante los tres años. Notamos una disminución en la elección de la opción "de 0 a 1" entre antes y después del festival en tres años, y de la opción "de 2 a 10" hubo una disminución en 2008 y 2009. La opción de "con frecuencia" ha tenido un aumento constante entre los dos períodos (antes y después de la película) en tres años. Nos parece que hacer películas también puede tener el poder de cambiar el hábito de asistir a películas más informativas como es el documental.

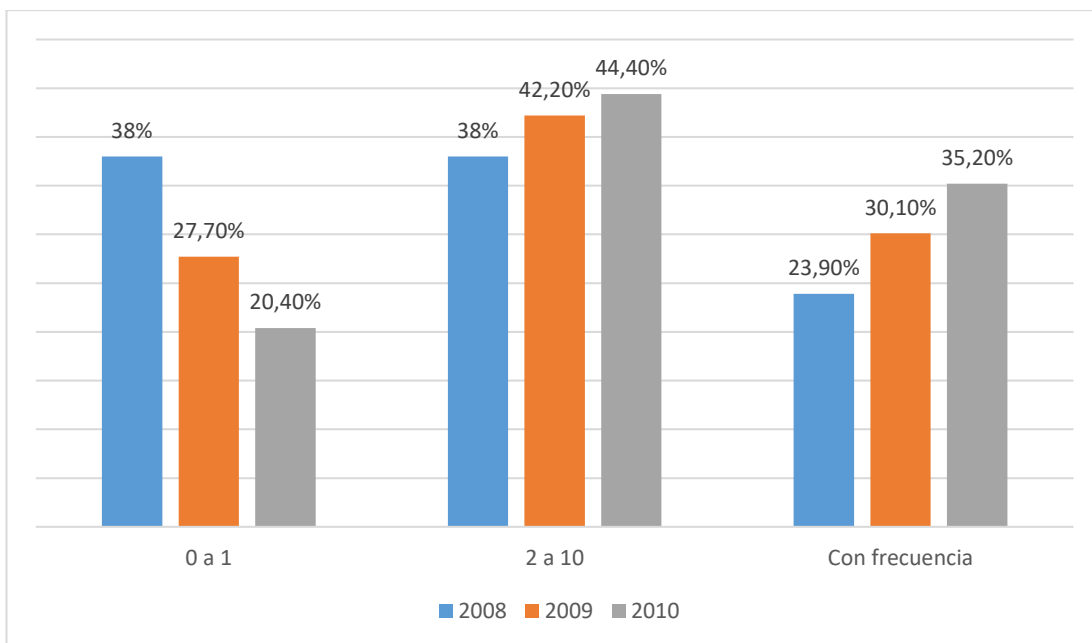


Figura 3: Cuantos documentales asisten al año – antes

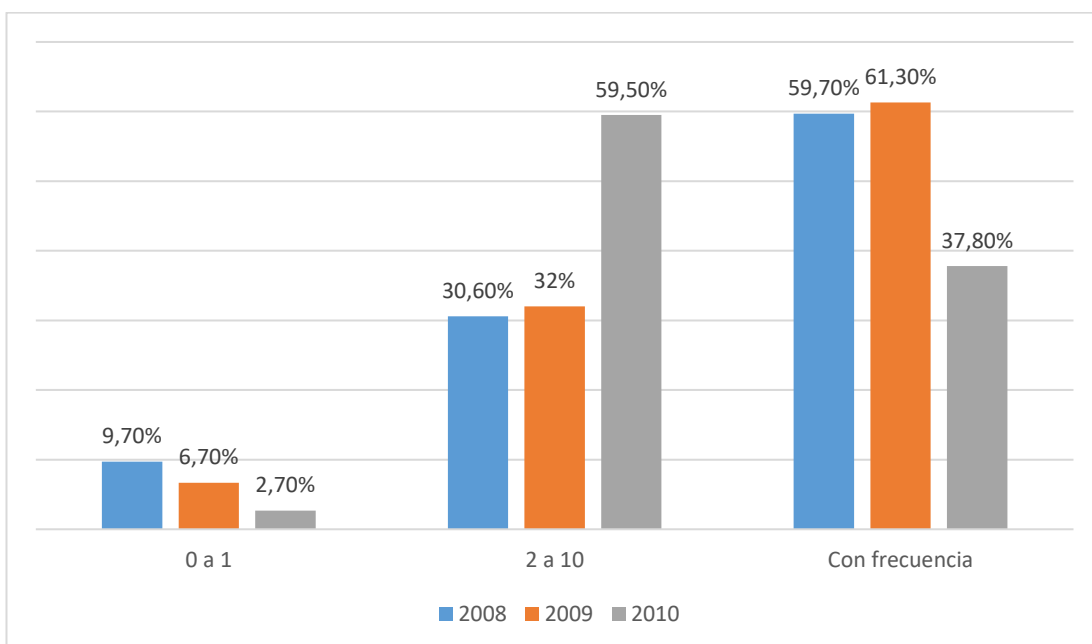


Figura 4: Cuantos documentales asisten al año – después

Para la categoría "de 0 a 1" se observa el mismo patrón de comportamiento para ambos cuestionarios aplicados antes, en cuanto a las que se aplican después de los talleres y festivales de películas. Hubo una continua disminución en el porcentaje de estudiantes que optaron por esa categoría. O sea, que a la medida que los estudiantes entraron en contacto con lo que el cine documental podría aportarles, empezaron a utilizarlo más, lo que trae una perspectiva de que cine de ficción, mucho más capitalista y envuelto en la alienación de las personas puede perder espacio entre los jóvenes para un cine que les traiga una mentalidad más crítica y conectada a las cuestiones sociales,

estimulando los sentidos y generando una nueva visión sociológica, más allá de la industrialización cultural y disminuyendo la violencia simbólica y el control social, aunque en la multitud de las impresiones y de los estímulos de la modernidad, y apartándose de los paradigmas sólidos impuestos por los patrones de comunicación, y haciéndoles cuestionar la propia soberanía del Estado.

La pregunta 3 abordó las características de las películas documentales que los alumnos consideraban más importantes. Esta pregunta fue parte de un sondeo con la cohorte de 2008, hecha con todos los alumnos de nivel medio de la escuela, que ayudaría a develar qué pensaban acerca de lo que debía ser una película y cómo debían hacer sus producciones. Además, sirvió para que el investigador pudiese elaborar su estrategia de abordaje de los talleres de cine documental, explicitado en el capítulo de metodología. Se buscó, por un lado, abarcar la percepción de los estudiantes acerca de la película dentro del circuito profesional y, por otro lado, las características propias.

Tabla 3: Frecuencia absoluta y porcentual de las características de las películas documentales (del circuito profesional) que considera más importantes

CARACTERÍSTICAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Calidad técnica	13	12%
Calidad temática	15	10%
Cuestionamiento de la realidad	21	15%
Denuncia social	28	20%
Capacidad de emocionar	25	18%
Capacidad de informar	34	24%
Otras	2	1%
Total	142	100%

Tabla 4: Frecuencia absoluta y porcentual de las características propias de las películas documentales que considera más importantes

CARACTERÍSTICAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Calidad técnica	2	1%
Calidad temática	8	5%
Cuestionamiento de la realidad	15	10%
Denuncia social	26	18%
Capacidad de emocionar	22	15%
Capacidad de informar	15	10%
Aprendizaje	34	23%
Posibilidad de expresar lo que piensa	26	18%
Total	148	100%

Es posible observar que para los alumnos producir el cine en la escuela está directamente relacionado al aprendizaje y a la posibilidad de expresión, pero, aun así,

entienden el cine profesional como vehículo de denuncia social y de información. Lo que parece importante es que el cuestionamiento de la realidad sea tan poco significativo tanto en el cine profesional, como en sus propias producciones. ´

La representación comparativa de ambas distribuciones de datos se puede ver en la figura 5, donde las barras de la izquierda corresponden a las películas *del circuito profesional*; las de la derecha, a los documentales *producidos por los alumnos*:

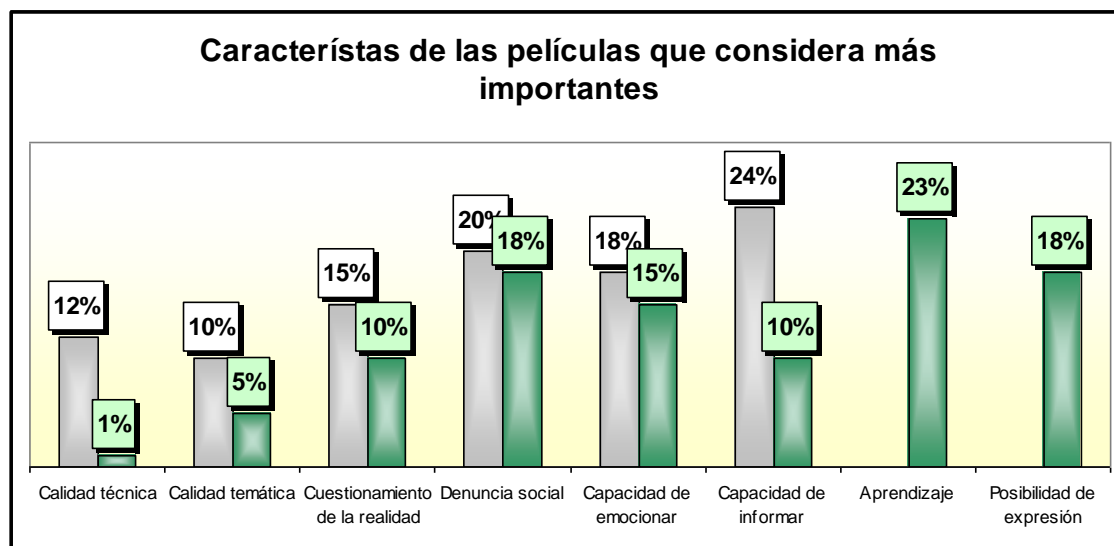


Figura 5: Características de la película que consideran más importante

Cabe resaltar que, interpretándose la LDB como lo hicimos anteriormente, no es difícil ver que la ley se refiere al “pleno desarrollo” como crecimiento de la persona como un ser humano, en toda su magnitud, que es mucho más que una simple preparación para la ciudadanía y el trabajo. Es un concepto que abarca la libertad, la espiritualidad, la tolerancia, el conocimiento, la libertad de pensamiento, consciencia crítica, la formación política distinta de la política partidista, entendidos como una tomada de posición en los grupos sociales (que va más allá de la política de la ciudadanía del estado), asuntos típicos de cuestionamiento filosófico. En otras palabras, podemos recordar lo que dijo Ferguson (1980, p. 321), que, dentro de la perspectiva de la nueva pedagogía, los estudiantes “são encorajados a refletir sobre os paradoxos, filosofias opostas, as consequências de suas próprias crenças e ações, são eles que sempre lembram que existem alternativas, o que inovar, inventar, questionar, pensar, debater, sonhar, lutar, planejar”.

En ese sentido, nos parece que los mismos alumnos percibieron una diferencia entre la producción del cine en la escuela, el cine relacionado a la educación, y el cine

profesional. El cine gana un perfil sociológico importante, porque se propaga por un creciente número de creadores, involucra a los jóvenes y a todos aquellos que, a través de los nuevos equipos de la democratización de la imagen electrónica, son capaces de producir sus propias películas y documentales. Por lo tanto, creemos que el cine documental significa el tratamiento de la realidad de forma creativa y subjetiva. U, más que eso, que los estudiantes tienen consciencia de que el cine documental puede aportarles un conocimiento que también se asocia a la escuela, pero, sobre todo, a su formación como persona, ya que demostraron la relevancia de la posibilidad de expresión que el documental puede proporcionarles.

4.2.2 Parte B

4.2.2.1 Preguntas para testeo de las hipótesis acerca del pensamiento conservador o progresista

El pensamiento conservador o progresista está directamente atrapado con todo lo que hemos discutido hasta ahora. En estas condiciones de salida de la modernidad en las culturas tradicionales, segundo Giddens (1991), el pasado sería honrado y los símbolos valorados porque contienen y perpetúan la experiencia de las generaciones pasadas. La tradición sería una manera de integrar la supervisión de las medidas de organización del espacio-tiempo de la comunidad. A menudo se dice que la modernidad se caracteriza por un apetito de todo lo nuevo, pero quizás esto no es completamente exacto. Lo que es característico de la modernidad no sería una adopción de lo novedoso solamente, sino la suposición de una reflexividad indiscriminada, que, naturalmente, incluye la reflexión sobre la naturaleza de la propia reflexión. Cuando todos los seres humanos permanecen habitualmente en contacto con las bases de lo que hacen, como parte integrante de su quehacer, sin duda esto produce un marcado contraste en relación con la modernidad.

En este sentido, las ciencias sociales están de hecho más profundamente involucradas en la modernidad que las ciencias naturales, porque participan de una relación reflexiva en la que la sociología tiene un lugar especialmente central. La posición de la articulación de la sociología en la reflexividad de la modernidad

proviene de su papel como el más extendido tipo de reflexión sobre la vida social moderna.

Para todas las variables de las preguntas propuestas a los estudiantes se atribuye una letra, que indica la categoría de progresista (P) o conservadora (C) para las repuestas, así como mediana (M) con el propósito de tener un mapa más claro de los cambios, si los hay. Debemos recordar, como afirmó Stelmacki Júnior (2006), puede ser caracterizado como una existencia social, y que, según Sousa (2010), no es inherente al ser humano, sino que se aprende, mediante la relación dinámica entre los actores sociales y las divergencias de sus intereses, especialmente considerándose los principios burgueses o de las clases dominantes. Los conservadores temen la crítica, porque conduce a transformaciones sociales. No quieren problematizar situaciones concretas de la vida, ya que eso conduciría la sociedad a la mutabilidad de la naturaleza social. En contrapartida, no se puede ignorar que toda esa estructura conservadora está atrapada a la economía capitalista, y que, especialmente en naciones periféricas, como es el caso de Brasil, e igualmente de Argentina, los sectores dominantes mantienen el control social, produciendo la violencia simbólica y la inmovilidad social descritas por Bourdieu (1982).

Vemos en la Tabla 5 las distribuciones para la pregunta 4: “¿Cuál es su opinión sobre las causas de la desigualdad social en Brasil?” En este cuadro nos damos cuenta de que las frecuencias de porcentaje observadas en los tres años son similares para los cuestionarios aplicados antes de los talleres. En este momento la categoría de respuesta con menor frecuencia es "más ricos" en 2008 y 2010, y en 2009 es "colonización portuguesa". En los cuestionarios aplicados "después", la categoría menos frecuente en 2008 es aún "más ricos"; en 2009 y en 2010 es la “colonización portuguesa”.

Tabla 5: Pregunta 4 – Sobre la desigualdad social

Año de aplicación			Cantidad	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 4	Políticos M	16	17,4%
		Personas pobres C	25	27,2%	
		Racismo P	19	20,7%	
		Más ricos P	5	5,4%	
		Colonización portuguesa C	11	12,0%	
		Corrupción gubernamental M	16	17,4%	
	Después de la película	pregunta 4	Políticos M	10	13,9%
Personas pobres C	13	18,1%			
		Racismo P	19	26,4%	

			Más ricos P	8	11,1%
			Colonización portuguesa C	9	12,5%
			Corrupción gubernamental M	13	18,1%
2009	Antes de la película	pregunta 4	Políticos M	11	13,3%
			Personas pobres C	26	31,3%
			Racismo P	20	24,1%
			Más ricos P	7	8,4%
			Colonización portuguesa C	6	7,2%
	Después de la pregunta 4 película	Corrupción gubernamental M	13	15,7%	
		Políticos M	7	9,3%	
		Personas pobres C	10	13,3%	
		Racismo P	28	37,3%	
		Más ricos P	7	9,3%	
2010	Antes de la película	pregunta 4	Colonización portuguesa C	5	6,7%
			Corrupción gubernamental M	18	24,0%
			Políticos M	7	13,0%
			Personas pobres C	16	29,6%
			Racismo P	9	16,7%
	Después de la pregunta 4 película	Más ricos P	5	9,3%	
		Colonización portuguesa C	6	11,1%	
		Corrupción gubernamental M	11	20,4%	
		Políticos M	6	16,2%	
		Personas pobres C	1	2,7%	
			Racismo P	14	37,8%
			Más ricos P	9	24,3%
			Colonización portuguesa C	0	0,0%
			Corrupción gubernamental M	7	18,9%

Ahora con respecto a la categoría de mayor frecuencia observada para el "antes", en los tres años las "personas pobres" fueron entendidas como la principal causa de la desigualdad social en Brasil, mientras que "después", en los tres años fue el "racismo". Considerar a las personas pobres la causa de la desigualdad es una respuesta conservadora, mientras que entender que el racismo es la causa de la desigualdad es una respuesta progresista. Eso sugiere que durante los talleres los estudiantes cambiaron su posicionamiento.

A continuación, en las figuras 6 y 7 podemos ver tendencias de respuestas según la aplicación del cuestionario a las distribuciones de la pregunta 4 antes y después de la experiencia de los talleres y del festival de películas documentales.

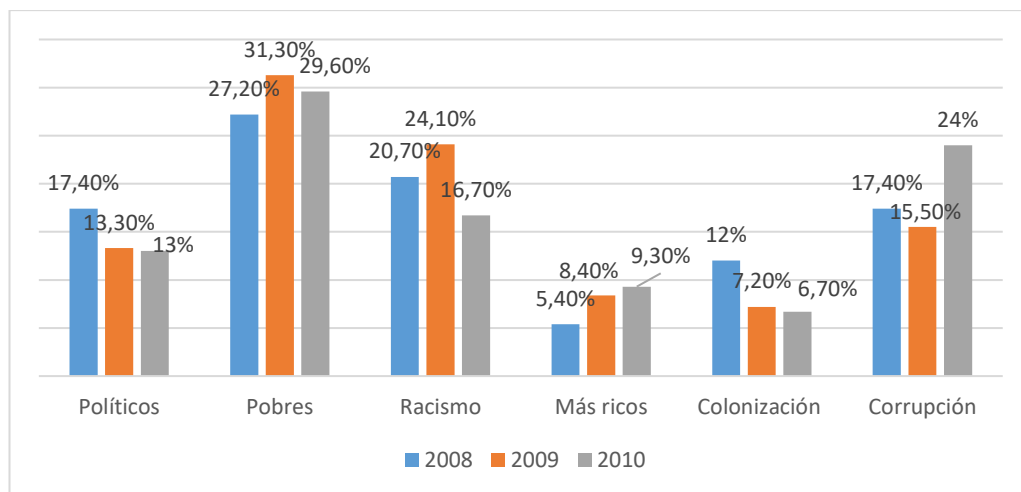


Figura 6: Comparación de los datos en torno de la desigualdad social - antes del taller

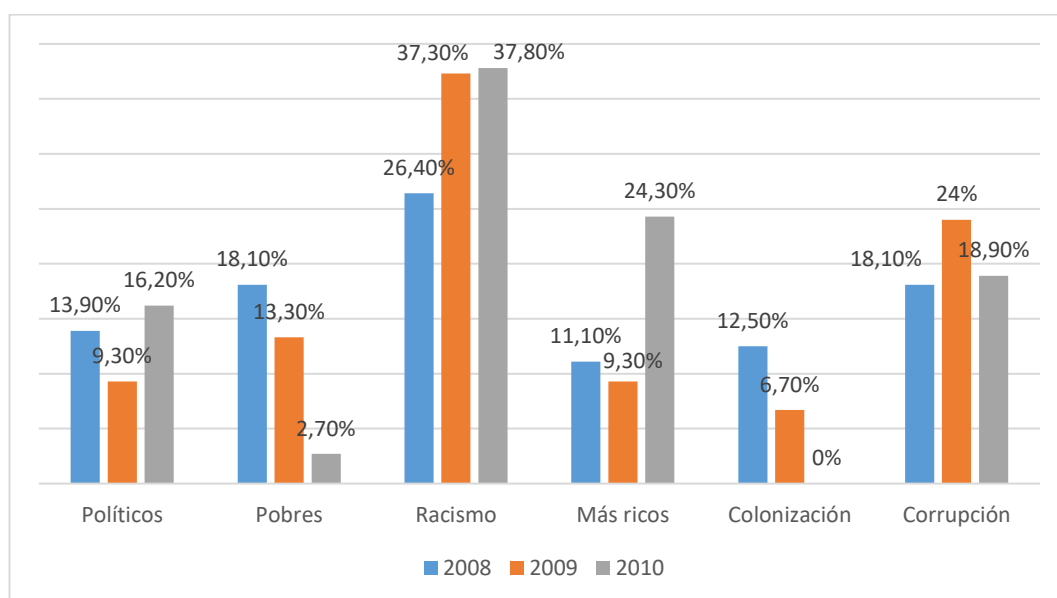


Figura 7: Comparación de los datos en torno de la desigualdad social - después del taller

Es posible percibir por los datos, que los alumnos cambiaron sus percepciones sobre la desigualdad en Brasil, pasando a asumir que el racismo ejerce fuerte influencia en esa condición de la sociedad. Además de eso, la relación de baja de los que consideraban a los pobres como una causa de la desigualdad, y el aumento de los que consideran a los ricos la causa de la desigualdad, demuestra, quizá, una percepción sobre la distribución de capital, que no pone a los pobres como causa, sino como consecuencia de toda la mentalidad conservadora.

De hecho, con la consolidación de la democracia en los Estados capitalistas, el derecho de los ciudadanos fue necesario para el ejercicio de la ciudadanía en los estados capitalistas modernos, hasta ser confundido y agredirse, finalmente, con la

noción de mercado económico. En esta última etapa, acabó sirviendo para legitimar un discurso crítico con la política de desigualdad, fruto del capital, que resultó estar basado en los sueños de toda una generación de revolucionarios. La esencia del Estado social estaría basada en la idea de la intervención, porque la población tiene el derecho a ser protegida, independientemente de la situación social de cada individuo, con ingreso mínimo garantizado, alimentación, salud, vivienda y educación, como derechos políticos. En verdad, desde el final del liberalismo clásico, todos los sistemas jurídicos de Occidente han reconocido la necesidad de que el Estado intervenga en las actividades desarrolladas por el sector privado, dándole tantos instrumentos para que pudieran desempeñar las distintas modalidades de intervención. En ese sentido, la comprensión de la soberanía del Estado en relación con el bienestar social y la democracia, entendiendo las reivindicaciones sociales parece ejercer algún apelo para los estudiantes que participaron de la oficina.

Para la pregunta 5 – “¿*En su opinión, existe una frecuencia de racismo en Brasil?*” – en los cuestionarios aplicados “antes” podemos ver que las categorías de mayor frecuencia y porcentaje para los tres años son “solo contra los negros” y “no existe”. A los cuestionarios aplicados después, la opción más elegida fue “la categoría existe, pero se manifiesta”. Importante recordar lo que afirmo Honneth (2003) acerca del nuevo capitalismo y del modelo de contradicciones paradójicas, que renuncia a la reconstrucción de conflictos inspirados en la lucha de clases. El racismo, en Brasil al menos, y quizá se pueda afirmar en todo el mundo, es, en sí mismo, parte de esa lucha de clases, y las respuestas para esta pregunta están en armonía con las respuestas de la pregunta anterior presentada.

Esa lucha de clases también se relaciona con un carácter neoliberal, que afectó a la ingeniería de Estados, causando crisis en sus estructuras, y ya no es tierra fértil para la construcción del Estado. Por el contrario, afectó negativamente uno de los mayores logros de un Pueblo: el aspecto democrático y la participación ciudadana. La limitación del poder del soberano en un primer momento y la limitación del poder público del Estado más tarde, se convirtieron en temas para entender la limitación del ejercicio del poder en sí mismo, que se mantiene hasta nuestros días.

El Estado moderno ha ganado tal magnitud y complejidad que se ha convertido en una organización formidable, capaz, como sostiene Harold Laski, de mantener la

supremacía sobre todas las otras instituciones, siendo el supremo y depositario de la voluntad jurídica y social puesta bajo su dominio todas las formas de actividad cuyo control considere apropiadas. Todo lo que permanece fuera de su control, es hecho con su permiso, siendo la clave las castas y estructuras dominantes socialmente. Consecuentemente, la cuestión de la soberanía del Estado se relaciona con el bienestar social y, así, la lucha de clases y las cuestiones sobre el racismo.

