

Cine y formación docente: la experiencia de la Especialización en Enseñanza con Imágenes de la Provincia de Buenos Aires

Ariel Benasayag 

(Universidad Pedagógica Nacional – UNIPE, Buenos Aires/Argentina,
Universidad Nacional de Cuyo – UNCuyo, Mendoza/Argentina,
Universidad Nacional de Hurlingham – UNaHur, Buenos Aires/Argentina)

Carolina Fiori 

(Dirección Provincial de Educación Superior – DPES, Dirección General de Cultura y Educación – DGCyE, Buenos Aires/ Argentina)

Débora Nakache 

(Universidad de Buenos Aires – UBA / Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Min Educ CABA, Buenos Aires/Argentina)

RESUMEN – Cine y formación docente: la experiencia de la Especialización en Enseñanza con Imágenes de la Provincia de Buenos Aires – El artículo reseña la experiencia de la Especialización docente en Enseñanza con imágenes en la Provincia de Buenos Aires (2021-2023). Historiza particularidades del contexto de surgimiento y revisa antecedentes que condujeron a su diseño curricular. Focaliza en las discusiones epistemológicas, decisiones políticas y apuestas pedagógicas de la formación, en particular del módulo “Cine y audiovisuales en la enseñanza”. Recupera debates en torno a la necesidad de una formación docente que atienda tanto a vacancias curriculares como a las prácticas docentes existentes: repertorios visuales disponibles, prácticas de curaduría, reflexiones sobre el hacer cine en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Cine. Formación docente. Escuela. Cultura visual. Imágenes.

ABSTRACT – Cinema and teacher training: the experience of the Specialization in Teaching with Images in the Province of Buenos Aires – This article reviews the experience of the Teaching with Images Specialization Program in Province of Buenos Aires (2021-2023). It historicizes particularities of the context of emergence of the program and reviews the antecedents that led to its curricular design. It focuses on epistemological discussions, political decisions and pedagogical bets, especially in the module “Cinema and audiovisuals in teaching”. It recovers debates around the need for teacher training that addresses both curricular vacancies and existing teaching practices: available visual repertoires, curatorial practices, reflections on making films at school.

KEYWORDS

Cinema. Teacher training. School. Visual culture. Images.

RESUMO – Cinema e formação docente: a experiência da Especialização em Ensino com Imagens da Província de Buenos Aires – O artigo analisa a experiência da Especialização docente em Ensino com Imagens na Província de Buenos Aires (2021-2023). Historiciza as particularidades do contexto de surgimento e revisa os antecedentes que levaram ao seu desenho curricular. Foca nas discussões epistemológicas, decisões políticas e propostas pedagógicas da formação, em particular no módulo “Cinema e audiovisuais no ensino”. Recupera debates em torno da necessidade de uma formação docente que atenda tanto às lacunas curriculares quanto às práticas docentes existentes: repertórios visuais disponíveis, práticas de curadoria e reflexões sobre o fazer cinema na escola.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema. Formação docente. Escola. Cultura visual. Imagens.

En 2021, en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de Covid-19, la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) inauguró un programa de formación de postítulo destinado a docentes de los niveles diferentes del sistema educativo, de todo el territorio bonaerense. Se trató de seis ofertas de formación de duración anual, impartidas a distancia y de carácter gratuito que, en sus dos primeras cohortes (2021-2023), sumaron poco menos de 20.000 inscriptos. Entre ellas se encontraba la Especialización docente de nivel Superior en Enseñanza con imágenes que, a la fecha, cuenta con 976 egresadas y egresados (dos cohortes).

Esta formación, que fue propuesta central de una política educativa más amplia que pretendía ocuparse de la articulación entre imágenes y pedagogía en la formación docente, constituyó para nosotros el punto de convergencia de diversos recorridos de educación e investigación en torno de la enseñanza con imágenes. Asimismo, en tanto posibilidad de comenzar a saldar una vacancia curricular de las carreras de formación docente, implicó la construcción de un programa de estudio que contemplara las necesidades de docentes en ejercicio y, a la vez, dialogara con sus prácticas concretas. En este sentido, dio lugar a un conjunto de discusiones epistemológicas, decisiones políticas y apuestas pedagógicas que, pensamos, vale recuperar para dar cuenta no sólo de esta experiencia, sino también del estado de situación de un campo de la formación docente que hace ya algunas décadas se ha ido consolidando en Argentina.