Tabla 6: Pregunta 5 – Sobre el racismo

Año de aplicación			Cantidad	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 5	No existe C	30	32,6%
			Existe, pero no se manifiesta P	17	18,5%
			En población de menor escolaridad C	15	16,3%
			Solo contra negros M	30	32,6%
	Después de la película	pregunta 5	No existe C	22	30,6%
			Existe, pero no se manifiesta P	26	36,1%
			En población de menor escolaridad C	12	16,7%
			Solo contra negros M	12	16,7%
2009	Antes de la película	pregunta 5	No existe C	26	31,3%
			Existe, pero no se manifiesta P	24	28,9%
			En población de menor escolaridad C	7	8,4%
			Solo contra negros M	26	31,3%
	Después de la película	pregunta 5	No existe C	16	21,3%
			Existe, pero no se manifiesta P	38	50,7%
			En población de menor escolaridad C	4	5,3%
			Solo contra negros M	17	22,7%
2010	Antes de la película	pregunta 5	No existe C	15	27,8%
			Existe, pero no se manifiesta P	12	22,2%
			En población de menor escolaridad C	11	20,4%
			Solo contra negros M	16	29,6%
	Después de la película	pregunta 5	No existe C	3	8,1%
			Existe, pero no se manifiesta P	24	64,9%
			En población de menor escolaridad C	7	18,9%
			Solo contra negros M	3	8,1%

Es importante observar que en todos los años hubo un cambio con relación a la postura conservadora o moderada de los estudiantes. Observemos que un promedio de 30,56% de los alumnos en los tres años, consideraba que el racismo no existe con frecuencia en el país, respuesta conservadora, un porcentual que bajó a 20% después de las actividades en los talleres. Igualmente, el promedio de los que creían que el

racismo solamente existía contra los negros, respuesta moderada, era de 31,17% antes de los talleres, y ese número bajo a 15,83%. La respuesta que el racismo existe, pro en población de escolaridad más baja también conservadora, presentó reducción, aunque no tan significativa, de 15,3% antes, para 13,63% después. Los datos fueron analizados en la tabla 6. Las figuras 8 y 9 apuntan más claramente los cambios antes y después de los talleres.

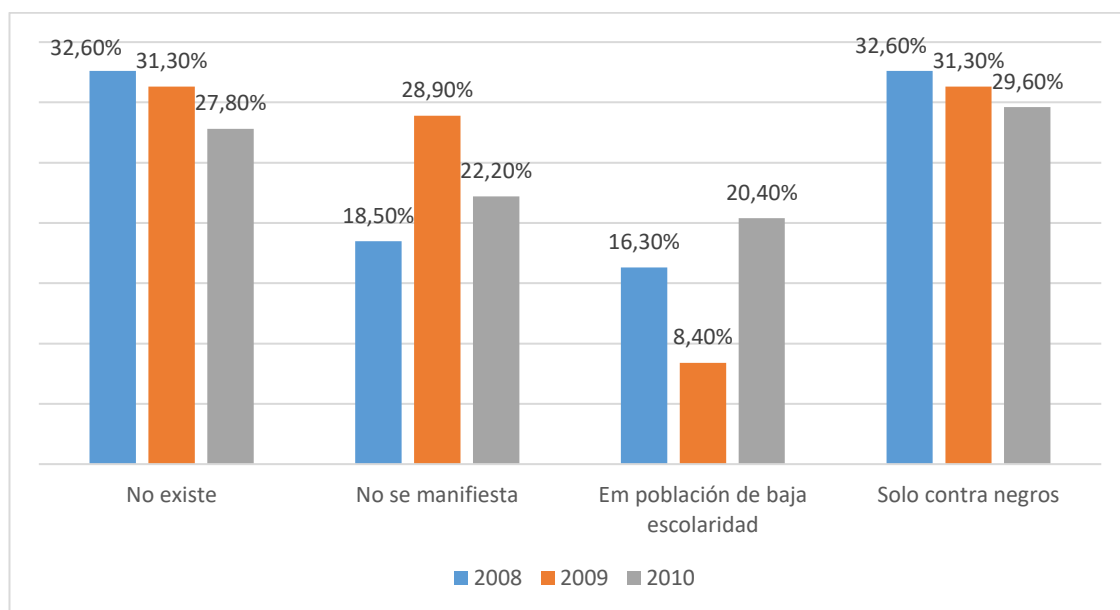


Figura 8: Porcentual sobre el racismo - antes del taller

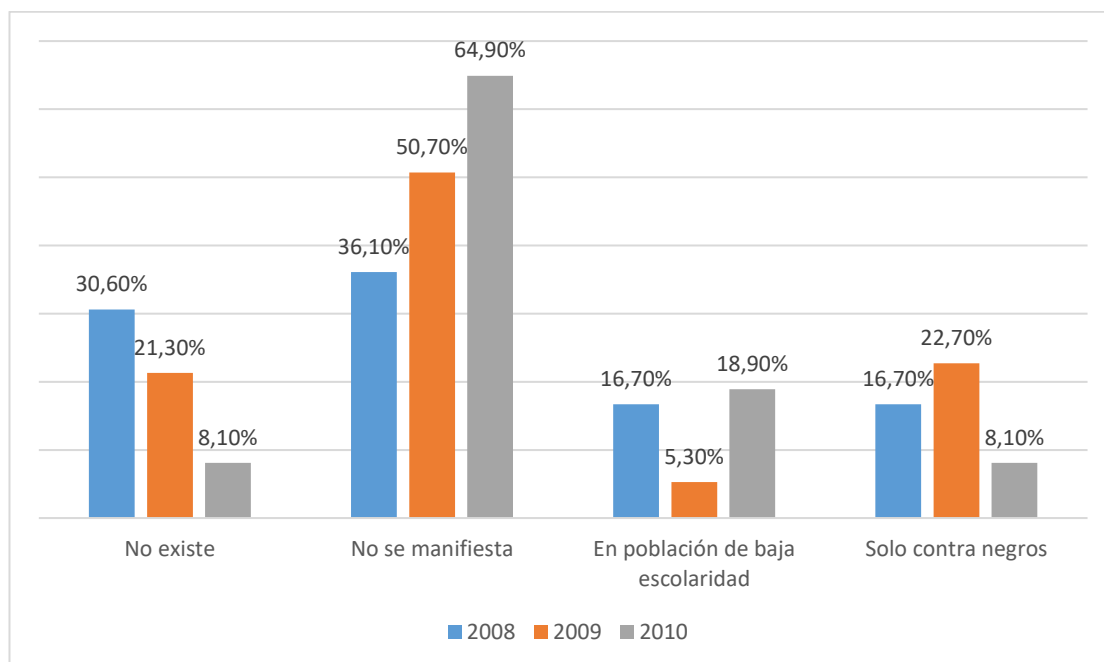


Figura 9: Porcentual sobre el racismo - después del taller

Debemos apuntar que la soberanía del Estado, sin embargo, no es absoluta. Ella tiene que estar autolimitada por las normas del derecho, bajo pena de expandir los ideales de los regímenes totalitarios, que afirmaban que era el estado el generador del derecho, lo que permitió las aventuras reconocidas del nazi-fascismo. Así, la soberanía del Estado, los principios de la ley natural, el derecho grupal y el derecho internacional subvencionan la coexistencia pacífica entre los Estados, y, además de eso, están relacionadas también con el propio concepto actual de ciudadanía.

Podemos ver en la tabla 7 las distribuciones de frecuencias para la pregunta 6: “¿Qué piensa usted sobre las soluciones para que las personas con deficiencias físicas puedan ejercer una ciudadanía plena?” Debemos apuntar, una vez más, que, de acuerdo con Honneth (2003), en el ámbito de la ciudadanía, el fracaso se expresa mediante la negación de los derechos percibidos como fundamentales. Sin ellos, el sentimiento de injusticia generada por la exclusión de una dimensión percibida como universal y generalizada es inevitable. Ya en la esfera de la producción de solidaridad, la indiferencia podría dejar de reconocer los esfuerzos de los individuos y los grupos sociales que resulten en ganancia de todos. Y en este caso, impide la formación de autoestima para esos individuos y grupos no reconocidos.

Priorizando la acumulación de capital social sobre la redistribución de los activos, la democracia liberal (liberal en el sentido progresista y no en el sentido económico) sería la forma consolidada y permitida por el capitalismo, ofrecido por los países centrales, en la superación de la época colonial. Como sugiere Bourdieu (1982), el que tiene el capital social puede disfrutar los activos espaciales y sociales que mantienen su distancia, impidiendo una inmovilidad espacial. Por lo tanto, de las disputas por la apropiación del espacio puede surgir una forma individual: la movilidad espacial, intrageneracional. Y Bourdieu (1982, pp. 165-166) continúa:

De fato, certos espaços, e em particular os espaços mais fechados, mais "selecionados", requerem não só capital econômico e capital cultural, mas também capital social. Eles fornecem o capital social e a capital simbólica, através do efeito do clube, que se traduz em uma associação duradoura (em bairros elegantes ou casas de luxo) de pessoas e coisas diferentes das da grande maioria. Comuns não são comuns, isto é, na medida em que excluem, na lei (por meio de uma forma “numerus clausus” ou, de fato, o atacante está destinado a demonstrar um sentimento de exclusão capaz de privá-lo de certas vantagens ligadas à pertença), todos aqueles que não possuem todas as propriedades desejadas ou que apresentam uma (pelo menos) propriedades indesejáveis. O bairro elegante, bem como um clube ativo baseado na exclusão

de pessoas indesejáveis, consagra simbolicamente cada um de seus habitantes permitindo-lhe participar do capital acumulado por todos os moradores: pelo contrário, o bairro é degradado simbolicamente estigmatizado aqueles que o habitam e que, por outro lado, degradam simbolicamente porque, sendo privados de todos os recursos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, não têm em comum, mas são a sua excomunhão comum.

En los cuestionarios aplicados “antes” y “después” de la experiencia, la más amplia cantidad observada por categoría de respuesta para los tres años era "son personas útiles y productivas", pero al comparar antes y después, hay un aumento de esta respuesta, considerada progresista, en los años de 2008 y 2009. Es decir, hubo un cambio en el comportamiento de los estudiantes con respecto al tema – hacia una postura más progresista. Por otro lado, las respuestas consideradas más conservadoras tuvieron una disminución muy significativa.

Tabla 7: Pregunta 6 – Sobre el ejercicio de la ciudadanía para los deficientes

Año de aplicación			Cantidad	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 6	Asistencia del gobierno M	22	23,9%
			Son personas limitadas C	6	6,5%
			Obligación social de promover su inclusión P	26	28,3%
			Son personas útiles y productivas P	30	32,6%
			No deben competir por empleo con las personas "normales" C	8	8,7%
	Después de la película	pregunta 6	Asistencia del gobierno M	8	11,1%
			Son personas limitadas C	1	1,4%
			Obligación social de promover su inclusión P	27	37,5%
			Son personas útiles y productivas P	35	48,6%
			No deben competir por empleo con las personas "normales" C	1	1,4%
2009	Antes de la película	pregunta 6	Asistencia del gobierno M	20	24,1%
			Son personas limitadas C	8	9,6%
			Obligación social de promover su inclusión P	21	25,3%
			Son personas útiles y productivas P	24	28,9%
			No deben competir por empleo con las personas "normales" C	10	12,0%
	Después de la película	pregunta 6	Asistencia del gobierno M	13	17,3%
			Son personas limitadas C	3	4,0%
			Obligación social de promover su inclusión P	27	36,0%
			Son personas útiles y productivas P	26	34,7%
			No deben competir por empleo con las personas "normales" C	6	8,0%

2010	Antes de la pregunta 6 de la película	Asistencia del gobierno M	15	27,8%
		Son personas limitadas C	4	7,4%
		Obligación social de promover su inclusión P	9	16,7%
		Son personas útiles y productivas P	20	37,0%
		No deben competir por empleo con las personas "normales" C	6	11,1%
	Después de la pregunta 6 de la película	Asistencia del gobierno M	9	24,3%
		Son personas limitadas C	1	2,7%
		Obligación social de promover su inclusión P	13	35,1%
		Son personas útiles y productivas P	14	37,8%
		No deben competir por empleo con las personas "normales" C	0	0,0%

A continuación se muestran gráficos ilustrativos por período, en las figuras 10 y 11.

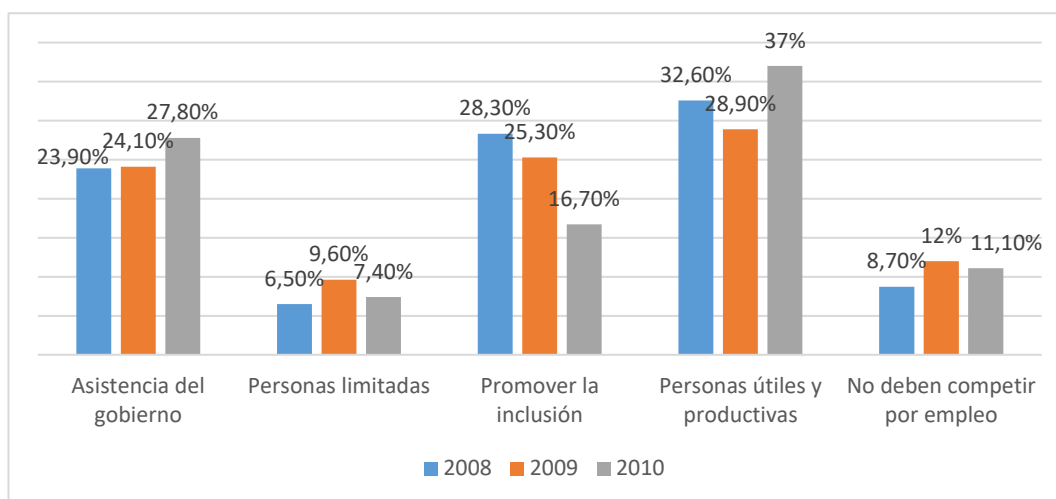


Figura 10: Ciudadanía de personas deficientes - antes

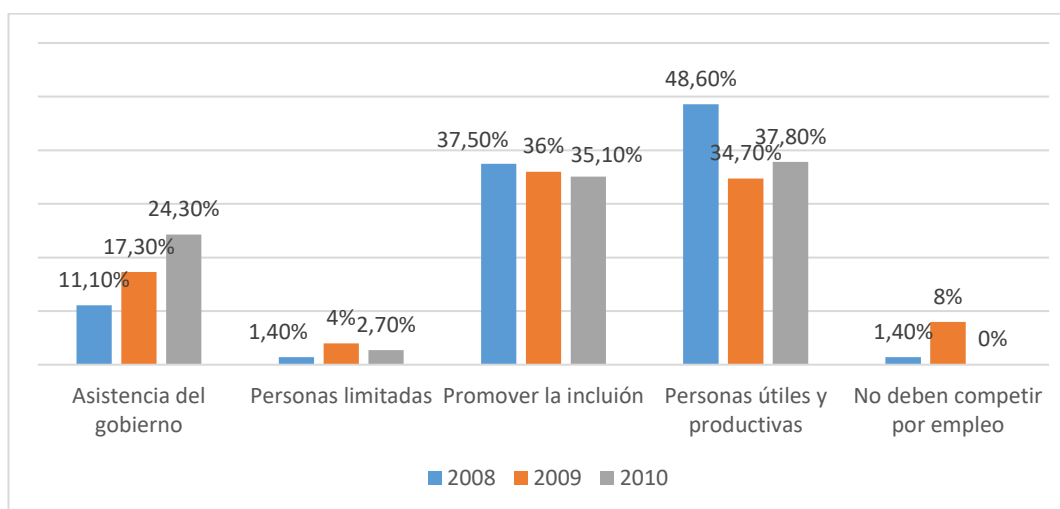


Figura 11: Ciudadanía de personas deficientes - después

Hay aun que pensar que el desplazamiento de la capacidad decisoria de los Estados nacionales en el pasado conectado a la potencia soberana modifica profundamente todo el sistema de las fuentes jurídicas, incluso con el riesgo de debilitar la autoridad sociopolítica de las constituciones nacionales. La insuficiencia de la conducta política expone la dispersión del espacio social, en el cual el Estado como la cúspide de la pirámide social, es limitado en la definición de la acción de la Asamblea. En este plan, la ciudadanía estaría estrictamente vinculada a los derechos fundamentales del hombre, por lo tanto, a la búsqueda de la dignidad, de inclusión y de capacidad de decidir sobre las políticas de los Estados, así como también se vincula a parte de un espacio público igualitario en el que se dan las condiciones de existencia y supervivencia. De ese modo, la ciudad se convierte en un terreno privilegiado de los ajustes de la acción pública, produciendo reglas del juego que se manifestarán en el comportamiento de los protagonistas del espacio social y destacarán la tendencia de que los recursos fundamentales para la acción, lo que está en manos de actores privados, múltiples. La actuación de esos actores puede ser beneficiosa para la sociedad, pero, igualmente, puede provocar trastornos sociales, como la violencia.

En la tabla 8, se observa las frecuencias observadas en la pregunta 7: “*En su opinión ¿cuál es la principal causa de la violencia urbana en Brasil?*” En ese caso no se trata solamente de la violencia simbólica apuntada por Bourdieu (1982), o por Althusser (1983), la violencia que introyecta símbolos individuales, los cuales obligan a la población a un comportamiento alienado, sufocando las posibilidades de cambios de clases sociales o estructuras de poder. Trátase de la violencia física, de las agresiones y de la marginalidad en las calles brasileñas.

Tabla 8: Pregunta 7 – Causas de la violencia urbana en Brasil

Año de aplicación			Contagem	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 7	Falta de policía en las calles C	27	29,3%
			Desigualdad social P	5	5,4%
			Falta de leyes más estrictas C	21	22,8%
			Insuficiente educación de la población P	9	9,8%
			Falta de empleo M	11	12,0%
			Impunidad de los delincuentes C	19	20,7%
	Después de la película	pregunta 7	Falta de policía en las calles C	15	20,8%
			Desigualdad social P	14	19,4%
			Falta de leyes más estrictas C	11	15,3%
			Insuficiente educación de la población P	12	16,7%
	Falta de empleo M	8	11,1%		
	Impunidad de los delincuentes C	12	16,7%		

2009	Antes de la película	pregunta 7	Falta de policía en las calles C	22	26,5%			
			Desigualdad social P	7	8,4%			
			Falta de leyes más estrictas C	21	25,3%			
			Insuficiente educación de la población P	8	9,6%			
			Falta de empleo M	7	8,4%			
			Impunidad de los delincuentes C	18	21,7%			
	Después de la película	pregunta 7	Falta de policía en las calles C	13	17,3%			
			Desigualdad social P	19	25,3%			
			Falta de leyes más estrictas C	7	9,3%			
			Insuficiente educación de la población P	19	25,3%			
			Falta de empleo M	6	8,0%			
			Impunidad de los delincuentes C	11	14,7%			
			2010	Antes de la película	pregunta 7	Falta de policía en las calles C	14	25,9%
						Desigualdad social P	4	7,4%
Falta de leyes más estrictas C	11	20,4%						
Insuficiente educación de la población P	5	9,3%						
Después de la película	pregunta 7	Falta de empleo M		8	14,8%			
		Impunidad de los delincuentes C		12	22,2%			
		Falta de policía en las calles C		3	8,1%			
		Desigualdad social P		12	32,4%			
			Falta de leyes más estrictas C	2	5,4%			
			Insuficiente educación de la población P	10	27,0%			
			Falta de empleo M	6	16,2%			
			Impunidad de los delincuentes C	4	10,8%			

En las figuras 12 y 13 se puede analizar los diferentes percentuales y cambios ocurridos.

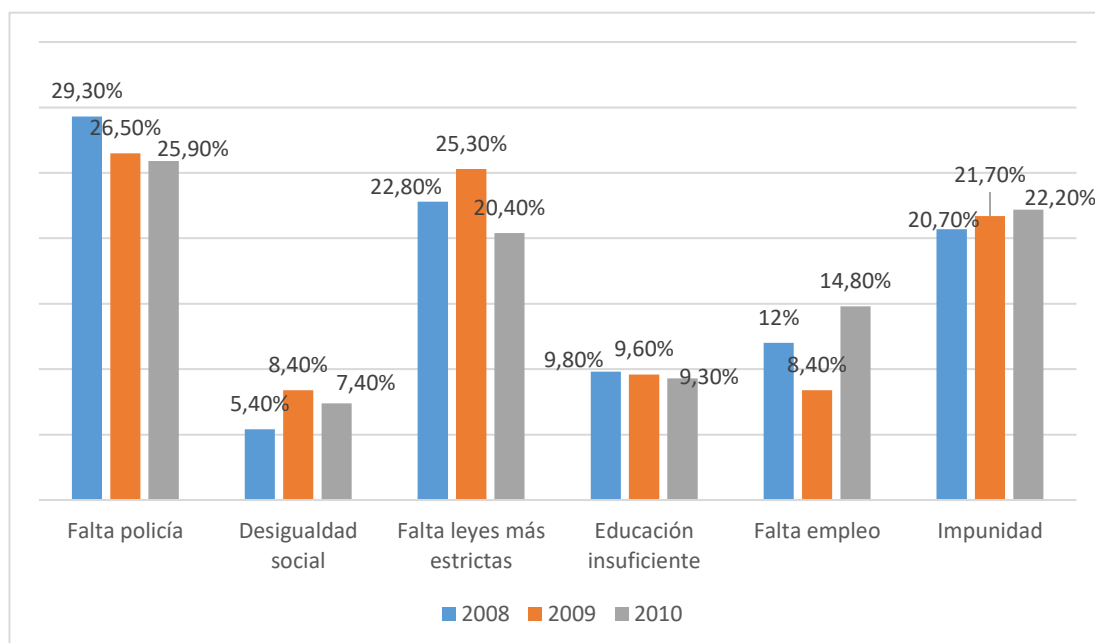


Figura 12: Causas de la violencia urbana - antes

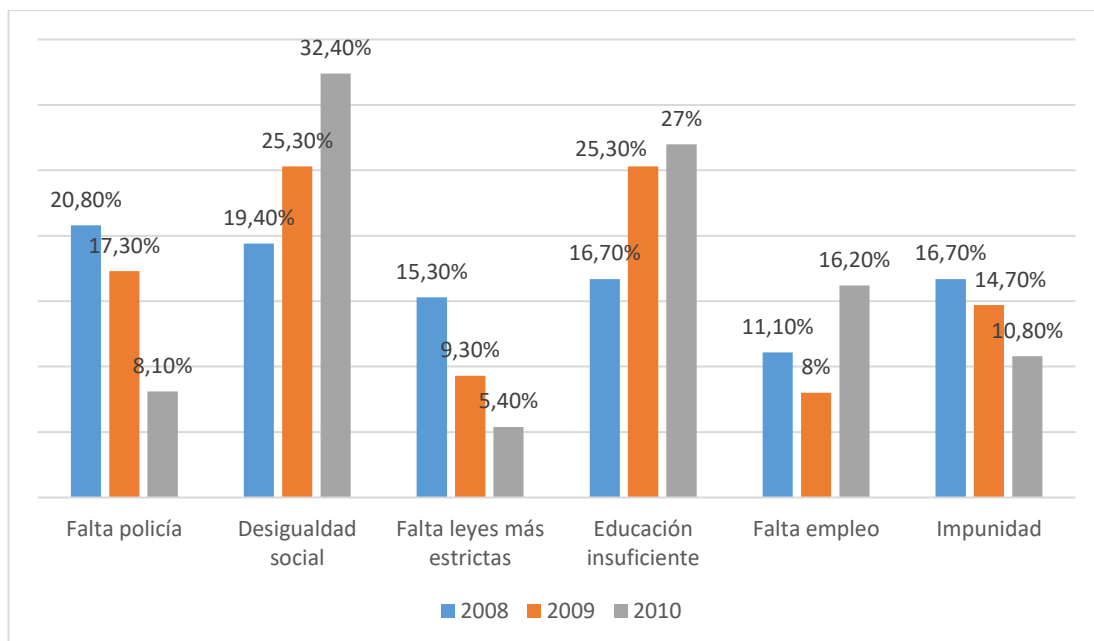


Figura 13: Causas de la violencia urbana - después

Tenemos que la categoría más elegida en los cuestionarios aplicados “antes” de la experiencia fue “falta de las de policía en calles” durante los tres años; mientras que en los cuestionarios aplicados después de los talleres y festival, se observa que las frecuencias fueron por “falta de las de policía en calles” en 2008, “desigualdad social” y “falta de educación de la población” en 2009 y “desigualdad social” en el 2010.

La percepción de que las desigualdad social y la educación insuficiente son los principales factores generadores de la violencia en Brasil demuestra, sobre todo, que aquél pensamiento conservador que considera culpable a la policía y el poder legislativo y judicial, pero que ignora la condición social del marginalizado, viene, por un lado, de la constitución de la propia educación y de la sociedad, y, por otro lado, aunque sea aprendido, como dijo Sousa (2010), puede ser cambiado, mediante la propia estructura educacional.

En ese contexto, como afirma Thomas Kuhn (2000), cuando surge un cambio de paradigma en la educación, tenemos el afloramiento de una manera diferente de pensar, una nueva perspectiva más amplia, que transformaría el conocimiento tradicional, a partir de nuevas e insistentes observaciones, con el fin de reconciliar sus aparentes contradicciones.

Una de las premisas presentadas por Feitosa (1999) es que no existe educación neutral. La educación, como reconstrucción continua de los significados de una

realidad prevé la acción del hombre sobre ésta, que puede ser determinada por creencias fatalistas de causalidad; luego, exenta de análisis, ya que se presenta estática, inmutable y determinada. También puede ser movida por la creencia de que la causalidad está sometida a análisis, y la acción y reflexión de ésta pueden alterarla o relativizarla. La visión ingenua que la gente tiene de la realidad acaba haciéndolas esclavas de ésta, ya que al pensar que no pueden cambiarla, acaban por someterse a ella. Esta creencia referente a la incapacidad de cambiar la realidad en la que se vive es fortalecida por manuales escolares, que, en vez de tratar a las personas como sujetos de la realidad, los coloca como observadores.

Considérese, además, como declaró Habermas (1984), y como hemos visto ya, que existe la necesidad de una concepción democrática de lo que podría ser la participación. En el plano teórico, procedimientos modernos y dominantes de legitimación de las democracias de masas están relacionados con un proceso de legitimidad educativa dirigida a nivel administrativo. El sistema político garantiza el consentimiento de la población, aprovechando las expectativas del cumplimiento de sus propios programas de Estado social, como también excluir selectivamente ciertos asuntos del debate público. Y esto puede hacerse por medio de filtros estructurales en el acceso a la esfera de la política pública, por medio de deformadas estructuras burocráticas de comunicación pública, o por medio de un control manipulador de los flujos de información.

Lo que los estudiantes reciben de información no solo viene de la escuela o de las propuestas de sus profesores, sino también de sus padres y del entorno, así como de la televisión, de lo que asisten en las películas, etc. Así, es importante proporcionarles oportunidades de construir las informaciones por sí mismos, analizando la realidad de acuerdo con lo que sienten e absorben del mundo, mucho más de lo que dicen los profesores, los libros didácticos, y toda la estructura que le aporta la ‘educación’.

Sobre las categorías elegidas en respuesta a la pregunta 8 – “*¿Qué piensa usted respecto de las tierras indígenas en Brasil?*” – “antes” de la experiencia sobresalió: “si los indios quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero teniendo que arcar con el precio y los encargos” y “hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y las solicitudes de demarcación son injustas, es más tierra de lo que es necesario”.

Tabla 9: Pregunta 8 – Acerca de las tierras indígenas - antes

Año de aplicación			Cantidad	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 8	Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio M	31	33,7%
			Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad P	12	13,0%
			Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios M	18	19,6%
			Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario C	31	33,7%
	Después de la película	pregunta 8	Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio M	16	22,2%
			Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad P	25	34,7%
			Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios M	20	27,8%
			Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario C	11	15,3%
2009	Antes de la película	pregunta 8	Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio M	26	31,3%
			Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad P	12	14,5%
			Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios M	19	22,9%
			Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario C	26	31,3%
	Después de la película	pregunta 8	Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio M	8	10,7%
			Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad P	26	34,7%

			Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios M	27	36,0%
			Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario C	14	18,7%
2010	Antes de la película	pregunta 8	Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio M	15	27,8%
			Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad P	8	14,8%
			Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios M	5	9,3%
			Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario C	26	48,1%
	Después de la película	pregunta 8	Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio M	1	2,7%
			Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad P	14	37,8%
			Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios M	20	54,1%
			Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario C	2	5,4%

Una vez más, hay que apuntar Habermas (1990), quien afirma que no se trata de poner en tela de juicio la idea de que los derechos humanos pueden ser justificados como derechos morales. El punto es que, una vez que pertenecen al derecho positivo, los derechos humanos no pueden ser impuestos por un agente externo a la legislación de un régimen democrático. Esta legislación debe ser el fruto de la autonomía política, a pesar de que no se puede legítimamente violar esos derechos. El aumento de la burocracia estatal, complicaciones que surgieron las repercusiones de la modernidad burguesa, no ha contribuido a la expansión del debate político público. La ampliación de la intervención estatal en el mercado y la sociedad no tiene la varita mágica para aumentar la autonomía de los ciudadanos ni la mejora de la educación, generando una

paradoja digna de nota, que es nombrar a un grupo de beneficiarios cuyas prestaciones se decidieron constantemente en procesos institucionales, cerrado por burócratas, seleccionados mediante un proceso tecnocrático. Con ello, los beneficiarios de los programas de asistencia social y/o educativo verían sus vidas regidas por el poder burocrático heterónomamente, destinado a reproducir los estereotipos existentes sobre los grupos desfavorecidos en los procesos de decisión en el que las partes interesadas no están, de hecho, incluidas.

Los indígenas, en Brasil, son parte de ese grupo de personas excluidas por el poder burocrático, excluidas en la sociedad, excluidas del pensamiento ciudadano, especialmente en las grandes ciudades y provincias del país, donde los pueblos indígenas no son lembrados. La gran mayoría de la población brasileña, por ejemplo, ni siquiera sabe que son habladas más de 100 lenguas indígenas en el país. Los indios son estudiados en el día 19 de abril, un día después del día nacional del libro infantil. Las historias contadas en los libros didácticos los hacen casi seres mitológicos o ficticios, como si ya no existieran, y cuando surgen en la televisión es por algún caso de violencia, siendo siempre presentados como seres vagos, que ocupan tierras que no les pertenecen, y, por eso mismo, son asesinados, maltratados, etc.

Para los cuestionarios aplicados “después” de la experiencia, las categorías de respuestas más frecuentes fueron “deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad”, para el año 2008, respuesta considerada progresista, porque está cerca del discurso del relativismo cultural, sobre todo defendido por los antropólogos. La respuesta “uno debe buscar solución legislativa que concilie la existencia física y cultural de los indios”, de 2009 y 2010; creemos que es legalista, fuerte atractivo con respecto a la diversidad cultural, un problema vinculado a una posición cívica. A continuación, se muestra la complejidad de las respuestas, en las figuras 14 y 15.

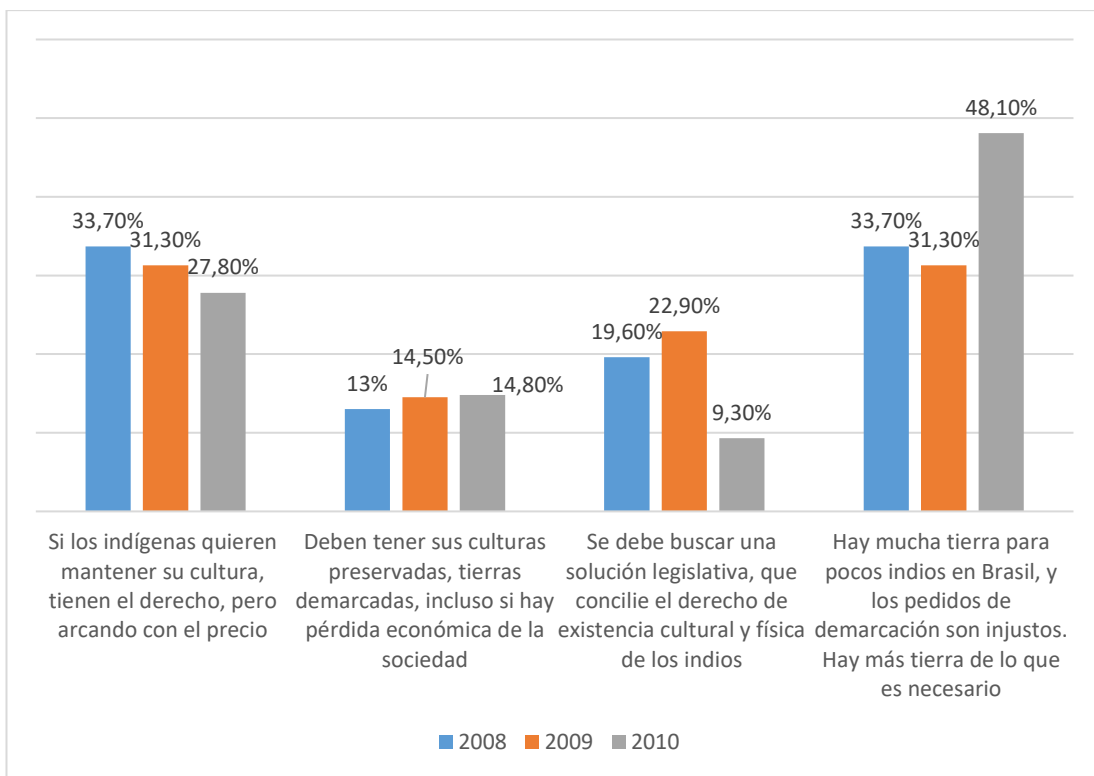


Figura 14: Acerca de las tierras indígenas - antes

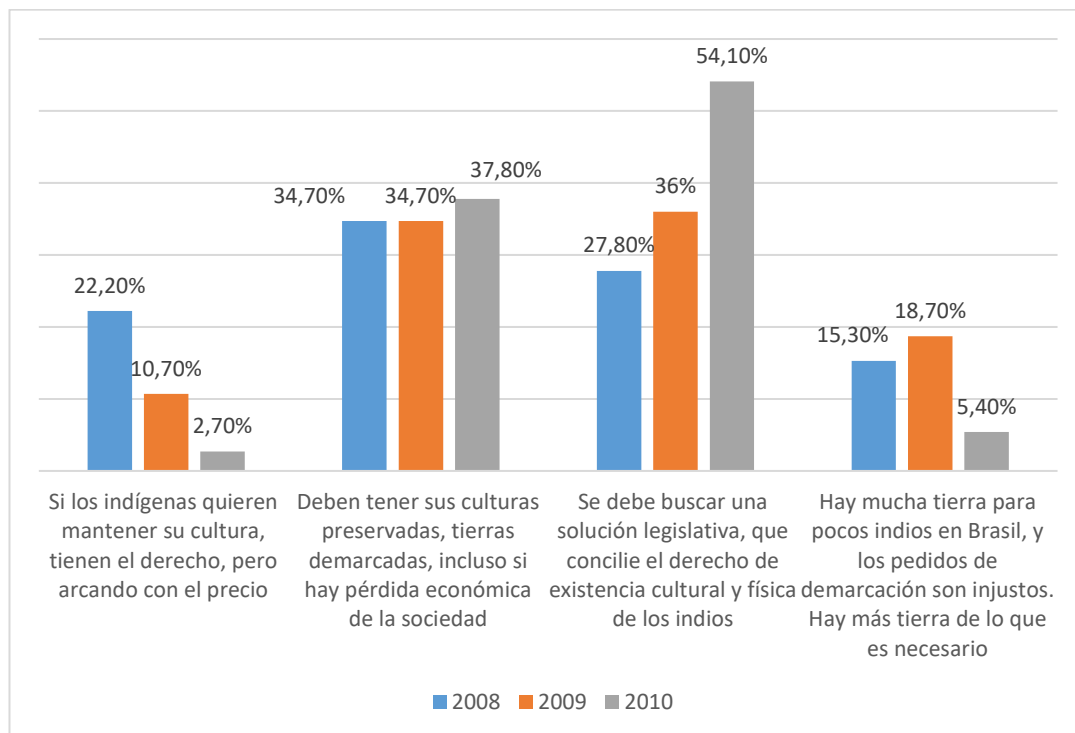


Figura 15: Acerca de las tierras indígenas - después

En la tabla 10, siguen las distribuciones de las respuestas para la pregunta 9: “¿Cuál es su opinión acerca del papel de la mujer en la sociedad?”

Tabla 10: Pregunta 9 – El papel de la mujer en la sociedad

Año de aplicación			Cantidad	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 9	Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos C	11	12,0%
			Puede trabajar en igualdad con los hombres P	14	15,2%
			Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales C	24	26,1%
			Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres M	19	20,7%
			No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica C	10	10,9%
			La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad P	14	15,2%
	Después de la película	pregunta 9	Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos C	7	9,7%
			Puede trabajar en igualdad con los hombres P	19	26,4%
			Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales C	15	20,8%
			Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres M	7	9,7%
			No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica C	5	6,9%
			La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad P	19	26,4%
2009	Antes de la película	pregunta 9	Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos C	11	13,3%
			Puede trabajar en igualdad con los hombres P	11	13,3%
			Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales C	20	24,1%
			Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres M	15	18,1%
			No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica C	16	19,3%
			La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad P	10	12,0%
	Después de la película	pregunta 9	Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos C	6	8,0%
			Puede trabajar en igualdad con los hombres P	23	30,7%
			Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales C	10	13,3%
			Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres M	9	12,0%
			No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica C	5	6,7%
			La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad P	22	29,3%
2010	Antes de la película	pregunta 9	Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos C	4	7,4%
			Puede trabajar en igualdad con los hombres P	9	16,7%
			Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales C	14	25,9%
			Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres M	17	31,5%
			No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica C	4	7,4%
			La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad P	6	11,1%

Después pregunta 9 de la película	Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos C	1	2,7%
	Puede trabajar en igualdad con los hombres P	12	32,4%
	Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales C	3	8,1%
	Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres M	8	21,6%
	No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica C	0	0,0%
	La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad P	13	35,1%

En los cuestionarios aplicados “antes” de la experiencia durante los tres años la categoría más frecuentemente observada fue "puede trabajar con los mismos derechos, pero siempre que realicen trabajos iguales a los dos hombres". En los cuestionarios aplicados “después” del festival de cine, las categorías más frecuentes fueron "pueden trabajar en condiciones de igualdad a los hombres" para 2008 y 2009 y "la licencia de paternidad debe tener un tiempo equivalente a maternidad" para 2008 y 2010.

Si por un lado, en formas diversas, las características del pensamiento dominante en una sociedad van a integrar la mentalidad de los profesionales de la educación, materiales pedagógicos, los planes pedagógicos y hasta las políticas de educación, forjando los prejuicios, la discriminación, el racismo, el machismo, feminismo, así como inspirando ideologías políticas, conservadurismo y dogmas religiosos, entre otros; por otro lado, algunas de estas características pueden ser incompatibles con el pleno desarrollo. El desarrollo pleno de la sociedad no se puede dar sin que la mujer alcance derechos iguales, y es necesario que esos cambios sociales sean percibidos dentro de las escuelas, especialmente porque en sus casas los estudiantes tienen apenas una percepción de la realidad familiar, la suya. La expansión de la consciencia del papel de la mujer en la sociedad influye no apenas en el presente de la sociedad, pero en el futuro, tanto social, como económicamente. En ese sentido, es importante observar que hay un gran cambio para categorías muy progresistas y feministas como se puede observar en las figuras 16 y 17.

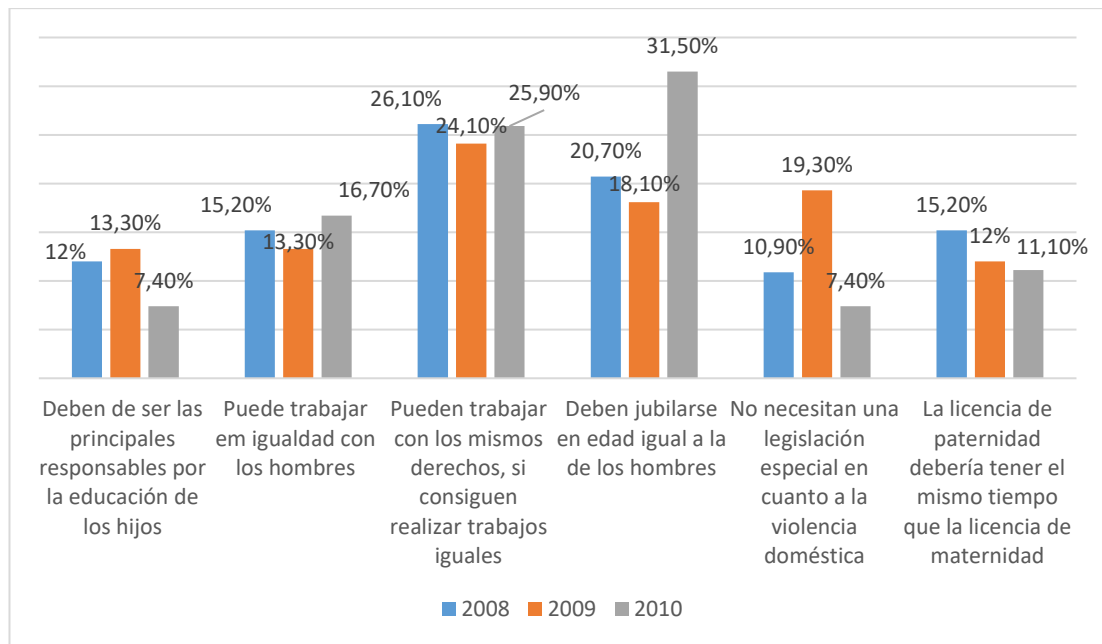


Figura 16: El papel de la mujer en la sociedad - antes

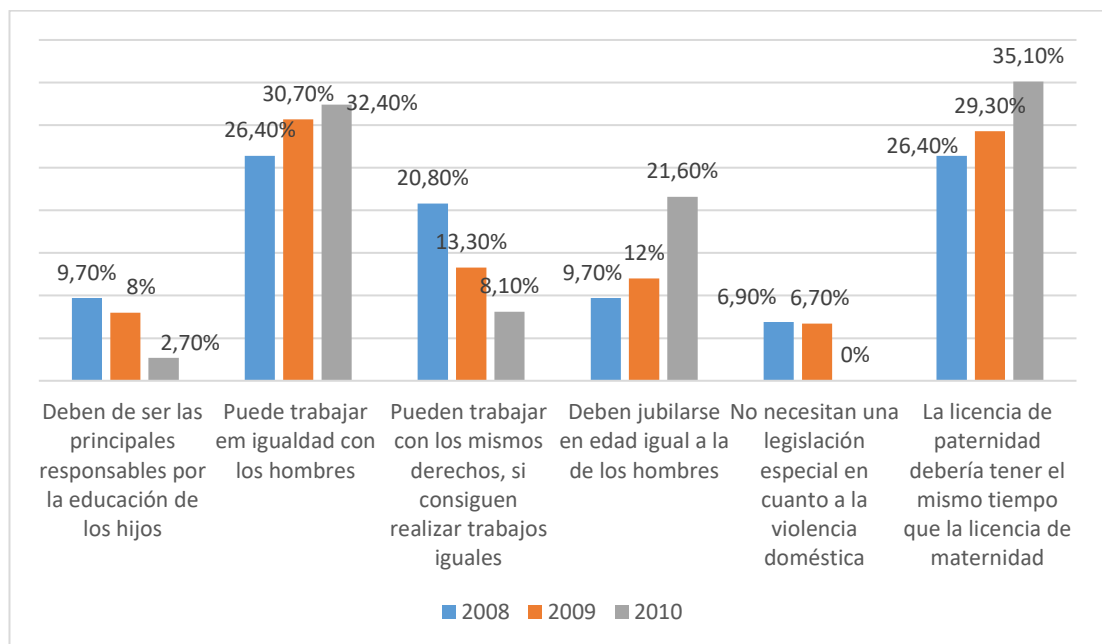


Figura 17: El papel de la mujer en la sociedad - después

Es interesante apuntar la gran disminución que hubo de la respuesta que afirmaba que las mujeres no necesitan legislación en cuanto a la violencia doméstica, especialmente porque en el año de 2010 ningún estudiante eligió esta respuesta. Además de eso, nótese que la percepción de los alumnos entendiendo que la mujer debe de ser la principal responsable por la educación de los hijos también sufrió una fuerte baja. Dos respuestas conservadoras que presentaron cambio significativo, en

cuanto la respuesta progresista de que las mujeres pueden trabajar en igualdad con los hombres fue más que el doble en el año de 2009.

Debemos reanudar que en las producciones de los estudiantes deberían cargarse de la ética y el respeto en la sociedad. Deberían abordar temas cuya prerrogativa estuviera envuelta en cuestiones sociales importante y polémicas, las cuestiones que están cargadas de moralismo y conservadurismo. En la práctica docente, así como se propone en la pedagogía de Freire (1996), la interacción dialógica del alumno y el cuestionamiento crítico conllevan el aprendizaje al igual que la percepción progresista del estudiante en su formación plena, ya que cuando se abre para el mundo, el sujeto se abre para la inquietud y la curiosidad, partiendo para los procesos de inclusión de aquellos que son excluidos en la sociedad. De ese modo, entender los prejuicios sufridos por los homosexuales enseña que no hay una manera unilateral de pensar y de vivir. En la tabla 11 tenemos distribuciones de la pregunta 10: *¿Qué piensa sobre la unión homosexual?*”

Tabla 11: Pregunta 10 – Acerca de la unión homosexual

Año de aplicación			Cantidad	% por período	
2008	Antes de la película	pregunta 10	Debe ocurrir a las mismas prerrogativas del matrimonio convencional P	11	12,0%
			Debe prohibir la adopción de hijos C	27	29,3%
			Debe ser interpuesta la unión religiosa C	30	32,6%
			Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio M	24	26,1%
	Después de la película	pregunta 10	Deve ocurrir as mesmas prerrogativas do casamento convencional P	32	44,4%
			Debe prohibir la adopción de hijos C	12	16,7%
			Debe ser interpuesta la unión religiosa C	15	20,8%
			Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio M	13	18,1%
2009	Antes de la película	pregunta 10	Debe ocurrir a las mismas prerrogativas del matrimonio convencional P	14	16,9%

			Debe prohibir la adopción de hijos C	24	28,9%
			Debe ser interpuesta la unión religiosa C	25	30,1%
			Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio M	20	24,1%
Después de la película	pregunta 10		Debe ocurrir a las mismas prerrogativas del matrimonio convencional P	39	52,0%
			Debe prohibir la adopción de hijos C	11	14,7%
			Debe ser interpuesta la unión religiosa C	13	17,3%
			Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio M	12	16,0%
2010	Antes de la película	pregunta 10	Debe ocurrir a las mismas prerrogativas del matrimonio convencional P	10	18,5%
			Debe prohibir la adopción de hijos C	15	27,8%
			Debe ser interpuesta la unión religiosa C	16	29,6%
			Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio M	13	24,1%
Después de la película	pregunta 10		Debe ocurrir a las mismas prerrogativas del matrimonio convencional P	15	40,5%
			Deve proibir a adoção de filhos C	7	18,9%
			Debe ser interpuesta la unión religiosa C	5	13,5%
			Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio M	10	27,0%

Aplicados los cuestionarios antes del festival la categoría de respuesta más frecuente fue por tres años "debe ser vetada la unión religiosa", donde se advierte un carácter religioso presente. Después del festival fue "debe ocurrir con las mismas prerrogativas del matrimonio tradicional". A continuación, las ilustraciones que representan las distribuciones de frecuencia en las figuras 18 y 19.