En el marco de este dossier, junto con describir el contexto de surgimiento y presentar los antecedentes de esta formación, presentamos algunos de esos debates, decisiones y apuestas; pero no sólo aquellos vinculados a la propuesta general de la Especialización sino, particularmente, los relativos a la construcción de uno de los módulos en los que propusimos profundizar en medios y lenguajes específicos: “Cine y audiovisuales en la enseñanza”. Al respecto, revisamos algunas de las tensiones respecto de las posibles consecuencias de circunscribir el trabajo en torno de cinematográfico de manera exclusiva o, en diálogo con las prácticas

docentes efectivamente existentes, abrirlo a otros formatos audiovisuales. Asimismo, interrogamos los repertorios audiovisuales disponibles y problematizamos las prácticas de curaduría, entendidas no sólo como la búsqueda y selección de imágenes sino también como la “puesta en escena” que implica la visualización de obras en el aula. Por último, pensamos algunas características del “hacer cine” en la escuela y, aun cuando la modalidad de trabajo de la Especialización no facilitara la realización de trabajos de producción, jerarquizamos la necesidad de que las y los docentes cursantes pudieran “pasar por el cuerpo” esa experiencia: así, en diálogo con el cineasta chileno Ignacio Agüero, cerramos el recorrido del módulo con la producción de Minutos Lumière.

Echar luz sobre este proceso de trabajo conjunto y fundamentar algunas de las decisiones que tomamos en su construcción, así como desplegar interrogantes que aún nos interpelan respecto de la articulación cine-audiovisual y formación docente son los propósitos que traman este artículo.

La Especialización docente en Enseñanza con imágenes

Antecedentes, marco y horizonte de una política de formación docente

La preocupación por la formación docente respecto de la cultura visual y en particular sobre la enseñanza con (y sobre) imágenes tiene un largo recorrido en Argentina (Dussel, 2009 y 2010, Serra y Birgin, 2012). Aun cuando no cabe historizar aquí de manera acabada las múltiples relaciones entre imágenes y formación docente que tuvieron lugar durante el siglo XX y lo que va del XXI, sí vale detenernos brevemente en la descripción del contexto (intelectual, académico, pedagógico, cultural) en el que surgió la Especialización docente en Enseñanza con imágenes en la Provincia de Buenos Aires. Con este fin, y con la intención de demarcar claramente el horizonte de esa formación, en este apartado recorreremos algunos de sus principales antecedentes: espacios de encuentro y pensamiento, iniciativas de investigación, propuestas educativas con los que dialogamos al momento de su construcción¹.

En primer lugar, cabe mencionar las seis ediciones del seminario *Educación la mirada* (FLACSO/Argentina) que, entre 2005 y 2010, reunieron una gran diversidad de voces que desde hacía tiempo venían explorando las articulaciones y tensiones entre imágenes y pedagogía con preguntas y desde perspectivas disímiles (Dussel y Gutiérrez, 2006; Benasayag, 2010). Aquellas tertulias genuinamente interdisciplinarias hicieron converger una multiplicidad de intereses hasta entonces bastante dispersos y abrieron diferentes recorridos de investigación, contribuyendo a consolidar un campo. En el mismo movimiento, el encuentro fortaleció las propuestas existentes y promovió la emergencia de nuevas iniciativas.

Al respecto, recordamos que desde 2003 las áreas de Educación y de Comunicación y Cultura de la sede argentina de FLACSO llevaban adelante en forma conjunta el *Diploma Superior en Educación, imágenes y medios*². En aquel entonces, esta propuesta formación se convirtió en un espacio comúnmente transitado por docentes con inquietudes acerca de la especificidad de lo visual en las prácticas escolares. En la misma época, dicha institución albergaba el proyecto *Tramas. Educación, audiovisuales y ciudadanía*, desde el cual se llevó a cabo la investigación *Escuelas, jóvenes y saberes* (Dussel et al, 2011). Esta pesquisa, desarrollada en 15 escuelas de nivel secundario de cuatro jurisdicciones del país (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán y Mendoza), habilitó la posibilidad explorar y describir de manera general saberes y prácticas de docentes y estudiantes con diferentes tipos de imágenes y medios: fotografía, cine de ficción, documental, historieta, ilustración, videojuegos, mapa, gráfico, entre otros.