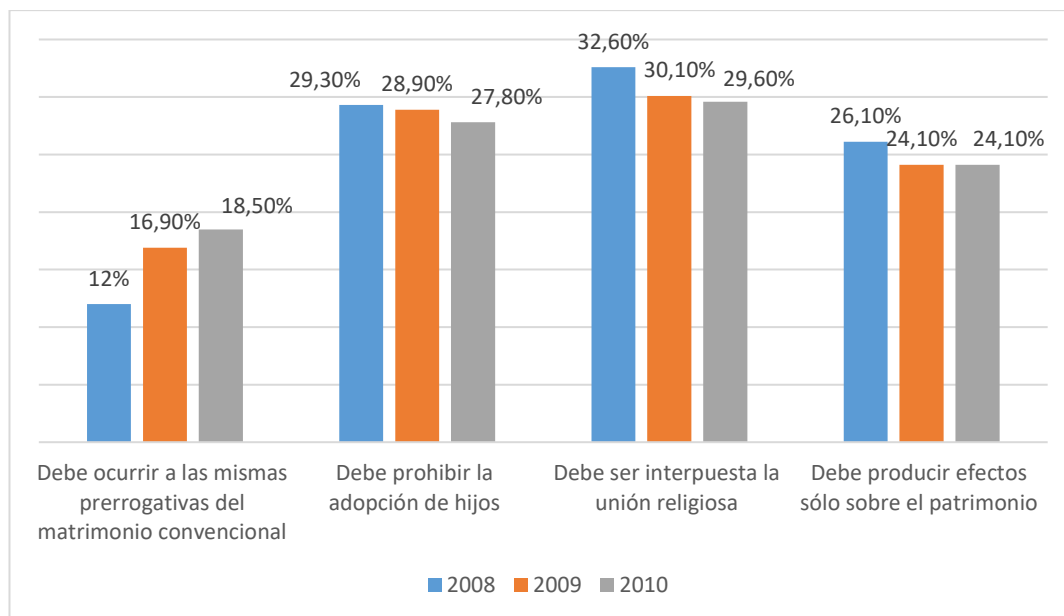


Figura 18: La unión homosexual - antes

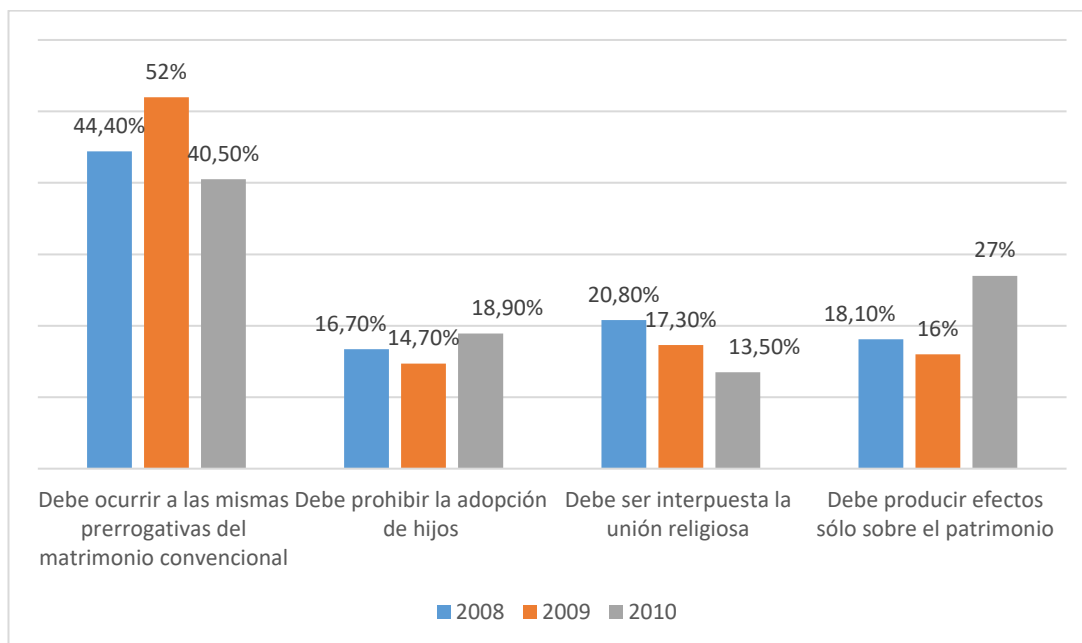


Figura 19: La unión homosexual - después

Se debe observar que la única respuesta progresista era la que afirmaba que el matrimonio homosexual debe de ocurrir en las mismas condiciones que el matrimonio convencional. El promedio de los tres años antes de los talleres fue de 15,8%, y después, fue de 45,63%, lo que significa que la visión progresista sobre el homosexualismo ha triplicado con la realización de los documentales e, incluso, asistiendo a las películas de los demás. No se puede afirmar que la religión haya dejado de influenciar a los jóvenes, pero hay que considerar que perdió fuerza delante del concepto social.

En la tabla 12, se presenta las respuestas para la pregunta 11: “¿Qué piensas acerca de las acciones de asistencialismo y bienestar?”

Tabla 12: Pregunta 11 – Acerca del asistencialismo y del bienestar

Año de aplicación				Cantidad	% por período
2008	Antes de la película	pregunta 11	Son acciones necesarias para mayor justicia social P	12	13,0%
			Es paternalismo del Estado C	26	28,3%
			Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales M	20	21,7%
			Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa P	10	10,9%
			Uno debe competir y vencer con sus méritos C	24	26,1%
	Después de la película	pregunta 11	Son acciones necesarias para mayor justicia social P	16	22,2%
			Es paternalismo del Estado C	15	20,8%
			Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales M	11	15,3%
			Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa P	17	23,6%
			Uno debe competir y vencer con sus méritos C	13	18,1%
2009	Antes de la película	pregunta 11	Son acciones necesarias para mayor justicia social P	14	16,9%
			Es paternalismo del Estado C	26	31,3%
			Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales M	21	25,3%
			Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa P	7	8,4%
			Uno debe competir y vencer con sus méritos C	15	18,1%
	Después de la película	pregunta 11	Son acciones necesarias para mayor justicia social P	23	30,7%
			Es paternalismo del Estado C	14	18,7%
			Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales M	11	14,7%
			Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa P	22	29,3%
			Uno debe competir y vencer con sus méritos C	5	6,7%

2010	Antes de la película	pregunta 11	Son acciones necesarias para mayor justicia social P	6	11,1%
			Es paternalismo del Estado C	8	14,8%
			Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales M	21	38,9%
			Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa P	12	22,2%
			Uno debe competir y vencer con sus méritos C	7	13,0%
	Después de la película	pregunta 11	Son acciones necesarias para mayor justicia social P	8	21,6%
			Es paternalismo del Estado C	8	21,6%
			Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales M	13	35,1%
			Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa P	5	13,5%
			Uno debe competir y vencer con sus méritos C	3	8,1%

En nuestro transformado escenario histórico, después de la liquidación de los regímenes socialistas de Europa del Este, durante aquella década, comenzaron a ser profundamente discutidas la eficacia y la eficiencia del Estado como inductor de desarrollo, de las actividades económicas y del bienestar social. El neoliberalismo político, tan característico de los conservadores, impugnó la idea de que el asistencialismo es malo, y que el gobierno no tiene la responsabilidad para con el pueblo y su bienestar. Difiriendo apenas tópicamente de nación para nación, las tendencias económicas del pensamiento conservador se extendieron como panacea por la economía global, disminuyendo los impuestos de los ricos, los gastos sociales y patrocinando el enfrentamiento con los sindicatos y centrales sindicales. La onda histórica se apoderó del mundo, haciendo de los países occidentales un palco de las experimentaciones neoliberales, con costos sociales relativamente altos, como desempleo en masa, presión de empresas, aumento de tarifas públicas, escasez y deficiencia en los servicios públicos, enriquecimiento de los accionistas y concentración de renta. A pesar de ser un movimiento ideológico de pretensiones mundiales, surgido para combatir las inestabilidades inflacionarias de los años 1970 en los países de economía avanzada, los costos del neoliberalismo superaron mucho sus éxitos pasajeros de orden político, porque acabaron por desmontar diversas

conquistas obtenidas por el orden del Estado de Bienestar social, como bien lo apunto Anderson (1995).

Tenemos las categorías observadas más a menudo en los cuestionarios “antes” de la experiencia "es un paternalismo del Estado" para 2008 y 2009, e "hace inferior a las personas, pero somos todos iguales" para 2010. En los cuestionarios aplicados después del festival tenemos como categorías más frecuentes "puede corregir las distorsiones históricas, pero de manera paliativa", para el 2008; “son necesarias para una mayor justicia social” para el 2009 y "Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales" para 2010. Incluso si las respuestas son diferentes cada año, son categorías progresistas en todos los casos; lo mismo en las aplicadas “antes” de la experiencia, tenemos un fenómeno muy parejo, con respuestas todas conservadoras, como se puede ver en las figuras 20 y 21.

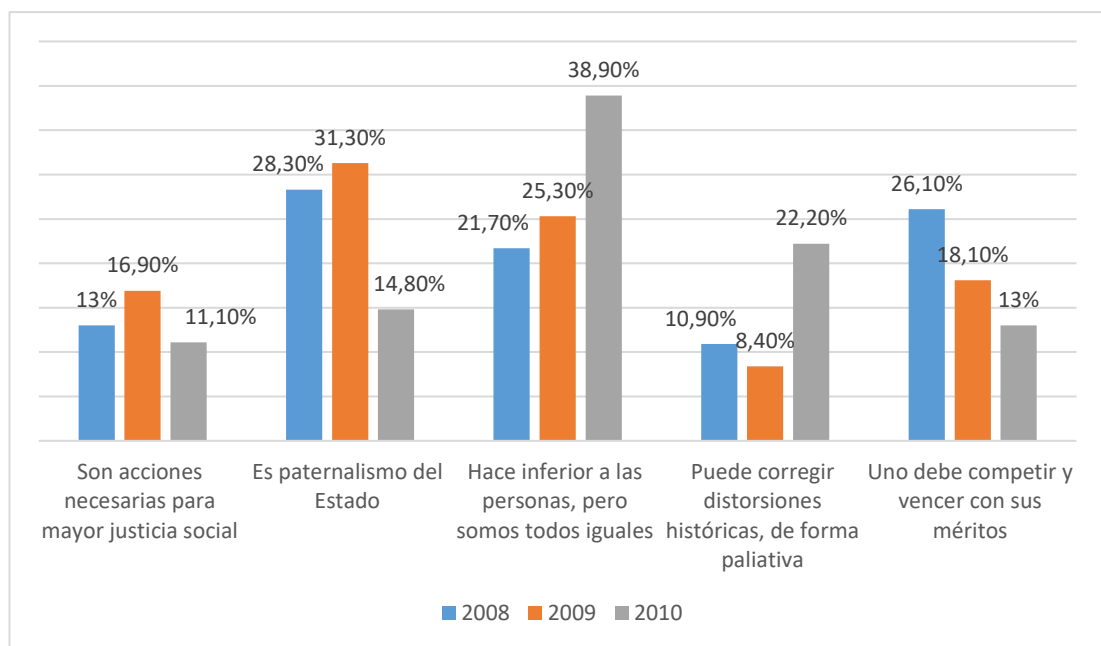


Figura 20: Acerca del asistencialismo y del bienestar - antes

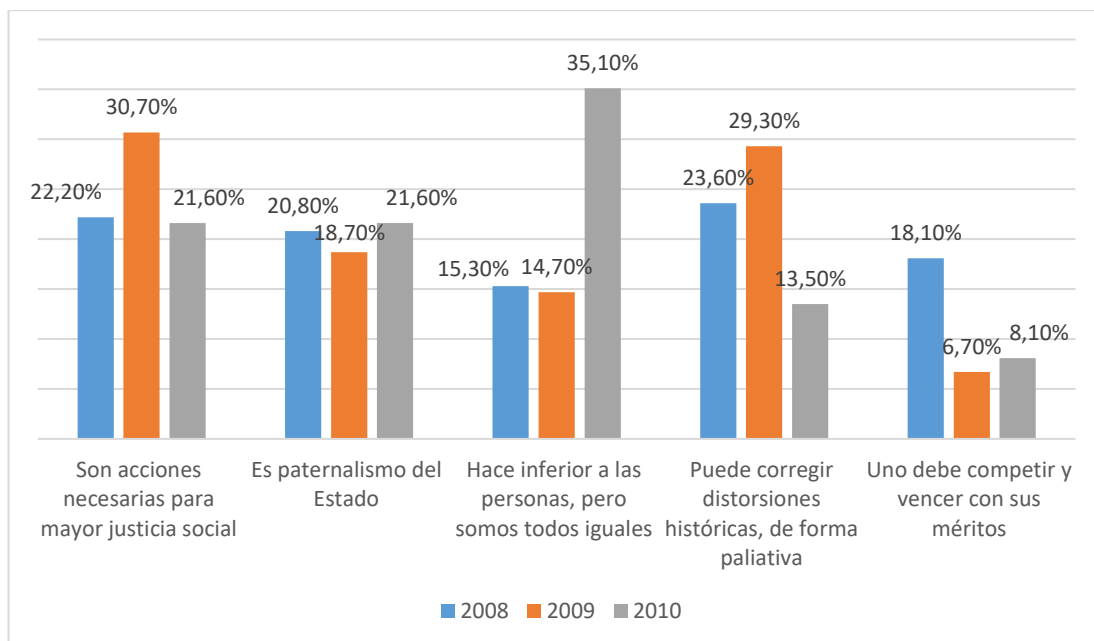


Figura 21: Acerca del asistencialismo y del bienestar - después

Es importante observar que el promedio de la respuesta progresista que afirma que las acciones asistencialistas del Estado son necesarias para la justicia social fue de 13,67% antes, y de 24,83% después. El promedio de la respuesta progresista que declara que el asistencialismo puede corregir las distorsiones históricas fue de 13,83% antes, y de 22,13% después.

4.2.2.2 Testeo de Qui-cuadrado de Pearson

Para evaluar si hay cualquier tipo de dependencia entre las respuestas observadas en cuestionarios antes del festival y después del festival se aplica la prueba de hipótesis de Qui-cuadrado de Pearson. La prueba de Qui-cuadrado de Pearson se utiliza para datos categóricos y evalúa la posibilidad de que las observaciones recogidas en el estudio sean puramente aleatorias. La hipótesis nula para probar es que ambos eventos ocurren constantemente y no hay diferencia entre un evento y otro.

La estadística utilizada en el testeo de hipótesis es:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

donde n es el tamaño total de la muestra, O_i es el número de observaciones de tipo i y E_i es el número esperado de las frecuencias (teóricamente) de tipo i .

Tabla 13: Resultado do teste de Qui-quadrado de Pearson

		Qui-quadrado de Pearson
Pregunta	1	<0,001 ***
	2	<0,001 ***
	4	<0,001 ***
	5	<0,001 ***
	6	<0,01 **
	7	<0,001 ***
	8	<0,01 **
	9	<0,001 ***
	10	<0,001 ***
	11	<0,01 **

* significantes a 0,05 **0,01 ***0,001

Como podemos ver en la tabla 13, hubo un cambio estadísticamente significativo en el patrón de respuesta entre los cuestionarios aplicados antes y después de la experiencia a todas las preguntas, los resultados tienen significación por debajo el nivel conjunto del 5%, esto confirma que la ocurrencia de este evento tiene una fuerte influencia en el comportamiento de los alumnos. Se pueden encontrar Tablas cruzadas de estas cuestiones en el Anexo 1.

4.2.3 Parte C

4.2.3.1 Análisis focus group

Fueron hechos 3 momentos de grupos focales en los 3 años. En 2009, para la cohorte de 2008; en 2010 para la Cohorte de 2009, y en 2011 para la cohorte de 2010. Para las 3 preguntas centrales de moderación, las respuestas más recurrentes por grupo fueron:

2008/2009

1. *¿Cuál la primera cosa que viene a “tu mente” cuando piensa en la experiencia con Cine?*

Que la experiencia fue “muy buena”; Que no sabían que el cine era tan complejo y tan difícil; Que se sentían diferentes porque miraban cosas en las películas que otros no miraban; Que miraban los problemas sociales de otra manera; Que quieren trabajar con Cine en varias áreas en el futuro.

2. *¿Cuál cambio provocó el Cine en su modo de encarar el mundo y sus problemas? ¿Hubo cambio o no?*

Sí, hubo cambios; Pasé a darme cuenta de que toda historia tiene dos lados; Pasé a mirar a los mendigos (algunos respondieran más pobres en general) con otros ojos – todos tienen una historia por detrás; Pensaba que los pobres eran así porque son incompetentes (algunos dijeron porque los pobres no tenían suerte).

3. *¿Cómo está hoy tu relación con la escuela y tus colegas en el aula?*

Hacer las películas trajo mayor amistad entre nosotros; Aprendemos a cooperar; Estoy orgulloso de la escuela; Pasé a mirar la dirección de la escuela con otros ojos.

En el grupo de 2008/2009 una observación de un alumno nos llamó atención cuando discutíamos la pregunta 1: “pude decir todo que lo quería con mi película (se trataba de la película de invisibilidad social en la escuela), sobre todo como la propia escuela excluye personas, la dirección y toda la estructura, hasta nosotros mismos”. Espontáneamente el asunto de películas adentra a la discusión y un chico afirma: “Me gustó hacer películas documentales, pues es más fácil de decir lo que se quiere, en comparación con la ficción”. Después de esta intervención muchos chicos concordaron y otro llegó a decir que ya pensaba eso también, pero no “podía decirlo libremente”. En ese sentido, debemos recordar a Canclini (2006), que afirmó que la educomunicación usa la práctica comunicativa en estructuras educacionales informales y formales, con una articulación de generaciones, integraciones y todo más, volviendo así al reconocimiento de los derechos y de la democratización de los medios de comunicación. Con soporte de la construcción de estos procesos, tenemos el uso de la pedagogía en los medios de comunicación, pero la comunicación en la

educomunicación no se reduce a la educación para la apropiación de la sintaxis de los medios, solamente, pero también la posibilidad de reconocerse en los medios, tener voz activa en su comunidad y adonde la comunicación pueda llegar. Igualmente, Soares (2000) apuntó para la importancia de la expresión de todos los actores de la educación, tanto alumnos, como profesores, individualmente o en grupos. Además de eso, el documental funciona como explorador de la realidad y está cargado de la voz de aquellos que lo hacen, especialmente del director, pero, en el caso de las películas hechas por los estudiantes, antes de la escrita, hubo discusiones sobre los temas que eligieron, lo que proporcionó la manifestación de la voz de todos los participantes.

En cuanto a la pregunta 2, hubo otra intervención a ser mencionada: “Yo no estoy de acuerdo que nosotros los ricos tenemos alguna culpa de la pobreza de los otros”, en seguida una alumna rebatió y dijo: “sí, todos nosotros tenemos una parte de culpa, pues vivimos en una sociedad capitalista”. Hubo discusiones paralelas. Otra alumna pidió la palabra y dijo: “No se trata de asumir culpas, sino de saber que existen personas que no tienen los privilegios que nosotros tenemos y no juzgar las personas”. Aun otra chica habla que poco se importaba con las cuestiones sociales antes de hacer documentales y que hoy no puede mirar el mundo de la misma manera. La respuesta provocó repercusión y otra chica contesta la reflexión anterior, diciendo que hasta tenía preocupaciones sociales, pero no sabía cómo abordarlas o pensar sobre ellas. En este contexto, mismo con las diferencias de clases socioeconómicas, somos todos oprimidos cuando la ética universal no es respetada. Chicos más ricos, como aquellos objetos de la investigación, son oprimidos por una acción educativa para el conformismo, para o no reconocimiento “del otro”, de lo más flaco e indefenso, de las víctimas de una opresión mayor, que es la económica. Son también, en cierta medida, víctimas del pensamiento conservador que se reproduce en sus casas y en sus contactos de clase social, adonde asumen su papel de oprimido por las ideas y opresor por la condición social.

Además de eso, es necesario que pensemos lo que afirmó Silva (2010), que el pensamiento conservador está relacionado a la manutención de la sociedad sin cambios que puedan desestructurar el orden actual, lo que hace con que la naturaleza de los hechos sociales sea comprendida como inmutable, rechazándose el nuevo, que pone en peligro lo que está ya establecido. Así é que muchos jóvenes aprenden que no hay

manera de que sean culpables por la pobreza de otros. Si no hay transformación de la mentalidad conservadora, seguirán creyendo que los pobres son pobres porque quiso algún dios eso, que es una situación inmutable. En contrapartida, cuando hay la propuesta progresista, no importa el culpable, sino el encuentro de maneras para cambiar la realidad social, y no se busca mantener la situación intacta.

2009/2010

1. *¿Cuál la primera cosa que viene a “tu mente” cuando piensa en la experiencia con Cine?*

Que no sabían que el cine era tan complejo y tan difícil; Que ahora miraban diferente en las pantallas de los cines; Que pasaron a asistir a más películas; Que miraban los problemas sociales de otra manera; Que ahora tienen más contenido para charlar con los adultos; Que pensaban en hacer películas de ficción, después, percibieron que hacer documentales era más cerca de su realidad.

2. *¿Cuál cambio provocó el Cine en su modo de encarar el mundo y sus problemas? ¿Hubo cambio o no?*

Sí, hubo cambios para todos; “Pasé a darme cuenta de que toda historia tiene dos lados”; “Pasé a mirar las personas excluidas de la sociedad de otra manera”; “Que los deficientes físicos o mentalmente debían quedarse en sus casas o en sanatorios, pero creo que deben estar en la sociedad, produciendo”.

3. *¿Cómo está hoy tu relación con la escuela y tus colegas en el aula?*

Hacer las películas trajo mayor amistad entre nosotros; “Aprendemos a cooperar”; “Me siento más amistoso con la escuela”; “Pasé a tener más respeto con los compañeros y profesores”; “Estoy muy contrariado pues mi película fue “censurada” por la escuela”, contestó un chico, que no logró exhibir su película, da manera que gustaría, por tener palabras vulgares – hecho que hizo que la dirección pidiera para cambiar su documental.

Para la motivación que suscitó la pregunta 1, en la cohorte de 2009/2010, relata una alumna: “El cine siempre fue mi gran pasión. Ese proyecto me dio la oportunidad de realizar un sueño”. Eso fue contestado por otro alumno: “ya asistía a muchas películas con mi papá, que se fue el año pasado (muerto en 2008 por un cáncer), me gustaría que él me viera en el festival”. Eso provocó una situación, algunos chicos se levantaron y lo abrazaron.

En el mismo grupo, para la pregunta “2”, otro alumno suscitó una situación curiosa: “A mi papá no le gustó que yo hiciese una investigación en sanatorios, pues es un lugar muy peligroso. Entonces fui a escondidas y después le mostré algunas grabaciones en video de algunos deficientes mentales danzando, jugando conmigo y haciendo cariños en mi cara. Creo que él cambió su forma de pensar”. Como consecuencia de este relato, una alumna dijo: “con mi madre ocurrió algo ‘muy igual’. Mi película fue sobre el movimiento sin tierra (campesinos que ocupan tierras y luchan por la reforma agraria). Ella dijo, ‘no vayas, son comunistas, que quieren lo que pertenece a los otros’. Entonces le invité a ir conmigo, pues también tenía yo mucho miedo. Hoy nosotras tenemos otra visión y hasta nos comunicamos con gente del campamiento en Porto Feliz” (ciudad de la provincia de São Paulo).

Sobre la pregunta 3, una alumna explica: “yo soy una alumna nueva en la escuela. Llegué solamente para la enseñanza media y no tenía muchos amigos. Participar de una película con los chicos me integró al grupo”. Sobre la misma pregunta otro alumno hace un relato muy similar: “Yo vengo de otra provincia y tengo un acento muy fuerte del nordeste de Brasil. Tenía mucho miedo de sufrir prejuicios, y hacer la película con los chicos me aproximó de ellos y aunque noten mi modo de hablar, somos amigos hoy”.

Hay que apuntar a Honneth (2003), que considera también que la libertad de autorrealización depende de supuestos que no están disponibles para el propio sujeto humano, puesto que sólo puede adquirirla con la ayuda de sus compañeros de interacción, representando condiciones intersubjetivas que debemos pensar cuando queremos llegar hasta lo que llamamos de una vida plena de logros. La lucha por el reconocimiento incluye la colectividad.

Más allá de las posibilidades de interactividad, la emancipación es una palabra que aparece en el escenario de la educación, en realidad, más como un horizonte que

como un objetivo. Es algo intangible, completamente inaccesibles, como la libertad o la justicia; sin embargo, no menos válido como norte del proceso educativo. El tipo de conocimientos que se produce a partir de la práctica de hacer cine en la escuela es un conocimiento del mundo, que nos sorprende a través de la cámara. Rancière (2007) ratificó la hipótesis de igualdad de las inteligencias mencionadas. Nuestro conocimiento del mundo es muy diverso, relativo, pero él gana horizontes de igualdad se es atravesado por el hecho de ser filmado. Cuando lo que se interpone entre el mundo y nosotros es una cámara, el mundo, generalmente, nos sorprende. Esa concepción de igualdad de las inteligencias facilita la interacción entre los estudiantes unos con los otros, con todos de la escuela, con la sociedad, con las cámaras.

2010/2011

1. *¿Cuál la primera cosa que viene a “tu mente” cuando piensa en la experiencia con Cine?*

Que es muy agradable hacer cine; Que estaban asistiendo a más películas documentales; que ahora miran de manera diferente a las películas de Hollywood; Que comenzaron a asistir a más películas; Que ahora consiguen entender las categorías del “Oscar”.

2. *¿Cuál cambio provocó el Cine en tu modo de encarar el mundo y tus problemas? ¿Hubo cambios o no?*

Si, hubo cambios; “Pasé a hacer trabajos voluntarios”; “Hoy defendiendo leyes de protección para las mujeres”; “Antes creía que los deficientes físicos o mentales debían quedarse en sus casas o en sanatorios, hoy creo que son personas que deben convivir con nosotros”; “Miro a los funcionarios de la escuela como personas; no soy más un alienado. Procuero hacer “la diferencia” en el mundo”.

3. *¿Cómo está hoy tu relación con la escuela y tus colegas en el aula?*

Hacer las películas trajo mayor amistad entre nosotros; Aprendemos a cooperar; Pasé a tener más respecto con colegas y profesores; Estoy viniendo más a la escuela; Tengo más diálogos con profesores y coordinación.

Con relación a las preguntas en la cohorte de 2010/2011, hubo una intervención interesante de una chica: “En casa, no veo más Discovery Channel, son documentales periodísticos, no me gustan, no hay espacio para el pensamiento”. Otra alumna completa: “Ni es Cine documental, hay una *voz over*”. Un alumno rebate hablando: “pueden no ser Cine tales documentales, pero es un inicio, antes ni esto veía yo, hoy puedo tener contenido en estos trabajos”. Un otro alumno ha dicho que está participando de una película de ficción fuera de la escuela, que fue invitado por cuenta de la experiencia que tuvo en la escuela y que era conocido en los medios de Cine por cuenta de los festivales.

La pregunta 2 originó un debate en el grupo, que se inició cuando un alumno comentó: “Yo siempre miré los pobres como víctimas, siempre hice caridad, una vez por mes y en Navidad”. Una alumna le respondió: “¿Caridad una vez por mes? ¿Crees que solamente eso cambia algo en la sociedad?” A esto el chico contestó: “por lo menos estoy haciendo mi parte”. Otro alumno rebatió: “caridad burguesa”. Comenzó una discusión sin orden, el mediador/investigador lo permitió por algún tiempo, pero fue necesaria una intervención para volver a discutir los temas propuestos. Esto ocurrió con una pregunta direccionada para el primer chico sobre la caridad y considerar a ciertas personas como víctimas. El investigador pregunta: “¿Qué son ‘víctimas’ para vos?” Él pensó y dijo que no lo sabía definir. El investigador preguntó a la alumna que primero lo había criticado: “¿Por qué te irritó que tu compañero dijera que siempre ayuda a las víctimas y hace caridad?” Ella contestó que en realidad el chico considera a las personas como inferiores y merecedores de pena, y no es así. Las personas pobres existen porque hay injusticias en nuestra sociedad y es necesario corregirlas: “dar pequeñas cosas que no nos hacen falta no corrige nada, solamente me hace dormir tranquilo”.

Esa discusión alcanza exactamente lo que hemos hablado desde los principios de este trabajo. Podríamos decir que la consolidación de la burguesía es casi que la consolidación del capitalismo. No se puede afirmar, con todo, que antes de eso no hubiera la diferencia de clases. Esa diferencia siempre existió en la historia de la humanidad. Sin embargo, fue en las últimas décadas, con el desarrollo de las ciencias sociales, que surgieron los cuestionamientos en torno de la condición sociocultural. Tal como apuntó Giddens (2000), existe una sobrevaloración del pasado, que organiza la sociedad dentro del espacio-tiempo. La modernidad, en ese contexto, puede parecer

algo totalmente nuevo, pero no es así. La concepción del bienestar social no está atrapada solamente a las necesidades de la población o los Derechos Humanos, sino que también a la consolidación del capitalismo. La evolución de las tecnologías impulsa a los gobiernos a crear ciudadanos capaces de servir al mercado de trabajo, pero no se puede creer en la construcción de una sociedad igualitaria, que también rechaza la burguesía, porque la burguesía es parte integrante de las sociedades. Aun así, es interesante percibir cómo los estudiantes se posicionaron acerca de lo que es la caridad, o de cómo pueden ser resueltos los problemas sociales más evidentes.

Con relación a la pregunta 3, dos alumnos propusieron lo mismo, aunque en fechas distintas: “Aun si la escuela usa los talleres y el festival como *marketing*, yo sé que los profesores y los directores quieren nuestro bien y que nosotros aprendamos lo que es vivir en sociedad”, Esto fue dicho literalmente por un chico del grupo “1”, la diferencia de la expresión del alumno del grupo “3” fue que también confiaba en la coordinación, pero no mucho por la dirección de la escuela.

En ese sentido, debemos recordar que la nueva pedagogía comenzó a valorar el “aprender a aprender”, estimulando los contextos y las relaciones entre las cosas. Mientras que la vieja escuela enseña a no establecer contextos, la escuela del tercer milenio exige producir resúmenes entre fenómenos y realidades diferentes, valorando la inter y transdisciplinariedad, el tejido de eventos, la red de las circunstancias y de las múltiples perspectivas que nos relacionan con la información, con las experiencias y con la evolución de nuestra posición en relación con el universo, con la historia y con las diversas vicisitudes de la vida. Este panorama de interconexión afecta a la cooperación, al altruismo y a la productividad de los estudiantes, así como despierta la certeza de que los profesores serán transmisores de valores y no los asesinos de sueños. En el nuevo paradigma que estimula la creatividad, el profesor es investigador y sensible, visto como actor de transformaciones educativas más allá de las meras funciones pedagógicas.

4.2.3.2 Análisis de las entrevistas

Se llevaron a cabo ocho entrevistas por pautas: una con la directora de la escuela, Márcia Cristina Giachini Lopes Pinto; una con la coordinadora, Marcia Angi; ambas al término de la investigación, después de los 3 festivales realizados; más 6 entrevistas con los padres.

Las preguntas centrales están reproducidas más abajo, con un resumen y análisis de las respuestas más significativas para la investigación.

Con la directora de la escuela:

¿Qué piensa sobre un proyecto de hacer cine en escuelas, ya conocía tal experiencia?

Ella contesta que no la conocía en escuelas privadas, pero ya había oído algo en escuelas públicas, pero superficialmente. No sabía que se hubieran hecho películas documentales específicamente, esto era inédito. Con relación a qué pensaba sobre la actividad, respondió que creía que sería muy importante para los chicos, ya que pondría la palabra en sus manos y los empoderaría, dado que todas las escuelas tenían una estructura autoritaria, incluso la que ella dirigía (aunque no fuera ese su deseo, sino que era herencia de una sociedad y una educación tradicional). Declaró que es difícil cambiar estructuras mayores, sobre todo políticas.

A fin de lograr más libertad, pero con disciplina, creía que hacer películas documentales traería nuevos conocimientos y más contenidos para los alumnos, por eso había dado la sugerencia de poner en los criterios de juicio en los festivales los “nuevos conocimientos producidos”.

El investigador pregunta *¿por qué más contenidos?* Ella contesta que porque lo creía y había visto en sus visitas a los talleres y en diálogos con los alumnos que para construir un guion necesitan hacer investigaciones y estas serían por cuenta propia, lo que llevaba al alumno a tener una relación más afectiva con el contenido, ayudándolo a fijarlo.

Nuestros estudios, o sea, todo lo que vinimos apuntando hasta ahora, nos llevan a creer que, a diferencia de lo que se piensa, narrativas audiovisuales que presentan

contenido moral simplista y moralizador tienden a ser mucho menos eficaces en la difusión de los valores de que aquellas que se ocupan de los problemas de forma más compleja, en las estructuras más densas y elaboradas. Todo lleva a creer que cuanto mayor es la inversión intelectual y afectiva que el espectador necesita hacer para comprender la trama, más le llevará a adoptar distintos puntos de vista desde el cual, habitualmente, piensa los problemas, y mayores son las posibilidades de que las creencias y supuestos se desestabilicen.

En este sentido, habría una mayor participación en la trama, en los conflictos, los obstáculos de una película, de la cual el espectador, dejando su silla, asume la producción de la película. No hay duda de que las películas expresan los sistemas de creencias de quien las realiza, y que puede actuar tanto en la conservación como en la desestabilización de valores tradicionalmente impuestos en una cultura, a partir de los significados construidos. Además de eso, debemos resaltar las afirmaciones de Freire (2005) de que el establecimiento de afectividad es fundamental para el pleno desarrollo del aprendizaje, llevando, especialmente a la superación del egoísmo, de los prejuicios y de las desigualdades.

¿Cómo directora, cuál o cuáles beneficios vio para la escuela como institución?

Ella piensa por algunos instantes y pregunta: “¿Cómo empleador o cómo institución de enseñanza?” El investigador le contesta que cualquiera, una después la otra si quiera o ambas juntas; Ella prefiere responder por separado y contesta que es “dueña de un negocio capitalista”, y fue una gran acción de marketing, ya que todas las veces el festival fue en evento muy concurrido, con periodistas de la región y notas en los medios de comunicación. Todos los padres asistieron al festival, que demostró el trabajo que se realiza en la escuela. Esto resulta positivo ya que tiene repercusión en otros padres amigos de aquellos que tienen hijos matriculados en la escuela y que pueden tener curiosidad por conocer nuestra institución. Es algo nuevo, que llama la atención, sobre todo los festivales. En relación con la institución y la enseñanza, puesto que ya había respondido en la pregunta anterior, vació su discurso. Reproduce que la idea del desarrollo de la investigación por el alumno es una aplicación didáctica muy dinámica.

Es imposible no apuntar aquí el carácter capitalista con que la respuesta se direccionó. Eso tiene profunda relación con lo que discutimos en la tesis. Aunque estemos hablando de educación, no se puede ignorar la cuestión del marketing, y como los festivales influyeron económicamente para la directora de la escuela.

¿Qué cambios de comportamientos, actitudes, ideas o rendimiento de los alumnos pudo observar?

Contesta que no hicieron una medición cuantitativa de las notas de todos los alumnos, pero que considera que rendimiento escolar no solamente es esto. Para ella, el rendimiento es un conjunto de lo que el investigador incluyó en la pregunta, como comportamientos, actitudes, ideas y la capacidad de estudiar por sí mismos, así como tener gusto por estar en la escuela.

Cuando la cámara no grababa, me expuso que considera que algunos de los alumnos tuvieron ideas muy revolucionarias después de la experiencia, pero también que es algo común entre los jóvenes, que se indignan muy fácilmente con las injusticias del mundo. En este momento sonrío y expresa: “Cuando tengan mi edad y consideren su posición en la sociedad, las cosas cambiarán”. Después contesta que la mayoría de los chicos están muy amables después de los talleres y que el índice de indisciplina ha disminuido notoriamente.

Se presenta un cambio de comportamiento de los estudiantes, pero eso no puede ser cuantificado. Cuando la directora declara las ideas muy revolucionarias de algunos chicos, sus indignaciones, y que cambiarán cuando sean mayores, es posible observar algo de conservadurismo, o al menos la resignación delante del funcionamiento del sistema. No debemos olvidar que “el conservadurismo es un estado de espíritu, un tipo de carácter, una mirada específica sobre la sociedad” (Pansardi, 2009, p. 320), y que esa mirada está dirigida hacia la inmutabilidad.

¿Con los padres, hubo algún cambio después de los talleres y festivales?

Ella dijo que muchos padres contribuirán con las películas, pero cuando la cámara no grababa, nuevamente, relató que algunos padres estaban satisfechos con el interés de los alumnos por la escuela. Otros padres estaban asustados con el cambio

radical de algunos de los alumnos; incluso una minoría llegó a llamar por teléfono a la escuela. El investigador pregunta que es “radical”. Su respuesta es: “lo mismo que respondí cuando hablé de “revolucionarios”.

Con la coordinadora de la escuela

La pregunta fue con énfasis en el rendimiento de los alumnos.

¿Qué cambios de comportamiento, actitudes, ideas o rendimiento de los alumnos pudo observar?

Ella respondió que como coordinadora su contacto con los chicos era diario y muy próximo, de la misma manera que con los padres. Por esa razón, ha detectado cambios significativos como mayor comunicación y tolerancia entre ellos, así como en el trato con los directivos de la escuela, que se ha vuelto más amable y respetuoso. Sin embargo, señala también que no todo “son flores”. Deja en claro que algunos entraron en conflicto, pues mantenían una visión menos ciudadana, incluso después de realizar las películas. Los chicos más “conservadores” comenzaron a hostilizar a aquellos que ya eran “progresistas” o que cambiaron sus actitudes hacia un mayor humanismo.

En este momento de la entrevista, el investigador preguntó si ella conocía los motivos de tales hostilidades, a lo cual respondió: “Creo que tiene mucho que ver con el hecho de que los padres son más conservadores que ellos. Algunos son hijos de policías”, y amplía sus ideas diciendo que muchos chicos estaban revoltosos con los resultados del festival del año anterior; que las notas no habían subido de modo tan significativo, pero estaban estudiando más, haciendo más investigaciones y esto ayudaba a que los alumnos tuvieran una relación más cercana y amable con los profesores. Creía que, en el largo plazo, las notas también tenderían a subir.

La coordinadora demuestra comprensión de los conceptos del conservadurismo y del progresismo. También demuestra una visión de apoyo a los alumnos progresista, como si el cambio le pareciera positivo. Afirma que los estudiantes más conservadores pueden ser reflejo de sus padres, lo que está de acuerdo con lo que declaró Sousa (2010), que el conservadurismo se aprende, es enseñado en la sociedad.

Con los padres

La entrevista cara a cara ocurrió con 2 preguntas base, así como con las directivas de la escuela.

Ademir Orito, padre de un chico de la cohorte 2008.

1) *¿Qué piensa vos sobre la posibilidad de su hijo hacer Cine en la escuela?*

Los padres digieran que es una novedad, que no conocían en su tiempo de escuela, tampoco de otra escuela con tal actividad. Que eran oportunidades de los chicos para tener experiencias nuevas, así como tener más *curriculum* en el futuro, pues hasta certificaciones de esta actividad tenían. Se recordaron que muchas empresas y negocios buscan profesionales que hacen trabajos voluntarios y diferentes en sus vidas.

2) *¿Percibieron cambios en el comportamiento de su hijo, sea en casa o en la escuela?*

Si, fue muy sencillo. “Nuestro hijo ya era muy dedicado y estudiante ejemplar, pero su dedicación se amplió. Mismo en casa, apuntan los padres, el chico era muy retraído y tímido. Parece que hacer Cine le emancipó y tornó más expansivo en las palabras y en trato con su hermano y padres”. Ampliando el tema de la pregunta, el padre insistió en agradecer el profesor/investigador por la oportunidad ofrecida a su hijo, pues según él, demostró el interés y atención que no es tan común en la enseñanza media.

Izabel Pires Costa, madre de dos chicas de la cohorte de 2008.

1) *¿Qué piensa vos sobre la posibilidad de su hijo hacer Cine en la escuela?*

“Es casi un sueño”, pues para la madre, ella siempre deseó algo parecido en su tiempo de enseñanza media. “Ni teatro teníamos”. La escuela era muy tradicional y

exigía de los alumnos que solamente recibiesen conocimientos. “Mis hijas quieren seguir por el camino de la música, y hacer películas. Despertó más sensibilidad para las artes”.

2) *¿Percibió cambios en el comportamiento de sus hijas, sea en casa o en la escuela?*

“¡Mucho!” La madre relató que las chicas eran dedicadas a la música, pero con las películas, eso ahora es una profesión elegida por ellas. Otra percepción de la madre fue que ellas pasaron a ser espectadoras de periódicos de la televisión y por internet, llegando a hacer comentarios en casa, durante la cena, cosa que nunca había ocurrido antes.

Eduardo da Silva padre de un chico de la cohorte 2008.

1) *¿Qué piensa vos sobre la posibilidad de su hijo hacer Cine en la escuela?*

“Cuando empezaron los talleres en la escuela, pensé que sería más un servicio que la escuela ofrecía a los chicos, para ocupar su tiempo libre”, pero la madre evalúa que después de asistir a los documentales en los festivales, tuvo la certeza de que se trataba de una nueva “forma de educación”. Afirma que mismo que su hijo camine para otro campo en la facultad – “eligió ingeniería, pues creo que es un curso que combina más con él (...), le gustan los números” – hacer cine va a hacer con que sea “el mejor ingeniero”, pues será un hombre que piensa en su país y en los otros.

2) *¿Percibió cambios en el comportamiento de su hijo, sea en casa o en la escuela?*

Como no estaba muy conectada a la actividad, pensó que se trataba de más una tarea escolar, entonces, en el inicio no prestó mucha atención, pero comenzó a percibir una gran dedicación de su hijo con la película, pues hasta un mecanismo de soporte para las cámaras él inventó. Su hijo pasó a quedarse más en la escuela y tener más amigos para hacer las grabaciones de la película.

Vera Ruiz, madre de una Chica de la cohorte 2009

1) *¿Qué piensa vos sobre la posibilidad de su hija hacer Cine en la escuela?*

“El hecho de que salen del aula, ellos avanzan en el aspecto de creatividad, sensibilidad, visión de mundo. Entonces sólo tiene que añadir, creo que la educación actual es muy teórica y eso no es bueno”.

“Pienso ser muy bueno, pues amplió el tiempo que mi hija pasaba por día en la escuela”. Pero, la madre relata que tenía miedo de que la dedicación de su hija alijase su empeño en los estudios, ya que se trataba de una chica con dificultades de rendimiento escolar. Pero esa impresión cambió cuando percibió que las notas de su hija pasaran a mejorar. Ella cree que esto ocurrió porque la chica se quedó más en la escuela para hacer las películas, y esto fomentó un contacto mayor con los maestros y la comunidad escolar: “Como tenía que hacer los talleres y las grabaciones, se quedaba más tiempo y aprovechaba para estudiar más”.

2) *¿Percibió cambios en el comportamiento de su hija, sea en casa o en la escuela?*

“Lo que más cambió en ella, fue querer producir, actuar. Como ella siempre ha sido muy estudiosa, ella salió de atrás de los libros y percibió que el conocimiento es importante, pero él tiene que estar siempre asociado a acciones de las cosas ocurrir, y eso creo que fue el cine que abrió para ella . Después de que ella hizo cine, yo presencié ese cambio, por ejemplo: ella simplemente no pasaba por un habitante de calle, fingía que no veía. Pero ahora ella llega a conversar con el vecino de la calle, pregunta si él está necesitando algo.” La madre relata que su hija comenzó a hacer trabajos voluntarios.

Maria Shulack, madre de un chico de la cohorte 2009

1) *¿Qué piensa vos sobre la posibilidad de su hijo hacer Cine en la escuela?*

“Porque percibí un cambio en el marco general de su vida, percibí que ella pudo ver la escuela de otra manera. Ella consiguió dejar de pensar que la escuela era sólo aquella obligación de apenas ir y volver a la escuela, aprender y hacer prueba. Ella entendió que también puede ser muy cool pensar fuera de la escuela, en nuevas cosas y nuevas materias. Y ella también entendió que pensar fuera al final traía ella dentro de la escuela. Me pareció muy interesante porque ella lo descubrió sola y se interesó sola por esas cosas y me pareció que engrandecía bastante ese año para ella.”

2) *¿Percibió cambios en el comportamiento de su hija, sea en casa o en la escuela?*

" Lo que percibí en la escuela con el rendimiento escolar de ella es que por ella se ha interesado a investigar para hacer el trabajo, primero que la gente le cobró de ella que para ella ingresar de vez en la historia del cine, que ella le gustó tanto, ella primero tendría que rendir en la escuela. Esto hizo que ella se interesara, investigar las cosas y así ella encontró una nueva forma de estudiar y sola ella encontró esa nueva forma de estudiar, pero ella sólo descubrió esa nueva forma de estudiar porque ella empezó a investigar las cosas para ese trabajo”

Marcelo Melo e Souza, padre de un chico de la cohorte 2010.

1) *¿Qué piensa vos sobre la posibilidad de su hijo hacer Cine en la escuela?*

“Pienso que es bueno”, pero resalta que se debe tener cuidados para no sacar los chicos del foco, “escuela no es un juguete”. Como su hijo no demostró disminución en el rendimiento, permitió que llegase hasta el fin de la película y participase del festival.

2) *¿Percibió cambios en el comportamiento de su hijo, sea en casa o en la escuela?*

“Sí, percibí”. Pero el padre relata su espanto con el nuevo comportamiento de su hijo en casa, “cosa que no me gustó mucho”. El chico se tornó más cuestionador de

sus ordenanzas en casa, “lo que no es bueno”, según él padre, pues “el respeto a los padres viene en primer lugar”. Afirma que, en su época, nunca respondió con rebeldía a sus padres. También no les gustaron algunos de los temas en los festivales, como o de la invisibilidad social, “¿tenemos culpa nosotros de la pobreza en el mundo?”

Patricia e Marcos Kans, padres de una Chica de la cohorte 2010.

1) *¿Qué piensan vos sobre la posibilidad de su hijo hacer Cine en la escuela?*

“Primero, nos pareció interesante, pero nada muy diferente, ¿no? Pero ahí empezamos a ver un movimiento del grupo, de elección de temas. Fue muy interesante todo el movimiento del grupo, es un quipe con personas diferentes, con opiniones diferentes, y todo el mundo en casa empezó a interesarse más por el cine. Relatan que la experiencia cambió hasta mismo a ellos y no solamente su hija, “Antiguamente lanzaba una película, nosotros lo asistimos y era simplemente eso, ahora no, ahora verificamos el director, fuimos a mirar las críticas de las películas, y eso se extiende, no es sólo en el cine, ese sentido crítico es que se llevó a todos en la vida.”

2) *¿Percibieran cambios en el comportamiento de su hijo, sea en casa o en la escuela?*

“Sí, cambió mucho, miramos nuestra hija más adulta”. El padre relata que mirar personas más pobres nos enseña a mirar las injusticias y pensar sobre lo que hacer. “En nuestra época, no existía esa historia del cine, como máximo un teatrillo, pero creo que la gente percibe mucho el crecimiento personal de ella, la madurez en relación con conocer sobre el asunto, el desarrollo del arte” [...] Creo que el cine abre las puertas.”

Lo que se puede percibir de las entrevistas con los padres es que hay muchas diferencias de opiniones, pero llama la atención aquellos que apuntaron que la escuela no es juguete, que sus hijos podrían no dar la debida atención a los estudios, que tenían miedo de que el proyecto de hacer el cine no fuera bueno, por las razones que sean. Es una perspectiva de la vieja escuela aun presente en la sociedad brasileña, que se acerca al conservadurismo y se pone en contra del progresismo y de la nueva escuela. Eso

está de acuerdo con lo que dijo la directora de la escuela sobre los estudiantes revolucionarios, los rebeldes, que despertaron los telefonemas de padres, cuestionando que es lo que pasaba allí.

En ese sentido, las desastrosas consecuencias de este arcaico modelo de educar no tardan; es decir, nuestras escuelas no forman ciudadanos en el sentido pleno del término. De hecho, la educación debería ser vista como un amplio y valioso proyecto de construcción de la ciudadanía, a través de una sensata formación de docentes para producir una educación liberadora, con el objetivo de establecer una sociedad más justa. Este proceso se inicia, sin embargo, a través de la educación, la capacitación de los individuos a encontrar las fuentes de conocimiento, como opinan los educadores Laércio Dias de Moura, Nelson Janot Marinho y María Martha Moreira (1995).