Tanto aquella formación de posgrado, como esa investigación, permitieron comenzar a pensar acerca de lo que las y los docentes efectivamente hacían con imágenes en las aulas; pero, además, empezar a revisar y ensayar los diferentes modos como organizar una formación que pudiera interrogar la especificidad de las prácticas de enseñanza con imágenes sin descuidar una reflexión más general sobre la cultura visual contemporánea y su relación con la escuela. La Maestría en

*Educación, imagen y lenguajes contemporáneos*³ (Universidad Nacional de Rosario) y la *Especialización en Pedagogías de la imagen*⁴ (Universidad Nacional de Hurlingham), que abrieron sendas puertas en 2018 y 2019 respectivamente, recuperan esa preocupación pedagógica y, con destinatarios específicos, comparten un horizonte de formación. En tanto propuestas afines a la que nos ocupa en este artículo, también constituyen antecedentes relevantes con los que, en efecto, dialogamos al momento de tomar decisiones respecto del diseño del plan de estudios.

Entre aquella primera formación y estas dos últimas, cabe mencionar que, en 2014, el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina impulsó un programa de alcance nacional que buscaba “democratizar el acceso a imágenes audiovisuales de calidad narrativa, expresiva y estética” (Alcántara et. al, 2016, p. 10). El *Archivo Fílmico-Pedagógico “Jóvenes y Escuelas”*⁵ puso a disposición de 9000 escuelas secundarias de gestión pública distribuidas en todo el territorio nacional una colección de 36 películas (de 16 nacionalidades distintas y producidas entre 1996 y 2013). Las temáticas de los filmes que integraban esta cinemateca giraban en torno a “la ampliación de los derechos democráticos, la consideración de jóvenes como sujetos de derecho, la educación sexual integral, la memoria de nuestro pasado reciente” (p. 6). La iniciativa, que ponía el foco en las posibilidades educativas de la narración cinematográfica y profundizaba sobre las particularidades de este medio, quedó trunca en 2015 tras un intenso año de desarrollo. En lo que respecta a la formación docente, fue acompañada por un curso corto titulado *Educación, cine y fotografía. Estrategias para el trabajo con imágenes en la escuela secundaria*⁶, que hacía parte del *Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”* y también pretendía instalar algunas interrogantes y discusiones sobre la cultura visual en las prácticas de enseñanza.

A pesar del camino transitado durante estas dos décadas y de la lenta, pero consistente, expansión de la preocupación por la enseñanza con imágenes en el sistema educativo argentino, es posible afirmar que la gran mayoría de las carreras de formación docente (nivel superior y universitario de grado) no han terminado de

reflejar y consolidar curricularmente estas inquietudes: con excepción de espacios donde lo visual constituye el objeto de la disciplina (artes, comunicación), la reflexión pedagógica sobre las imágenes no aparece de manera autónoma y diferenciada en la formación docente inicial. Cabe aclarar que esta constatación no desconoce la existencia de proyectos institucionales en torno a las imágenes que también implican instancias de formación, ni las numerosas iniciativas desarrolladas por docentes atentos de esta vacancia. Y, a la vez, reconocer el hecho de que en general las propuestas que han tenido como eje la enseñanza con imágenes (de orden nacional, provincial e incluso de organizaciones particulares) han quedado acotadas a ciertos espacios y territorios o trucas en el tiempo.

En este contexto y con aquellos antecedentes, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de Covid-19 durante 2020, la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires propuso la creación de un programa de formación de posgrado sobre imágenes y pedagogía destinada a docentes del territorio provincial⁷: la *Especialización docente de nivel superior en Enseñanza con imágenes*, que integró la oferta inicial de seis postítulos de duración anual, impartidos a distancia y sin costo que entre 2020 y 2021 inauguró la DGCyE⁸.