Como propone Ferguson (1980), sabemos que la estructura de la escuela autoritaria, que fomenta el conformismo y timidez, repele las personas innovadoras, rebeldes antisociales o neuróticas, valorando el miedo, que impide a los estudiantes a crear, el riesgo y la innovación, y dando importancia a una falsa ilusión de seguridad que no existe en la realidad práctica. En esa estructura se ignora el hecho de que hay varias maneras de saber que algunos aprenden mejor por la lectura (inteligencia lingüística), o haciendo cálculos (inteligencia lógica), o mediante la observación (visual y la inteligencia espacial), o escuchando (inteligencia musical), o sonando (inteligencia corpórea y kinestésica), o, entonces, comunicando (inteligencia interpersonal o social) y, por último, utilizándose del ejercicio de la intuición (inteligencia intrapersonal o intuitivo). Así pues, ningún método educativo puede ser aplicado cuando está demostrado que en una sola clase hay diferentes estilos de cerebro, que involucra a diferentes modos de transmisión y recepción pedagógica. Debería a ver la consciencia de la necesidad de democratización de la educación, haya vista que vivimos en una sociedad democrática.

Sin embargo, hay que pensar que la democracia, a lo largo de su trayectoria, fusionó por diferentes tradiciones el republicanismo, el liberalismo, el socialismo, el elitismo, etc. en un poder del pueblo, como representante de la antigua *polis*, y se llevó a cabo la última forma política de la nación. El efecto de esta intensa interrelación con los sujetos sociales ha sido el hecho de que la democracia alcanzara varias definiciones, muchas de ellas contradictorias. De esta manera, junto con muchos otros

conceptos de la esfera política, la democracia viene practicando un ejercicio difícil en adaptarse a los distintos usos a los que está obligada, al punto de haber agotado la elasticidad conceptual tradicional, resultando con ello en la pasteurización de su propia naturaleza.

Cuando uno se refiere al concepto de democracia, debe partir de una premisa fundamental: mientras es signo de la esfera política, su sentido es multifacético y discutible. Es multiforme porque, aunque sea una señal política, también pertenece a todas las creencias sociales; es decir, la democracia sufre todas las influencias de los conflictos. Las contradicciones y los significados de los sujetos sociales seguirán añadiendo a lo largo de su trayectoria.

En contrapartida, así como la coordinadora, otros padres creyeron que la experiencia con el cine fue bastante positiva, tanto porque aproximó a sus hijos de la escuela y de los colegas, como porque les dio otra visión de la sociedad, porque aprendieron a pensar en los demás y no exclusivamente en sí mismos. No es que haya para esos padres la percepción de la construcción del aprendizaje, sino que entienden la construcción de sus hijos como sujetos sociales actuantes, lo que indica que son menos conservadores.

Finalmente, resta decir que, según Freire (2005), los hombres son seres de búsqueda, y su vocación ontológica es humanizar. Ellos se educan entre sí mediatizados por el mundo, por la educación problematizadora, que exige la superación de la contradicción presente entre profesor y alumno; y el diálogo, con ambos volviéndose sujetos del proceso y creciendo juntos. Llama la atención para que dentro de ningún proceso el hombre debe alienar a sus iguales, sino animarlos a la lucha por la emancipación en el mundo. El educador aborda la cuestión de la dialogicidad como esencia de la educación liberadora. Para Freire el diálogo es un fenómeno humano, ya que no hay palabra verdadera que no sea praxis como acto de creación que busca la conquista del mundo para la liberación de los hombres. Sólo puede existir diálogo si hay amor, humildad y fe en los hombres y en el mundo, convirtiéndose, el propio diálogo, en un acto recreador. Así, el diálogo debe establecerse horizontalmente sobre la base de la confianza entre los sujetos y la esperanza de una búsqueda eterna basada en un pensamiento crítico. La realización de

los documentales parece haber aportado a los estudiantes justamente esa perspectiva crítica e innovadora, también humanizadora propuesta por Freire.

4.2.4 Parte D

4.2.4.1 Análisis de las películas

Debemos, en principio, apuntar que las películas realizadas por los estudiantes son cortometrajes de aproximadamente 20 minutos cada una de ellas. Además de eso, están grabados en DVD.

Festival de 2008

“Mercadão” fue el ganador del año 2008, el año inaugural de los festivales competitivos de cine. Los jurados – invitados entre intelectuales del área de artes, cineastas y periodistas – eligieron esta película con el fuerte argumento de que era más resuelta técnicamente que sus competidores, “Cigarro, o início de um trsite fim”, “Um novo começo” y “Silencio!”.

La película Mercadão hace un recorte que no se paraliza en la cuestión técnica, pues enfoca de manera sensible a los funcionarios del mayor mercado de alimentos de América del Sur, el "Mercado Municipal de São Paulo", más conocido como "Mercadão". Además de ser el polo gastronómico más importante de Brasil, es un centro de distribución de frutas, condimentos, carnes y otros alimentos sofisticados; es también un marco histórico de la Ciudad de São Paulo, pues fue escenario de la expansión industrial de la ciudad, en el inicio del siglo XX, además de ser escenario de la Revolución Constitucionalista de 1932 – Rebelión separatista, liderada por el estado de São Paulo, contra la dictadura Getúlio Vargas.

La película consigue, a través de la elección de las personas que fueron entrevistadas, así como de las preguntas hechas, no se limitar a cuestionar cuanto vendían a los trabajadores de allí, pero también como se sentían en trabajar en un lugar

tan histórico para Brasil. Preguntaron sobre las experiencias vividas con el contacto con tantas personas diferentes, venidas de tantas partes del mundo. Los documentalistas se sumergieron en la vida de cada trabajador entrevistado, buscando encontrar el no declarado, el lado humano de las personas, si tenían familia, hijos, gustos y sueños, haciendo de la película una jornada por el alma humana y convirtiendo la película en una crónica no de un edificio, pero sobre un lugar de gente, hecho por ellas.

Tal perspectiva cinematográfica demuestra una enorme posibilidad del desarrollo de la empatía por parte de los alumnos, de ver una realidad más profunda, de lo que no es manifiesto cuando la prefectura de São Paulo hace publicidad del "Mercadão" como punto turístico de la ciudad. Los estudiantes percibieron que se trata de mucho más.

Tal recorte fue hecho por los alumnos después de discusiones y ver películas para tener mayor inspiración sobre lo que iban a enfocar, tener más empatía y sensibilidad. Asistieron a, por ejemplo, *Una verdad incómoda*, un documental de Davis Guggenheim, que muestra la campaña del ex vicepresidente de Estados Unidos, Al Gore, que tenía como objetivo educar a los ciudadanos del mundo sobre la cuestión del calentamiento global, y que se utilizó para ampliar la conciencia y entender mejor cómo cada uno de nosotros todos los días contribuimos al cambio del mundo. Otra película, ahora de ficción que los alumnos asistieron para ampliar su sensibilización sobre las historias y experiencias de las personas y del mundo, fue *Mystic River-Huyendo de los lobos (2003)*, de Clint Eastwood, que narra lo que ocurre en una tragedia en la infancia, que oscurece las vidas de tres niños, ahora, tres hombres que se reencuentran cuando uno de ellos pierde a su hija. Es una película sobre vivir en comunidad, las raíces y las experiencias que tenemos, cómo el tiempo nos moldea y cómo a veces las personas pierden perspectiva cuando no tienen otros humanos para apoyarlos. Lo que hicieron los chicos asistiendo a las películas demuestra la necesidad y el desarrollo de la capacidad de investigar, no para absorber contenidos para una prueba, sino adquirir conocimiento y sensibilidad suficientes para poder construir un discurso que usar para convencernos y emocionarnos.

El documental recorre los corredores del "Marcadão" y encuentra personajes sociales inusitados, como el nieto del primer dueño de una tienda de frutas, inaugurada

hace 86 años y de cómo él convive con empleados que fueron de su padre. La película da al mismo tiempo voz al patrón y al empleado, dejando de forma sutil en el aire la idea de reproducción histórica de la explotación, aunque las partes traten de producir un discurso de armonía, se percibe sobre todo en el empleado una resignación por su condición de décadas.

A pesar de ser la más elogiada película en la cuestión técnica de aquel año, percibimos aún fallas de captación sonora, de encuadramiento y de luz. Sin embargo, teniendo en cuenta la franja de edad de los realizadores, los recursos disponibles para la época y para la escuela, percibimos un dominio de lenguajes y manipulación de imagen, que montan una narrativa agradable, algunos marcos muy felices y captación de imágenes ambientales dignas de imagen profesional del arte cinematográfico, que fueron aprendidas y desarrolladas en los talleres de cine, sin ayuda externa y con equipos de sonido y audio prestados por amigos de los padres de los alumnos, como nos relataron una alumna y una madre.

En el mismo año, se hicieron las películas "Cigarro: o início de um triste fim", que buscó tratar el vicio en cigarrillo empezando en la adolescencia y cómo la publicidad interfiere en ese proceso de convencimiento tan temprano. Además de ese sentido crítico sobre la realidad del consumo de cigarrillos en adolescencia, los alumnos entraron en una gran polémica, muy común en el lenguaje periodístico, que fue la de la denuncia. Hicieron una compra de cigarrillos en un establecimiento comercial y filmaron el episodio de forma oculta, pues constituye una ilegalidad la venta de cigarrillos para menores en Brasil, tal como los telediarios de denuncias hacen en la televisión. Además, el documental sobre cigarrillos, a pesar de muchos problemas técnicos de captación de sonido y de fotografía, busco testimonios de autoridad, como un médico y una víctima del tabaquismo. Eso demuestra el desarrollo de la capacidad de investigación y de establecer contactos con otras personas, pues hubo dificultad en encontrar a alguien que se dispuso a exponer su enfermedad. Otra cualidad en tal elección es la empatía para tratar temas tan delicados con una persona en situación tan difícil.

En 2008, tuvimos también la película "Um novo começo", sobre la doctrina espiritista, que se autodenomina Kardecista, muy difundida en Brasil, originaria de Francia del siglo XIX, que busca una comunicación con el mundo de los muertos, a

través de la mediumnidad espiritual y otras formas técnicas de contacto. Los principios generales de esa expresión religiosa fueron tratados de forma didáctica por las alumnas que realizaron la película, con testimonios de practicantes del espiritismo y de familias que perdieron entes queridos y pudieron tener un aliento en mensajes y "evidencias" de la existencia de otro mundo, a donde todos vamos cuando morimos y aguardamos, con aprendizaje de los errores de la vida anterior, por la vuelta al mundo terreno, a través de la reencarnación. La película está cargada de errores técnicos de sonido e imagen, pero tiene el mérito de dar voz a personas que sufrieron pérdidas de manera muy sensible, respetando el espacio del llanto, de la emoción, siempre con el silencio de los documentalistas y la continuidad de la grabación. La película termina con frases de Chico Xavier, el mayor médium de Brasil, con reconocimiento internacional, lo que demuestra la intencionalidad de comunicarse con el público de forma más directa, una vez que ese personaje es reconocido y admirado incluso por miembros de otras religiones y autoridades públicas.

En el mismo año, se realizó la película "Silêncio!", sobre la vida de personas con deficiencia auditiva. Como casi todas las otras películas, también hay problemas en aspectos técnicos de captación de audio, muy fruto de ser la primera experiencia con cinema de alumnos de la franja de edad de 14 y 15 años, con recursos escasos. Sin embargo, la intencionalidad cuenta mucho en un tipo de película como este, pensar en personas con discapacidad y buscar un recorte diferente de la caridad, de la condescendencia, como normalmente se hizo en el periodismo e incluso en el cine hasta hoy, demuestra una enorme capacidad de empatía y, el avance en la noción de ciudadanía. El enfoque no fue de piedad, sino de perspectivas, alegrías y posibilidades de personas sordas. Los alumnos abordan los encuentros, los diálogos y la empleabilidad de personas discapacitadas, dando una secuencia narrativa, que se inicia con la ida de los documentalistas a la puerta de una escuela que tiene entre sus alumnos varios sordos. El equipo filma, de forma natural, encuentro y diálogo de los discapacitados. En especial, una chica discapacitada más extrovertida es acompañada y pasa a ser el hilo conductor de la película. En tiempos de resurgimiento de ideas pragmáticas de utilitarismo incluso de seres humanos, basadas en el conservadurismo que predicán que discapacitados se alejen de la sociedad, la mirada sensible de esa película demuestra enorme visión ciudadana, con un tema escogido por iniciativa de los propios alumnos.

Festival de 2009

En 2009, el Festival Anual de Cine Documental adoptó el nombre "Pequeñas verdades", nombre elegido por el investigador y orientador del trabajo para traer mayor compromiso de los alumnos. En este año, el ganador del Festival fue la película "E afinal, o que realmente importa?", sobre la dictadura de la belleza la sociedad globalizada y cómo esto impacta sobre todo en los adolescentes. En el análisis de los bastidores de la elección de los jurados, vemos que fue muy difícil la decisión del ganador entre la película citada arriba y el documental "Como todo tesoro, escondido" (que discutiremos más adelante), pues la calidad técnica de éste, con lenguaje cinematográfico bien realizado, trajo dudas para la elección de aquel.

Sin embargo, las opciones de temas y la innovación en el lenguaje tuvieron mayor impacto en la mayoría de los jurados y el tema de la búsqueda ciega de la belleza venció. Lenguaje que se mostró presente, por ejemplo, cuando repiten varias veces un chico hablando "rubia, alta, de ojos azules"; o cuando el mismo chico es preguntado sobre lo que sería "su mujer ideal". Los cineastas entendieron que se trataba de un patrón de belleza europeo, tan difuso en Brasil como la estética a ser buscada, pues es ella que está en los medios de comunicación, en la publicidad o incluso en el cine. En Brasil, un país notablemente cruzado de etnias, el negro, los indios o sus descendientes, no están en el patrón estético – por eso los alumnos decidieron hacer una ironía cada vez que otras personas hablaban sobre belleza en la película, trayendo, en la edición, por varias veces, el chico repitiendo “rubia, alta, de ojos azules” con se fuera una voz de la conciencia siempre diciendo y recordando lo que estaba en la realidad del discurso implícito. Era como si dijeran "queremos incluso ser europeos, pues allí es la civilización, es allí donde está el bello, aunque yo diga lo contrario", como muchos lo hicieron al hablar a la cámara.

En otro momento, cuando se hace un testimonio de un chico dentro de los padrones de belleza, la imagen desaparece, quedando sólo lo que él dice, y no lo que aparente visualmente, al oír, nos parece una persona fuera de los patrones, un discurso de aceptación y desmitificación de la belleza; en otro momento, sutilmente, la misma persona aparece, revelando de forma sutil su apariencia, es como si los cineastas intentaran mostrar que la esencia de alguien es revelada por lo que dice y por lo que

piensa y no por lo que aparenta. Tales recursos de la gramática del cine documental encantaron al público y a los jurados, mismo que los recursos técnicos, sobre todo de vídeo, fueran limitados, resultando en una imagen opaca y sin brillo, pero incluso eso, que ocurrió sin querer, fueron temas de apreciación de los jurados, pues ¿no era el discurso que los alumnos quisieron montar, que "¿no importaba la apariencia, pero la esencia?"

Los realizadores de esta película en el proceso de elección de temas, de recorte, de la escritura del guion y en la investigación (todos acompañados por el investigador y sus notas) alcanzaron un gran mérito de elegir cosas inusitadas, como buscar entre sus parientes y amigos a alguien que estuviera en las vísperas de hacer una operación estética y, se encontraron una vecina de una de las alumnas, de su misma clase social, y con sueños y perspectivas típicas del perfil de los nuevos ricos. Hecho marcante de la película, es que eligen hacer la recolección del testimonio de tal personaje social en la camilla, durante la preparación de la cirugía, aumentando la dramaticidad y la veracidad de la situación, como si nos decían de forma indirecta: "las personas se mutilan por el patrón de belleza".

No olvidemos que ellos también querían comunicarse de forma más directa con todo el público y no sólo con los jurados, por eso buscaron técnicas tradicionales como el discurso de autoridad de un médico y cómo él veía la carrera a los consultorios para tratamientos estéticos. Es interesante la ética que los cineastas tuvieron para mostrar a las personas que no están de acuerdo con sus ideas en su narrativa, como el médico citado, e incluso así, todos tuvieron espacio en la película, sin contrapunto directo, sin ridiculización de las personas típicas de gimnasio y otros fanáticos por la belleza.

En el año 2009, el documental "La Escuela Invisible", donde los alumnos libremente escogieron sus temas, surgió de una idea de un grupo de alumnos, para "mostrar a las personas de la escuela". Tal surgimiento provocó un minuto de reflexión en el grupo, pues una persona de ese grupo pensó en algo diferente de las propuestas más engajadas socialmente, con temas más tradicionales, como hacer una película sobre la historia de la escuela o del equipo de fútbol del barrio. Incluso con resistencia, la mayoría del equipo acordó, a partir de ese momento, el recorte propuesto pasa a ser mostrar que las personas que les sirven en una escuela privada son personas que sienten, que ven el mundo, que tiene gustos, voluntades y una historia de vida. La

película comienza exactamente proponiendo esa reflexión sobre personas que muchas veces son invisibles, pues no queremos pensar sobre su condición subalterna, lo que es también pensar sobre nuestros privilegios. Técnicamente, la película fue muy simples y con errores primarios. La intención cuenta mucho, sobre todo porque hubo resistencia de algunos padres a aceptar a sus hijos cuestionando cosas que a su ver, "eran naturales".

En el mismo año de 2009, tuvimos la realización de la película "Um outro lado da mente", título escogido para dar énfasis de que hay otro lado en casi todos nosotros y de que es posible existir así. El documental es sobre las personas que sufren de esquizofrenia y psicosis. Los alumnos decidieron no sólo hacer una película, sino una forma comunicacional más amplia, con carpeta, portada del DVD y carteles, donde la comunicación visual estuvo basada en las obras de Vincent Van Gogh. Fue como que se buscaban comunicar que todos nosotros estamos susceptibles a las enfermedades mentales, incluso los genios. La película recoge testimonios de varios enfermos mentales en tratamiento o en crisis recientes, e intenta mostrar de forma respetuosa el sufrimiento o las alegrías que muchas de esas personas sienten, pero además, y tal vez el gran mérito de la obra de los chicos, es la sensibilidad de intentar captar el entorno, las personas que tratan, como los enfermos mentales, como familiares y amigos, sin nunca caer en el lamento o en el drama, sino en la percepción de posibilidades, de crecimiento humano que las personas relatan.

La película del festival de 2009 que más se acercó al ganador fue "Como todo tesouro, escondido", pues las técnicas fueron muy bien escogidas y ejecutadas por alumnos de cohortes mixtas, algunos que ya habían tenido contacto con cine. La elección del tema se dio porque dos de las participantes del grupo pertenecían a un coral no profesional basado en un trabajo voluntario de maestros para enseñar la música clásica a la población en general. El título se refiere a la información que aparece durante la narrativa, de que el coral voluntario no recibe apoyo del poder público, tampoco es conocido y divulgado por los grandes medios, incluso haciendo un trabajo tan importante para tantas personas. La parte más fuerte, que llegó a impresionar al público y a los jurados, fue la edición, con transiciones y caracteres bien puestos y bien escogidos, con encadenamiento lógico de las palabras, de los personajes y la inserción de la banda sonora en puntos clave de la narrativa, siempre jugando con sonido e imagen dialogando con nosotros, como por ejemplo iniciar la música con

imágenes de otros momentos y continuar en la escena siguiente con la imagen del propio coral que cantaba la música, dando una cadena ligera y agradable de esa narrativa. Se percibe nítidamente una evolución de las técnicas y del lenguaje del cine en esta película, también es sensible un trabajo de investigación riguroso, con datos e informaciones sobre la música clásica y la historia del "Coral da Sala São Paulo", que, aliado a las técnicas, nos dan la sensación de diálogo constante con los cineastas. Mismo en el caso de que no se conozca o no se aprecie música clásica, las personas se emocionan y se sienten impulsadas a apreciar más música erudita, pues la película combina sonido, imagen y edición de forma casi profesional, además de las elecciones de testimonios y conflictos para lograr eficacia de comunicar y expresar. El final es el punto alto de comunicación y expresión de los cineastas, pues van en un fondo blanco poniendo los nombres de los participantes del coral, de forma a sobreponer nombre por nombre, cubriendo todo el fondo de forma lenta, aportando una manera poética de tratar la imagen.

Festival de 2010

En el año 2010, en el festival "Pequeñas Verdades", la película ganadora fue "Ver além", una vez más sobre el tema de la invisibilidad social, pero con un recorte diferente. Los cineastas escogieron una sola persona, que incluso trabajando en la escuela hace dos décadas, pocos sabían sobre su vida y sus experiencias tan lejanas del cotidiano de los alumnos, que llegaron a decir en sus agradecimientos en el festival que lo que en principio se trataba de una película sobre invisibilidad, acabó siendo sobre "Doña Nilza", la funcionaria. Es claro que lo que querían decir es que la funcionaria citada tiene una historia tan grande, que el documental pasa a ser sobre ella, sobre su resiliencia, su forma de encarar la vida y los problemas que enfrenta.

El título es la unión de las palabras "ver" (mirar en español) y "além" (más allá), una broma poética, pues la intención de los alumnos, explicitada durante las reuniones de guion, presenciadas y apuntadas por el investigador, era mostrar que hay mucho "más que consumir", más que pensar dentro de las dificultades impuestas por el cotidiano, que "son tan pequeñas cerca de tantas cosas más importantes", como habló la guionista cuando exponía al grupo la elección del tema.

El montaje de la película (la secuencia de las escenas, las palabras y las preguntas para montar una narrativa) se hizo para confirmar las elecciones del título y del tema, pues comienza a hablar de la invisibilidad, pero termina con el foco volcado totalmente a "Doña Nilza" y sus lecciones de vida: ella narra lo que es un sin techo, que ya vivió en la calle mientras trabajaba en la escuela, sin que nadie se diera cuenta y que vivió en una ocupación de un edificio en un apartamento prestado por amigos. Habla que su última vivienda fue devastada por un incendio, y que superó un cáncer y teniendo pocos recursos, incluso con dificultades de vivienda, se trató en hospitales públicos, sin jamás maldecir o reclamar de sus infortunios. El personaje nos va llenando de lecciones de perseverancia y de voluntad de vivir, a pesar de los problemas. La película sorprende, pues además de conseguir testimonios tan íntimos y doloridos, lo hace sin llamados sensacionalistas y con mucho cuidado para no exponer a la funcionaria ante sus patrones, que asistieron al filme, sin dejar de denunciar de forma sutil las desigualdades y el olvido de los dramas de la funcionaria por parte de toda la comunidad escolar.

En la mitad de la película, tuvieron la sensibilidad de interrumpir la narración para mostrar imágenes de la señora, enseñando sus pies, con calzados humildes, en un gran trabajo de fotografía, con movimientos de cámara bien escogidos, como la *tilt* (movimiento en que la cámara, sin cambiar su eje, enmarca el objeto, moviéndose de abajo hacia arriba o al contrario), de los pies a la cabeza de "Doña Nilza", de forma lenta, dando mayor dramaticidad a la escena, con la banda sonora hecha por la música del compositor brasileño Chico Buarque de Holanda, titulada "Gente Humilde".

No es una película primordial en las técnicas, sobre todo en la captación de audio; sin embargo, la fuerza está en el guion, en las preguntas implícitas, pero comprensibles en las respuestas del personaje Nilza, los cineastas tuvieron el ingenio de escoger frases y hechos de gran emoción de la señora, sin nunca explotar su pobreza de forma deshonesto. Se llega a recoger un transporte colectivo y filman para comparar con la vida que llevan, y lo ponen en la película de forma oportuna, después de la voz de la directora de la película hacer una reflexión sobre sus privilegios, mientras que la madre la lleva a la escuela en un auto de lujo. Sin embargo, no aparece el *camera man*, tampoco quien narra, la cámara recorre un camino, tanto cuando la alumna llega a la escuela en el coche de lujo, cuanto viajan en el autobús, como si fuéramos nosotros, los espectadores, haciendo ese trayecto, con una trayectoria profunda de reflexión

sobre lo que somos, lo que valoramos y lo que hacemos con el prójimo en la voz narrada.

En 2010, tuvimos también el documental "Você", que fue una película diferente de lo que venía siendo hecho hasta entonces. En esta película, el foco narrativo no está sobre un hecho fijo, un personaje o un lugar, sino sobre reflexiones sobre la vida hechas por gente común y anónima. Se propone ser un documental de "conversación", estilo del documental nacido en Brasil, con el cineasta Eduardo Coutinho, que puede ser explicado como la construcción de la historia oral de todos nosotros, con representantes anónimos de la vida cotidiana. Tales testimonios se recogen de forma espontánea ya través de una conversación sin itinerario previo, sin pauta o preguntas previamente pensadas. La gente va exponiendo su vida conforme la conversación avanza, sin necesariamente un objetivo.

Los alumnos quisieron exponer lo que todos sentimos, lo que nos aflige, nos emociona, nos hace pensar. Por eso la elección del título, pues como dijeron en la voz *over* de la narradora, la "película no es sobre nadie famoso, es sobre USTED". La manera que fue montado no logró emocionar público y jurados. La elección de los testimonios podría ser más juiciosa para crear empatía del público. El mérito de este documental está en la elección del tema y en la intencionalidad del grupo en dialogar de forma diferente con el espectador, sin imponer una forma de pensar, sino provocar el propio pensamiento.

En el mismo año, la película que dividió a los jurados en el festival fue "A espera de um lindo dia", sobre el papel de profesores en nuestras vidas y cómo la sociedad y el Estado brasileño desvaloran esa profesión. Más que un carácter de denuncia, el documental buscó hablar también de historias, de sueños de los profesores, de mostrar otro lado de la vida de los maestros, en el intento de acercarlos al espectador.

La película comienza con una técnica visual de desenfoco, trayendo una sensación de curiosidad y expectativa. Vamos escuchando a un personaje narrar sus experiencias de profesor, y, cuando el foco vuelve, vemos que los cineastas están en el coche, entrevistando a un profesor, hablando sobre la devaluación social de su profesión. Se percibe que es un auto simple, con mucho ruido, demostrando el desgaste del vehículo; tal ruido acaba dando sentido a lo que oíamos y no entendíamos sin la

imagen nítida. En la película, un gran dominio de la edición, los efectos y el montaje, pues todo es narrado para construir un discurso de que, sin profesores, no se construye un país y la elección por ser profesor es hoy en Brasil motivada por ideas y no prestigio o intereses económicos.

Durante la película hay un incómodo, que es la secuencia de testimonios sin identificación de los personajes, en ambientes bien distintos, pero mostrando que son escuelas o ambientes educacionales. Esta incomodidad es intencional, pues quieren comunicarnos que no importa la disciplina o el nombre de los profesores, tampoco donde enseñan, pues todos son "gente como la gente", como dijo el montador de la película durante los talleres de documentales. Al final, ellos identifican cada uno en la secuencia que aparecen en la película, dando nombre y ciencia a la que cada profesor se dedica.

No sólo en esta película, pero a raíz de los festivales, percibimos un avance tanto en las elecciones de los temas, como en el dominio de las técnicas. Los primeros recortes y temáticas en el primer festival, que en aquella época no fueron bautizados, eran menos comprometidos y con raras excepciones, eran de sentido común, muy influenciado por el periodismo y por temáticas muy amplias y de sentido común. La creación de una cultura de cine en la escuela y de la participación de alumnos jóvenes como espectadores, hizo que, al ingresar en la Enseñanza Media, ya vinieran con temas más profundos y recortes más originales, además de preocupaciones más progresistas.

La calidad del enfoque, el guion, la edición y el dominio de las técnicas de fotografía y sonido fue progresiva de año en año se mostró creciente de festival para festival, así como la madurez de los alumnos al elegir qué contar y cómo contar.

CONCLUSIÓN

Todas las cuestiones que fueron abordadas en este trabajo giraron alrededor de la pedagogía de la autonomía, del uso del cine en las escuelas y del lenguaje audiovisual en el proceso educativo, pensando en el modo como los educadores suelen utilizar esos recursos, enfatizando las películas como entretenimiento o aparato para discusiones, pero, sobre todo, buscando averiguar si es posible que hacer cine cambie la perspectiva de vida de los estudiantes ante la sociedad. En ese sentido, es necesario no olvidar nuestro cuestionamiento inicial: ¿La producción de documentales, hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, impactando las posturas de los estudiantes ante su propio aprendizaje y ante la sociedad? Nuestra pregunta orientadora ahora ya se puede ver contestada afirmativamente. Sí que la producción de documentales influye en la manera como los estudiantes se comportan delante de la vida y del mundo, como se mostró en los datos extraídos de la investigación realizada en la escuela secundaria “Discere Laboratum”, ubicada en São Paulo, Brasil, entre los años de 2008 y 2010.

¿Cómo pudimos llegar a esa respuesta positiva? Es que, actuando directamente con los estudiantes, fue posible profundizar en los estudios de cine y educación, y, más que eso, comprender el impacto que la realización cinematográfica ejerce sobre los alumnos, en sus reflexiones y en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Fueron los estudiantes quienes hicieron el cine, eligieron los temas que serían desarrollados, escribieron los guiones, filmaron sus películas y tuvieron en sus manos la gestión de los documentales y de sus conocimientos, base de la educación ciudadana y de la autonomía pedagógica, presentada por Freire. Es importante añadir que no solamente la búsqueda por el conocimiento fue relevante, sino que también la construcción de un aparato crítico que impulsó nuevas percepciones de la realidad social que les rodeaba.

Todavía no podemos dar por terminada nuestra evaluación del tema, no antes de recordar que pudimos observar las cuestiones sociales e ideológicas involucradas con el neoliberalismo, la crisis del Estado y la ruptura con la antigua perspectiva social

conservadora, que llevó las sociedades al pensamiento libertario y a la búsqueda por el estado social. No podemos ignorar que en la modernidad el consumo y el sistema productivo cambió las posturas de los gobiernos, así como las políticas culturales, la distribución cultural. Incluso el conocimiento se torna un bien cultural que favorece a esa mentalidad de la producción capitalista; o sea, el conocimiento es mercancía. Con el fin de garantizar el consumo de las masas y desarrollar el capitalismo mismo, la hegemonía cultural se hizo necesaria.

La industrialización, el crecimiento acelerado de la población, la urbanización, las nuevas tecnologías, las innovaciones de los transportes, entre otros elementos, llevaron el capitalismo a una cierta saturación y, así, se impuso una nueva forma de guiar el consumo y la sociedad. Hubo una explosión de la cultura del consumo masivo. Pero también hubo una gran fragmentación de las antiguas estructuras sociales, de las bases que organizaban todos los sectores de las ciudades, de las autoridades tradicionales, las autoridades religiosas. Floreció el pluralismo y la fuerza de la vida cultural, lo que permitió la explosión del potencial comunicativo, no más bajo el mando de las normas y costumbres de lo sagrado, como había sido en los siglos anteriores. Lo que realmente ocurre es que la nueva sociedad se vuelve a la producción, y, con eso, tiene que producir personas capacitadas para esta producción. Es obligatorio educar a la población para el trabajo, pero eso, igualmente, conlleva manifestaciones estéticas, expresivas, éticas, entre otras, que colmaron la inserción de la reflexión crítica en los educandos. Nace una nueva mentalidad, basada en un nuevo proyecto del estado social, lleno de creatividad y de valoración de la autonomía.

Pero esa autonomía representa el liberalismo, la inducción de la idea de que uno es responsable de sí mismo, y no el Estado. Un pensamiento que influye, ciertamente, en la consolidación de la soberanía de las naciones, por un lado, y, por el otro, en el proceso de colonización comercial por parte de los grandes capitalistas del mundo, en especial, Estado Unidos, que interfirieron profundamente en la política económica y educativa en Latinoamérica. Aun así, esa responsabilidad individual a que el sujeto está obligado ahora enseñale, por la fuerza, que no es igual en la sociedad, que obedecer a las demandas no depende exclusivamente de él, que las reglas que tiene que enfrentar son inadecuadas, y que fue agredido en sus derechos. Ese escenario es lo que posibilita la formación de los nuevos movimientos sociales, que se constituyen

una forma de resistencia, ya que no más buscan solamente la redistribución de la ingeniería capitalista, sino que también una estructura social igualitaria.

Es a partir de esas concepciones que pudimos avanzar al pensamiento conservador, pensando en cómo influye en la educación. El pensamiento conservador surge de los intereses divergentes y de actores sociales diversos, pero, no se debe olvidar, surge para la consolidación de una hegemonía, y no es, de ningún modo, inherente al ser humano. Nadie nace conservador, pero aprende socialmente a pensar de esta manera. Y lo aprende porque existe la necesidad de conservación intacta de una determinada estructura social, de una situación u orden. Los cambios son peligrosos, puesto que implican riesgos de la pérdida del control de la burguesía, o de los detentores del poder comercial y económico, sobre los trabajadores, el pueblo. De ahí que lo nuevo es siempre rechazado. Incluso se usan las antiguas balizas religiosas para la manutención de ese poder, conduciendo a la gente a pensar que la propia vida está conectada con un plan divino, y, por lo tanto, la acción del hombre no cambiará nada.

En contrapartida, el pensamiento revolucionario insurgente consolida las ciencias sociales, que apuntan al hombre como un ser histórico, en constante construcción, extremadamente cambiante, con una capacidad de aprendizaje y transformación ininterrumpida. El hombre es capaz, así, de cambiar su realidad, y la realidad del mundo que le rodea. El positivismo purifica la ciencia de la metafísica, la excluye, y hace con que se abandone la idea de lo sobrehumano. Hay ahora una jerarquía de las ciencias académicas.

Es exactamente en ese punto que se instala el proceso de transición de la antigua a la nueva escuela, fundamentada en la pedagogía de Paulo Freire. Para el teórico brasileño la escuela puede ser opresiva, en la medida en que niega la autonomía del estudiante, en la medida en que se mantiene conservadora y formal, impidiendo la construcción del pensamiento crítico del alumno, el pensamiento libertador, que lleva a la expansión y la creación, que expande sus gustos y sus percepciones de la sociedad en la cual vive. No es lo importante que se usen herramientas como la pizarra, la tiza, las películas incluso, si no se tiene en mente la planificación de que el profesor es facilitador del conocimiento, es quien dirige el alumno para la exploración de sus curiosidades; que no es, en absoluto, alguien que va a transferir conocimiento sin que

el estudiante tome parte en su propia construcción como ser humano puesto en una colectividad.

En ese sentido, la escuela antigua entendía el estudiante como el depósito de las informaciones transmitidas por el profesor, por el Mestre, quién dita las normas que el alumno seguirá en las clases, en el aula, rigiendo a manos de hierro, por medio de las notas alcanzadas en las evaluaciones, los caminos del aprendizaje. La escuela del siglo XXI, por su parte, se vuelve, o debería volverse, para nuevos proyectos, para innovaciones, entendiendo que, a mediano y largo plazo, fórmanse ciudadanos libres intelectualmente, críticos y actuantes en la sociedad. El comportamiento del profesor es el de estimular, motivar la búsqueda por el conocimiento. El comportamiento de ese nuevo alumno ya no es el de aceptar ciegamente lo que se le imponen, sino que, por medio de su curiosidad y esfuerzo, consolida nuevas perspectivas de su entorno y de sí mismo, identificando sus propias rutas, y haciendo su conocimiento más duradero. La nueva perspectiva educativa empieza a descentralizar la enseñanza, a derrumbar los muros de la escuela, haciendo con que la comunidad participe de la escuela y la escuela influya en ella.

La concepción de esa nueva escuela está íntimamente conectada a las transformaciones sociales presentadas antes, e, igualmente, al avance de las tecnologías, sobre todo después de la década de 1990, cuando la internet se hizo presente en la vida de las personas de modo incontestable. Así, se mostró también relevante pensar en torno de las tecnologías y la utilización de los recursos audiovisuales en el contexto escolar, considerando la globalización y los avances de la comunicación y del predominio de la imagen en la postmodernidad, incluyendo la televisión, el cine y, especialmente, el cine documental; nuestro primero objetivo específico.

El nuevo paradigma educativo no busca solamente preparar ciudadanos para tomar ventaja de las nuevas tecnologías, sino que crear personas críticas y comprometidas con sus derechos y deberes, así como con los cambios sociales. El sujeto y la sociedad son una totalidad, lo que impide el concepto fragmentado de destreza profesional estanca. Las tecnologías digitales, en ese contexto, impulsaron una revolución en el concepto de clase, y el mundo de la información tecnológica es, entonces, una herramienta para llegarse al conocimiento. Las computadoras, los

teléfonos móviles, la internet, las redes sociales, todo encanta y atrae a los niños y los adolescentes, despertando en ellos sus preferencias y gustos, y así también despertando maneras más dinámicas para la búsqueda del saber. Es un reto, más para los profesores que para los jóvenes, lidiar con las nuevas tecnologías, ya que tenemos una generación nacida contemporáneamente a la internet. No obstante, como medio auxiliar en el aprendizaje, los equipos electrónicos no sustituyen el proceso educativo. Además, hay que tener en cuenta que las tecnologías de la información son un reflejo del poder de las hegemonías. Las nuevas tecnologías no son la única forma válida de conocimiento, pero una herramienta. ¡Qué no se olvide! El acto de enseñar no se puede ver reducido a las instrucciones del ordenador, aunque la democratización de las redes de información haya fomentado los cambios en la propia educación, aumentando la reproducción de los conocimientos, del colectivo y de los problemas sociales.

Innegablemente, la educación contemporánea incorporó los nuevos medios de difusión electrónicos. Esa transformación digital trajo también una fuerte relación de las personas con las imágenes. No es que antes de eso las imágenes no fueran importantes en las sociedades, sino que su impacto no se extendía a cualquier espacio. La capacidad de coger imágenes fragmentadas y paralizadas, haciéndolas demostrar movimiento asustó y al mismo tiempo fascinó a la gente de todo el mundo. Las experiencias sensibles cambiaron. Los sentimientos cambiaron. La visión del mundo empezó a proyectarse en una ilusión de la realidad. Lo que antes era fragmentado se hizo una realidad objetiva. Pero eso también trajo cambios en el comportamiento del ser humano, especialmente porque proporcionó conocer cosas y lugares que no imaginaba que pudiera ver, proporcionó el encuentro con conflictos ocurridos en el otro lado del mundo, proporcionó que viera las emociones de la gente expuesta en la pantalla, proporcionó que pudiera crear nuevas concepciones de los hechos mediante su propio análisis de las situaciones. Y todo eso fue, poco a poco, incorporado por la educación, que no podría mantenerse inerte delante de la desconstrucción de su antigua base.

Aunque el cine sea perfectamente entendido como producto del fenómeno capitalista, también es entendido como arte. Y, de hecho, el arte también se hizo producto del capitalismo, del cual no se pueda simplemente desear huir. Hace parte de nuestras sociedades. Lo que importa, entonces, es que sepamos utilizar de modo inteligente todo lo que el mismo sistema nos proporciona. De ahí que es importante

analizar que las imágenes traducidas en movimientos en el cine no son la realidad, sino que ilustran una perspectiva que alguien posee de la realidad. Aún más si hablamos de ficción, no son, en absoluto, la realidad. No obstante, el movimiento verosimiliza, atrae, e puede inducir pensamientos, sentimientos, comportamientos, ideologías. No es la realidad, pero la explota. Pensando de modo más analítico, el documental, como género cinematográfico, tampoco es la realidad, y, mismo asumiendo compromiso con la realidad y con su representación, trae consigo la percepción de alguien. Interésanos comprender que el cine y el documental asumen un perfil sociológico demasiado importante, pues hace parte del proceso de democratización de la información y de la imagen. El cine documental es el tratamiento de una realidad de forma subjetiva y creativa. Esa percepción presentada nos condujo a entender por concluido a nuestro segundo objetivo específico.

Además, fue posible profundizar el estudio del cine en la escuela, específicamente la apropiación y utilización del lenguaje audiovisual por parte de los estudiantes, relacionando estos puntos a la autonomía de producción. Generalmente, el cine es utilizado en las escuelas como un medio de distracción o fuente de discusiones, como ya hemos dicho, o sea, como un recurso didáctico de orden secundario y no una fuente de descubiertas y construcción de conocimiento. Funcionaría, entonces, meramente como ilustración de la realidad, o aparato lúdico. Pero, diversas áreas del saber, como la psicología, sociología, antropología, historia, etc. vienen estudiando los caminos del pensamiento humano en contacto con el cine y la televisión. Es cierto que cambian la perspectiva que uno tiene del mundo y que lo conduce a la creación de una nueva percepción de sí mismo en el mundo. Sus creencias se transforman. Sus valores se adaptan. Sus mecanismos cognitivos evolucionan. Su visión sociocultural se hace otra en contacto con las realidades que percibe, aunque esas realidades no sean objetivas, como también ya apuntamos. Y, además, su psicológico se ve afectado en muchas situaciones. Todo lo que las películas pueden provocar en el sujeto influye en su formación moral y ética, delante de una sumersión en el clima cultural del séptimo arte, haciéndole apropiar del lenguaje audiovisual, en la medida en que trae lo que absorbe para su propia vida y concepción de mundo, construyendo nuevos significados constantemente, borrando, en mucho casos, como se pudo comprobar, el pensamiento conservador, especialmente modificando las estructuras hacia un pensamiento más humanista, tal como propone la pedagogía de

Freira, lo que constituyó nuestro tercer objetivo específico. Y eso porque somos seres que se construyen constantemente.

Puede que muchos no vean en el cine su potencial para la construcción del conocimiento por pensar que llevará los alumnos al desprecio por el lenguaje escrito o las demás actividades pedagógicas y contenidos esenciales. No obstante, fue posible entender en este trabajo que el lenguaje audiovisual, especialmente el cinematográfico no posee fronteras infranqueables. Y, aún, no hay cine sin guion, sin una propuesta, sin responsabilidades que deberán ser realizadas por todos los que están desarrollando la propuesta. O sea, el cine no opera de manera negativa, ni siquiera cuando es utilizado solamente como ilustración de un contenido.

Lo que hay que pensar, en contrapartida, es que el documental, especialmente, contribuye para que, por medio de la búsqueda de sentido en todo lo que se ve o se va a hacer, implica todos los códigos del lenguaje y establece una acción dialógica del individuo con el mundo, con sus compañeros, consigo mismo, haciéndolo crítico, tal como propone la pedagogía libertadora.

Hacer cine permite que los estudiantes problematicen situaciones y cuestiones sociales importantes, involucrándose en condiciones diferentes de las que pasa en su propia vida, asumiendo o no un abordaje moral diverso, pero a su gusto, y no por imposición, aunque las narrativas no sean nunca neutrales y siempre haya un mensaje moral, una situación moral, que está puesta de acuerdo con la perspectiva del director o de su financiador. Aun así, la articulación de los elementos refleja diferentes puntos de vista y promueve cambios en cada persona que recibe aquellos valores presentados. De todos modos, no se puede negar que muchas veces la persona interpreta algo no según lo que el director quiso, pero según su bagaje de vivencias y sus percepciones de la vida, construyendo sus propios significados.

Hacer el documental en la escuela es una manera de imbricar los estudiantes en el proceso de búsqueda de informaciones, en primer lugar, para, luego, hacerlos pensar, interpretar el mundo, discutirlo, tornar real lo que antes no estaba capturado en ningún sitio. Ellos tienen en sus manos la posibilidad de hacer real algo que, tal vez, ni siquiera existiese en sus propias cabezas antes de empezar el proyecto. Construyen poco a poco nuevas visiones, al mismo tiempo en que replican la realidad, creando su realidad subjetiva, y analizando problemas recurrentes y posibles soluciones.

Igualmente, el educador debe vencer la inercia y buscar constantemente nuevas maneras de conectar estos estudiantes al mundo, llevándolos a descubrir formas de consolidar su aprendizaje, sin subestimar sus capacidades cognitivas y creativas, motivando la emancipación intelectual, haciéndolos, en resumen, objeto de la acción educativa, como apuntó Freire.

Desde ese punto, es posible llegar al nuestro último objetivo específico: apuntar los datos colectados en la escuela secundaria *Discere Laboratum*, ubicada en São Paulo, Brasil, demostrando, o no, la confirmación de las hipótesis emprendidas en este trabajo. Pudimos ver que los comportamientos de los estudiantes sufrieron grandes cambios con respecto a la elección de la categoría de respuesta en los cuestionarios, durante los tres años de aplicaciones tales como en relación con el período de aplicación del cuestionario: “antes” o “después” de los talleres de cine documental y los festivales de cine.

Fue posible percibir que solo con el trabajar en la escuela con el cine documental los estudiantes aumentaron la frecuencia con que asistían a ese tipo de película específicamente. Hacer el documental provocó en los estudiantes el cambio en sus gustos, ya que en todos los años hubo reducción de los índices de los que declararon que no les gustaba el cine documental antes y después de hacer la película. O sea, los alumnos durante el año, haciendo el documental, comenzaron a desarrollar el gusto por esa modalidad de cine y a asistir más. Eso es importante porque estamos hablando de una modalidad específica que busca retratar situaciones características, situaciones que pretenden acercarse de la realidad, aunque hayamos apuntado ya que esa realidad presentada no sea neutral o exenta de la subjetividad del director.

Además de eso, en todas las preguntas contestadas por los estudiantes antes y después de la realización del trabajo fue posible percibir que hubo cambios en sus perspectivas según las cuestiones sociales investigadas, como sobre las causas de la desigualdad social en Brasil, o si hay existe una frecuencia de práctica de racismo en el país, o sobre las tierras indígenas, o sobre las soluciones para que las personas con deficiencias físicas puedan ejercer una ciudadanía plena. Es importante pensar que estos temas no fueron propuestos para la realización de las películas, y los alumnos eligieron lo que harían. Lo que se los pidió fue para observar el mundo alrededor y sacar de ahí algo que quisieran y que consideraran relevante.

Los cambios de opiniones en torno de del papel de la mujer en la sociedad y el establecimiento de las relaciones afectivas homosexuales fueron significativos, se observamos que la concepción de los estudiantes de que tales relaciones deben ocurrir con las mismas prerrogativas del matrimonio tradicional subieron de un 5% a 17% en el año de 2008; de 6% a 21% en 2009; y de 4% a 8% en 2010, podemos entender que, de hecho, sus concepciones de mundo fueron transformadas por la relación que mantubieron con el documental, con la búsqueda por la realidad social, por opiniones diferentes de las que ellos tenían consolidadas antes, muchas veces reflejos de cosas que siempre oíran, incluso dentro de sus casas.

Para investigar si la realización del festival de cine tuvo una influencia significativa en el comportamiento de los estudiantes hicimos la prueba de Qui-cuadrado de Pearson, porque aquí se compararon las variables categóricas (nominales). Para todas las preguntas pudo verse que había una diferencia estadísticamente significativa en la elección de las respuestas a estos cuestionarios, es decir, la experiencia realmente influye en la toma de decisiones de los estudiantes. El patrón general de respuestas sufrió un aumento estadístico significativo de 5%, lo que indica que hacer el cine, hacer el documental influyó en el comportamiento y en la percepción que los estudiantes tenían del mundo.

Además, si tenemos en cuenta que el cambio ocurrió hacia respuestas progresistas: preguntas 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11, notamos que había antes una tendencia de involucrar a las respuestas menos humanistas, menos progresistas, menos ciudadanas (según la conceptualización teórica histórica). Después, hubo una estadística de progresión de respuestas más medianas o progresistas, menos racistas, menos machistas, homofóbicas.

Aunque hayamos ya presentado aquí la visión del conjunto de lo que fue presentado en la tesis, réstanos la verificación de nuestras hipótesis. Percibimos que los estudiantes son suficientemente expertos en lenguaje audiovisual, propio de su época, tanto para que sean capaces de construir su conocimiento con relación al entorno. Los estudiantes de nivel medio de la primera mitad del siglo XXI, siendo expertos en decodificar el lenguaje audiovisual, pueden apropiarse de ese lenguaje para producir conocimientos que modifiquen su relación con el mundo circundante. Nuestra primera hipótesis se vio confirmada no solo porque el referencial teórico presentado

apuntó que estas nuevas generaciones son plenamente capaces de convivir con las tecnologías e ya vienen listos para la interacción en un mundo lleno de imágenes y sonidos que fue mucho más desarrollado después de la Revolución Tecnológica, especialmente en la última década del siglo XX, sino también porque los resultados obtenidos de los estudiantes de la escuela Discere Laboratum dejaron bastante claro que sus perspectivas en torno de los problemas sociales cambiaron durante el proceso de creación de la película documental. No solo construyeron sus conocimientos, pero transformaron su visión de la sociedad, haciéndose más críticos con relación al entorno, mediante la decodificación del lenguaje audiovisual y la aprensión de las técnicas y las acciones propuestas para la realización autónoma y espontánea del trabajo que se les propuso.

También se comprobó la hipótesis de que a si aportamos a los alumnos la autonomía para producir textos audiovisuales según sus experiencias, historias de vida e intereses, la motivación puesta en juego hará que se transformen en agentes de su propio aprendizaje. Eso se demostró perfectamente en los relatos apuntados por los propios estudiantes, de que hacían cosas a escondidas de sus padres, y también por los relatos de los padres, que dijeron observan un gran cambio de comportamiento de sus hijos, considerándolos más responsables y autónomos. Además de eso, apuntamos inicialmente la hipótesis de que, si los estudiantes elaboran productos audiovisuales según las características del cine documental, por su razón de ser registro (aunque sea un registro realizado desde la subjetividad de cada estudiante) de la realidad, es posible que los estudiantes modifiquen sus modos de relacionarse con esa realidad y realicen acciones ciudadanas. Esa hipótesis puede ser comprobada por las mismas razones que pudimos comprobar la hipótesis anterior. Si los padres, los directores y coordinadores, si los mismos estudiantes entienden que hubo un cambio, eso es incontestable.

Igualmente, dijimos que la producción específicamente de documentales en el proceso educativo sea capaz de cambiar la forma como los estudiantes actúan en la sociedad. Si los estudiantes elaboran productos audiovisuales según las características del cine documental, por su razón de ser registro de la realidad (aunque sea un registro realizado desde la subjetividad de cada estudiante), es posible que los estudiantes modifiquen sus modos de relacionarse con esa realidad y realicen acciones ciudadanas. En ese caso, nuestra hipótesis también se vio confirmada, aunque no sea cierto afirmar que otros tipos de producción cinematográfica no pudieran, igualmente, cambiar sus

perspectivas delante del mundo. Lo que es importante observar es que, como el documental se acerca de la realidad, y estuvimos más envueltos en las cuestiones sociales, el análisis de esa realidad se hizo presente en sus vidas más allá de lo que dicen las personas con las cuales conviven en sus hogares, o en la televisión, o las redes sociales y los grupos con los cuales están acostumbrados, pero se vieron obligados a adentrar el mundo de la población que investigaban, lo que amplió sus visiones de la realidad, antes compuestas solamente por una ideología. El contacto con el otro lado de la realidad social les impulsó a pensar cosas que no pensaban antes, cambiando sus maneras de ver el mundo y de posicionarse en la sociedad. Creemos que el cambio de su relación con la realidad social no sería posible si les fuera propuesta la realización de una película de ficción. En ese caso, también presentarían sus subjetividades, pero no ancladas en los problemas y situaciones dolorosas de las vidas de otras personas, lo que mantendría sus posturas delante de la vida tal cual era, con un poco más de conocimiento, pero no el conocimiento crítico y libertador que hemos perseguido desde el principio de este trabajo.

Así que podemos decir que nuestro objetivo general se ve concluido. Recordémoslo: Averiguar si la producción de documentales – entendidos aquí como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de acercamiento al entorno sociocultural – hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, tanto impactando las posturas de los estudiantes ante la sociedad, cuanto constituyéndose una estrategia pedagógica para que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje. Si entendemos que hubo un cambio del pensamiento conservador que mantenían antes de hacer la película para un pensamiento más progresista después de la experiencia del cine, podemos afirmar que hubo modificaciones en la estructura social de esos jóvenes, ya que se volvieron más para el humanismo durante sus procesos de creación. No solo se hicieron agentes de su propio aprendizaje, pero también agentes sociales, capaces de, a partir de esta nueva visión que consolidaron, impactar, en el futuro, la sociedad, ya que percibieron otras realidades y alcanzaron el pensamiento crítico y autónomo.

Todavía, después de todo lo que fue apuntado en esta tesis, creemos necesario recordar que el cine es usado en las escuelas de Brasil y de Argentina con una perspectiva diferente. En Argentina se hace cine con una perspectiva más profesionalizante, mientras que en Brasil es usado como herramienta más lúdica, o

como soporte para discusiones. Si pensamos que hacer el cine es poner en las manos de los propios estudiantes las herramientas educativas, como ya ocurre en Argentina; lo que fue, realmente, significativo en nuestro proceso de consolidación de esta tesis, fue percibir que, aunque en Argentina haya una visión más técnica y no necesariamente fundamentada en la pedagogía libertadora, están un paso delante de la forma como abordan el cine en las escuelas de Brasil. O sea, que aprendan los brasileños con los argentinos, y los argentinos con la propuesta pedagógica del brasileño Paulo Freire.

Por otro lado, hay que apuntar también que muchos profesores en Brasil realizan proyectos de creación de películas, pero lo normal es que sean proyectos cortos, más centrados en la animación y no en la realidad social de los jóvenes y del restante de la sociedad. Además de eso, lo más habitual es que los profesores ya lleguen con las ideas y las reglas de lo que habrán de hacer los alumnos, de los pasos que deberán seguir, quitándoles las posibilidades de producir, por si mismos, el conocimiento y el pensamiento crítico y libertador. Muchas son las excusas usadas para justificar el hecho de llegaren con la formulación ya lista para los estudiantes; el tiempo, las estructuras físicas, las conversaciones entre los alumnos en el aula, la necesidad de más materiales, la falta de motivación de los jóvenes; pero, y creemos que eso es importante, ¿no es el profesor quién, en la perspectiva de la educación libertadora, debe inducir los alumnos, motivarlos, atraerlos, guiarlos por las sendas del autoaprendizaje? Si no hay cambio en las posturas de los profesores, ¿por qué se cree que habrá cambios por parte de los estudiantes? Nosotros, los profesores, somos quienes debemos direccionarlos, no volviéndonos tanto para los problemas, que de verdad existen, sino para la solución, así como esperamos que los estudiantes sean capaces de hacer delante del mundo.

El perjuicio que hacen las personas sobre la gente de otras clases sociales debería ser más abordado, tanto para que los de clases más bajas conocieran las más altas, como el contrario, lo que puede promover la aproximación de las realidades y hacer más críticos a los ciudadanos. En ese sentido, los documentales, comprobadamente, son un camino que acerca diferentes realidades sociales, y, por eso, podrían ser mucho más explotados en la educación, especialmente por haberse demostrado una herramienta potencial en la educomunicación, que estimula la búsqueda por el conocimiento; que pone la internet, el audiovisual, los medios de comunicación de masa, lo que es virtual y lo que es real, todo en confrontación

constante, concientizando los alumnos ante los mensajes que transmiten, y cambiando toda una percepción de la vida, que poder sobrevivir por todas sus existencias.

ANEXO I – TABLAS CRUZADAS

Tabla cruzada pregunta 1 Antes y Después

		Pregunta 1 Después			Total
		Le gusta	No le gusta	No responde	
Questão 1 Antes	Le gusta	51	0	0	51
	No le gusta	14	112	7	133
Total		65	112	7	184

Tabla cruzada pregunta 2 Antes y Después

		Pregunta 2 Después			Total
		de 0 a 1	de 2 a 10	con frecuencia	
Questão 2 Antes	de 0 a 1	13	50	6	69
	de 2 a 10	0	18	76	94
	con frecuencia	0	0	21	21
Total		13	68	103	184

Tabla cruzada Pregunta 4 Antes y Después

		Pregunta 4 Después						Total
		políticos	personas pobres	racismo	más ricos	Colonización portuguesa	Corrupción gubernamental	
Questão 4	Políticos	9	0	3	0	0	13	25
Antes	personas pobres	2	14	18	10	6	5	55
	Racismo	1	1	22	9	0	9	42
	más ricos	0	2	8	3	1	0	14
	Colonización portuguesa	0	5	5	1	5	0	16
	Corrupción gubernamental	11	2	5	1	2	11	32
	Total		23	24	61	24	14	38

Tabla cruzada Pregunta 5 Antes y Después

		Pregunta 5 Después				Total
		no existe	existe, pero no se manifiesta	en población de menor escolaridad	solo contra negros	
Pregunta 5 Antes	no existe	24	15	10	10	59
	existe pero no se manifiesta	5	25	0	8	38
	en población de menor escolaridad	6	13	4	7	30
	solo contra negros	6	35	9	7	57
Total		41	88	23	32	184

Tabla cruzada Pregunta 6 Antes y Después

		Pregunta 6 Después					Total
		Asistencia del gobierno	Son personas limitadas	Obligación social de promover su inclusión	Son personas útiles y productivas	No deben competir por empleo con las personas "normales"	
Pregunta 6 Antes	Asistencia del gobierno	12	0	14	19	1	46
	Son personas limitadas	2	1	4	6	1	14
	Obligación social de promover su inclusión	0	0	24	23	2	49
	Son personas útiles y productivas	14	1	19	23	1	58
	No deben competir por empleo con las personas "normales"	2	3	6	4	2	17
Total		30	5	67	75	7	184

Tabla cruzada Pregunta 7 Antes y Después

		Pregunta 7 Después					Total	
		Falta de policía en las calles	Desigualdad social	Falta de leyes más estrictas	Insuficiente educación de la población	Falta de empleo		Impunidad de los delincuentes
Pregunta 7 Antes	Falta de policía en las calles	17	8	12	5	3	9	54
	Desigualdad social	0	5	0	6	0	2	13
	Falta de leyes más estrictas	6	11	4	9	5	9	44
	Insuficiente educación de la población	0	6	0	9	2	3	20
	Falta de empleo	0	5	0	6	2	3	16
	Impunidad de los delincuentes	8	10	4	6	8	1	37
Total		31	45	20	41	20	27	184

Tabla cruzada Pregunta 8 Antes y Después

		Pregunta 8 Después				
		Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio	Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad	Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios	Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario	Total
Pregunta 8 Antes	Si los indígenas quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero arcando con el precio	13	20	30	5	68
	Deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad	5	14	4	0	23
	Se debe buscar una solución legislativa, que concilie el derecho de existencia cultural y física de los indios	5	14	10	9	38
	Hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y los pedidos de demarcación son injustos. Hay más tierra de lo que es necesario	2	17	23	13	55
Total		25	65	67	27	184

Tabla cruzada Pregunta 9 Antes y Después

		Pregunta 9 Después						Total
		Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos	Puede trabajar en igualdad con los hombres	Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales	Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres	No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica	La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad	
Pregunta 9 Antes	Deben de ser las principales responsables por la educación de los hijos	5	1	5	3	1	7	22
	Puede trabajar en igualdad con los hombres	0	12	1	7	2	10	32
	Pueden trabajar con los mismos derechos, si consiguen realizar trabajos iguales	8	6	15	3	4	8	44
	Deben jubilarse en edad igual a la de los hombres	0	17	0	8	2	16	43
	No necesitan una legislación especial en cuanto a la violencia doméstica	1	11	5	3	0	5	25
	La licencia de paternidad debería tener el mismo tiempo que la licencia de maternidad	0	7	2	0	1	8	18
Total		14	54	28	24	10	54	184

Tabla cruzada Pregunta 10 Antes y Después

		Pregunta 10 después				Total
		Debe ocurrir a las mismas prerrogativas del matrimonio convencional	Debe prohibir la adopción de hijos	Debe ser interpuesta la unión religiosa	Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio	
Pregunta 10 Antes	Debe ocurrir a las mismas prerrogativas del matrimonio convencional	19	1	4	1	25
	Debe prohibir la adopción de hijos	17	15	10	8	50
	Debe ser interpuesta la unión religiosa	21	13	12	16	62
	Debe producir efectos sólo sobre el patrimonio	29	1	7	10	47
Total		86	30	33	35	184

Tabla cruzada Pregunta 11 Antes y Después

		Pregunta 11 después					Total
		Son acciones necesarias para mayor justicia social	Es paternalismo del Estado	Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales	Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa	Uno debe competir y vencer con sus méritos	
Pregunta 11	Son acciones necesarias para mayor justicia social	13	3	5	5	2	28
Antes	Es paternalismo del Estado	17	15	4	7	6	49
	Hace inferior a las personas, pero somos todos iguales	6	4	14	18	5	47
	Puede corregir distorsiones históricas, de forma paliativa	5	3	6	7	1	22
	Uno debe competir y vencer con sus méritos	6	12	6	7	7	38
Total		47	37	35	44	21	184

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Almeida, F. J. (1987). *Educação e Informática: Os Computadores na Escola*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Almeida, A. C. A. (2007). *Cabeça do Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Althusser, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Amilburo, G. M. & Landeros, C. B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. (Versión e-book). Madrid: UNED.
- Anderson, P. (1995). Balanço do Neoliberalismo. In Sader, E. & Gentili, P. (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático*, (p. 9). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Aumont, J., & Marie, M. (2003). *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Aumont, J. (2008). *Moderno: porque o cinema se tornou a mais singular das artes?* Campinas: Papyrus.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. & Vernet, M. (2015). *Estética del cine*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Baldin, T. S. V. (2015, outubro). Cinema na escola: Uma nova proposta. In *Educere – XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná, Brasil: PUC.
- BARTHES, R. (1992). *Uma análise da novela Sarrasine DE Honore de Balzac*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Baudrillard, J. (1990). *À sombra das maiorias silenciosas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- Beisiegel, C. R. (1972). A educação de adultos no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Benjamin, W. (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/34.
- Bernadet, JC. (1980). *O que é Cinema?* São Paulo: Brasiliense.
- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse – Cinéma. Petit eraité de tansmission du Cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bilbiothèque des Cahiers du Cinéma.
- Bergala, A. (2012). Alteridade. In: Fresquet, A. M., & Nanchery, C. *Abecedário de cinema com Alain Bergala*. Rio de Janeiro: LECAV. DVD. 36`, cor.

- Berti, A. & Carvalho, R. M. (2013). O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. In *Pro-Posições* [online]. 24(3), 183-199.
- Borda, O. F. (1985). *Conocimiento y poder popular*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1982). Campo de poder, campo intelectual e habitus de classe. In Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. 183-202. (2ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Brandão, C. R. (2005). *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Brasil, A. (2002, janeiro). Crônica de uma morte anunciada. In *Observatório da Imprensa*, (156).
- Breschand, J. (2004). *El documental. La otra cara del cine*. Barcelona: Paidós.
- Breu, R. (2012). *Cine para tener ganas de leer. Sugerencias para relacionar la literatura y el cine en el aula*. (Versión e-book) Sevilla: Ediciones Alfar.
- Bruno, S. (1997). *Brasil, Boceto mental crítico*. (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Lello Editores.
- Cabral, I. E. (2001). A contribuição da crítica sensível à produção do conhecimento de Enfermagem. In *Anais do 11º Seminário Nacional de Pesquisa em enfermagem*. Belém, Brasil.
- Cabral, A. (2005). Paulo Freire e a pedagogia do oprimido. In *Revista Lusófona de Educação*, (5), Lisboa.
- Calcetta, A. (2016). *Cinema en la escuela. Una propuesta de concisión*. Buenos Aires: Ataltis.
- Canclini, N. G. (2006). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Cardoso, O. O. (1994). Comunicação e Educação, desafio dos tempos atuais. In *Revista do COGEIME*, Cooperação Interinstitucional, 3(3), 66. Atibaia.
- Carrière, J. C. (2006). *A Linguagem Secreta do Cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Cassirer, E. (1994). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Vozes.
- Citelli, A. O. & Costa, M. C. (Orgs.) (2011). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.
- Cobo, A. (2008a). *¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados?* Buenos Aires: Biblos.

- Cobo, A. (2008b). La Producción audiovisual favorecedora de protagonismo de los alumnos. *X Congreso Nacional y II Congreso internacional Repensar la niñez en el siglo XXI*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- Comolli, J. L. (2008). *Ver e poder: A inocência perdida – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário*. Belo Horizonte: UFMG.
- Comte, A. (1978). *Comte, vida e obra*. seleção de textos de José Arthur Giannotti. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Dagget, W. (1996). *Revolucionando o aprendizado*. São Paulo: Makron Books.
- Deleuze, G. (2005). *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Doelker, C. (1982). *La realidade, manipulada*. Barcelona: Ed. Gili.
- Dowbor, L. (1998). *A reprodução social*. Petrópolis: Vozes.
- Dubois, P. (2004). *Cinema, vídeo, Godard*. Rio de Janeiro: Cosac Naify.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”: jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. In: Southwell, M. *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. 183-212. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Dussel, E. (1991). Filosofía de la Liberación desde la praxis de los oprimidos. In: Libertação Liberación. *Revista de Filosofia*, II(1), 33-49. Campo Grande: Cefil.
- Feitosa, S. C. S. (1999). *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Fernández, L. M. (2011). Pensar el cine. Un repaso histórico a las teorías cinematográficas. In *Portal de Comunicación*, Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferguson, M. (1980). *A Conspiração Aquariana*. 286-287. Rio de Janeiro: Ed. Record.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira.
- Fleck, C. M. (2004). *Autonomia na educação segundo Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau (FURB).
- Freire, P. (1959). *Educação e Atualidade Brasileira*. Dissertação de concurso para a cadeira de História e Filosofia da educação na escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, Brasil.
- Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- Freire, P. (1978). *Cartas á Guiné Bissau – Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979, maio). *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez & Moraes. In Cedes, I(3).
- Freire, P. (1979). *Extensão ou Comunicação?* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (3ª ed.). São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1982). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1987). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. & Bezerra, A. (1987). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. & Nogueira, A. (1989). *Que fazer – teoria e prática em educação Popular*. Petrópolis.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo. Ed. Cortez.
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Ação cultural para a liberdade*. 2ª ed. São Paulo (SP): Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 29ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. (42ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo (SP): Brasília: Cortez.
- Gadotti, M. (1998). As muitas lições de Freire. In McLaren, P., Leonard, P. & Gadotti, M. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. 25-34. Porto Alegre: ArtMed.

- Giddens, A. (2000). *Mundo em descontrolo*. Rio de Janeiro: Record.
- Godard, J.L. (2006). *Você quer fazer Cinema? Pegue uma câmera!* Rio de Janeiro. Nova: Fronteira.
- Goldenberg, R. (1984). *Ensaio sobre a moral de Freud*. São Paulo: Ed. Agalma.
- Greenfield, P. M. (1988). *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica*. São Paulo, Ed. Summus.
- Guillon, A. B. B. & Mirshawka, V. (1994). *Reeducação - Qualidade, Produtividade e Criatividade - do Seculo XXI*. São Paulo: Makron Books.
- Habermas J. (1984). *Reason and the rationalization of society*. Vol. 1. Boston: Beacon Press.
- Habermas J. (1990). Soberania popular como procedimento. In *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo: Cebrap.
- Harmon, M. C. (1975). *Paulo Freire: Implications for a theory of pedagogy*. Tese de doutorado. University of Boston, Boston, E.U.A.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34.
- Hobsbawn, E. (1992). Adeus a tudo aquilo. In Blackburn (org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbawn, E. (1998). *A Era dos Extremos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Jorge, S. (2081). *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- Kahn, S. (2013). *Um mundo, uma escola*. A educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- KIRK, R. (2013). *Politics of Prudence*. N. York: ISI Books.
- Kirkendall, A. J. (2010). *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Kuhn, T. S. (2000). *A estrutura das revoluções científicas*. (3.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Lacan, J. (1998). *O estado do espelho como formador das funções do Eu*. Rio de Janeiro: Jorge Zaha.
- Lamas, M. (2010). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'. In *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lauretis, T. (1987). *A tecnologia do gênero*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Lévy, P. & Authier, M. (1993). *As árvores de conhecimento*. São Paulo: Escuta.

Lima, M. C. A. (2006). Cinema e transformação social: o Instituto de Cinematografia de Santa Fé (1956-1962) In *HISTÓRIA*, 25(2) 162-178, São Paulo.

Lima, D. R. (2015). Cinema e História: O filme como recurso didático no ensino/aprendizagem da História. In *Historiador*, 7(7).

Lisboa, M. V. (1992). *Mídia, tecnologia e a questão social*. São Paulo: Hucitec.

Martín-Barbero, J. (2011). Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: Citelli, A. O. & Costa, M. C. (Orgs.) (2011). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.

Mascellani, M. N. (1980, setembro). Quem educa o educador? In *Educação e Sociedade*, II(7), 123-125, Campinas, São Paulo, Brasil.

McLuchan, M. (1969, mar.). The playboy interview: Marshall McLuchan. *Playboy Magazine*.

McLuchan, M. (1974). *Os meios de comunicação como extensões do homem* (4º ed.). São Paulo: Cultrix.

Melo, C. T. V. (2002, setembro). O Documentário como Gênero Audiovisual. In *XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação*, Salvador/BA, Brasil.

Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The free press.

Morduchovicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista iberoamericana de Educación*, 32.

Morgan, D.L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Beverly Hills: SAGE Publications.

Moura, L. D., Marinho, N. J. & Moreira, M. M. (1995). *Construindo a Cidadania*. São Paulo: Makron Books.

Nicholls, B. (2005). *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papyrus.

Novaes, A. (1981). *Rede imagiária – televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pansardi, M. V. (2009). O pensamento conservador norte-americano na educação: de Russel Kirk a Milton Friedman. *Revista Cadernos de Pesquisa*, nº 18. P 317-332, Universidade Tuiuti do Paraná.

Paranaguá, P. A. (2003). *Cine documental en América Latina*. Madrid: Cátedra.

Paulino, R. A. F. (1998). Uma pedagogia para os meios de comunicação (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). In *Comunicação & Educação*, (12). 77-88. São Paulo, USP.

Penafria, M. (2001). O Ponto de Vista no filme documentário. In *Ciências da Comunicação*. [online]. Universidade da Beira Interior.

- Pereira Silva, R. (2007). *Cinema e Educação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Peruzzo, C. M. K. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piletti, N. (1995). *Sociologia da Educação*. São Paulo. Ática.
- Prieto, C. D. (1984). *El autodiagnostico comunitário*. Quito: CIESPAL.
- Prieto, C. D. (1987). *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*. Quito: CIESPAL.
- Prieto, C. D. (2017, noviembre). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. In *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135), 17-32. Ecuador: CIESPAL.
- Puig, J. M. (1998). *A Construção da Personalidade Moral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ramos, F. P. (2008). *Mas afinal... O que é mesmo documentário*. São Paulo: Senac.
- Ranciere, J. (2007). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rattner, H. (1984). A tecnologia da informação, da educação e da sociedade. In *A Revista de Passeio*, 4(8). São Paulo: Associação Nacional de Educação.
- Reinhardt, A. (1994). Novas Formas de Aprender. *Revista Byte Brasil*, 4(3). pp. 29-36. São Paulo.
- Santos & Avritzer. (1986). *A participação popular na administração municipal*. Porto Alegre: UFRGS.
- Scougliá, A. C. (1999). *A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. (2º ed.). João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.
- Silva, L. A. (2010). *O Positivismo de Auguste Comte*. Natal: EDUFRN.
- Simmel G. (1983). Como as formas sociais se mantêm. IN: Moraes Filho, E. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Snyders, G. (2001). *A alegria na escola*. São Paulo: Manilie.
- Soares, I. (2000, dezembro). Educomunicação: Um campo de mediações. In *Comunicação & Educação*, (19), 12-24. São Paulo, USP.
- Soares, I. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.
- Sodré, M. (1992). *As estratégias sensíveis: Afeto, Mídia e Política*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sousa, E. A. (2010). *Breves considerações sobre o pensamento conservador e a pós-modernidade*. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

- Stam, R. (2010). *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós.
- Stelmacki Junior, R. (2006). Uma análise a respeito do pensamento conservador. *Revista Emancipação*, 6. Universidade Estadual do Paraná.
- Svenson, V. (2013, julio). Relaciones entre cine, literatura y educación. In *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 16(1).
- Thiollent, M. J. M. (1980). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Pólis.
- Thomas, M. (Ed.). (2011). *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology and The New Literacies*. New York/London: Routledge.
- Toffler, A. (2003). *Criando uma nova civilização*. Rio de Janeiro: Record.
- Torre, M. (2012). La educación de los profesionales del cine: características y tensiones de un campo en formación. In Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (39), [online]. 113-130.
- Veiga, L. & Gondim, S. M. G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. In *Opinião Pública [online]*, 7(1), 1-15.
- Zavala, L. (2010). *La seducción luminosa. Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. (Versión e-book) México: Trillas.
- Zerpa, C. A. P. (2009). *Cine y educación., ¿Una relación entendida?* CUCS, Córdoba.
- Zitkoski, J. J. (2006). *Paulo Freire e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.