Vale detenernos un momento en dos cuestiones que permiten entender la iniciativa de creación de este posgrado como parte de una política educativa más amplia sobre imágenes y pedagogía, que la enmarcaba y potenciaba. Por un lado, la claridad epistemológica y la decisión pedagógica que permitieron diferenciar una formación específica en “enseñanza con imágenes” de otras propuestas en las que suele ser integrada, combinada o, en ocasiones, confundida: aun cuando de manera simultánea la DPES planificaba la apertura de una *Especialización docente en Educación y cultura digital*, los actores políticos implicados comprendían las particularidades de cada una y promovían su diferenciación. Es frecuente que las formaciones que abordan las relaciones entre escuelas y medios digitales incluyan

alguna reflexión sobre la cultura visual actual o sobre el lugar de las imágenes en el trabajo escolar; pero suelen hacerlo de manera inacabada, o reducida, o supereditada a los problemas propios de lo digital. Jerarquizar la especificidad de las imágenes permitió evitar ese desdibujamiento, sin por eso descuidar el trabajo sobre las consecuencias de la digitalización en el régimen visual actual; pero, además, habilitó la posibilidad de proponer un diseño curricular que pudiera focalizar en la exploración detenida de distintos tipos de imágenes: fotografías, cine y audiovisuales, historietas y videojuegos.

La segunda cuestión, que da cuenta de la inserción de esta especialización en una política educativa más general, es que, con una estructura organizativa más reducida, la DPES paralelamente comenzó a desarrollar un proyecto titulado *Escenas pedagógicas: un encuentro entre el cine para pensar las prácticas educativas*⁹. Imposibilitada la presencia en las escuelas durante el ASPO, esta propuesta buscaba poner a disposición de las y los docentes del campo de la práctica, un conjunto de escenas cinematográficas que les permitieran trabajar con las y los estudiantes. La iniciativa destacaba el potencial del cine para ofrecer un sinnúmero de experiencias representadas ficcional o documentalmente que podían constituir una alternativa para llevar a cabo una formación centrada en el análisis de situaciones educativas. Sin embargo, la propuesta formativa del proyecto no se agotaba allí, pues:

La reflexión a partir de una obra cinematográfica requiere –si no antes, durante la visualización— pensar sobre el cine mismo: en tanto medio y lenguaje, representación y narración, como experiencia artística y en sus otras múltiples dimensiones. Deviene entonces necesario encuadrar el trabajo pedagógico con lo cinematográfico en el marco más amplio de una pedagogía de las imágenes, que permita concebirlo en su compleja red de relaciones, entenderlo en los procesos de producción, circulación e interpretación que tienen lugar en un régimen visual que lo condiciona (Benasayag; Aleu, 2021, p. 14).

Interrumpido a fines de 2021, durante sus dos años de desarrollo *Escenas pedagógicas* produjo un cuadernillo de trabajo y un curso destinado a docentes, a través de los cuales materializó estas ideas, a fin de “estrechar las relaciones entre

pedagogía y cultura visual, acercando la cultura cinematográfica a la formación docente inicial y ampliando el repertorio audiovisual para pensar lo educativo” (p. 15).

En este marco, en agosto de 2021, la DPES abrió la primera cohorte de la *Especialización docente en Enseñanza con imágenes*, destinada (de manera prioritaria pero no excluyente) a docentes de los niveles secundario y superior de las áreas de Ciencias Sociales, Comunicación y Cultura, Formación Ciudadana, Prácticas del Lenguaje y Educación Artística. Su propuesta formativa se sostiene en tres argumentos principales que, a la vez, trazan su horizonte: (1) la reflexión acerca de las imágenes en tanto medios con cualidades específicas, con potencialidades y limitaciones educativas, constituye un espacio de vacancia en la formación docente; (2) esta deuda curricular adquiere relevancia en el marco de la cultura visual contemporánea, caracterizada por la digitalización de las imágenes y la consecuente transformación de los modos de producción, circulación y uso, de los modos de mirar; (3) en este contexto, es necesario (re)pensar las articulaciones y tensiones entre la escuela y la cultura visual, las posiciones de las y los docentes en tanto espectadores, transmisores y recreadores de la cultura y, ante todo, la enseñanza escolar con imágenes (Plan de estudios *Especialización docente en Enseñanza con imágenes*, 2021).

Detenernos en medios y lenguajes: una apuesta curricular

Este horizonte adquirió precisión en la formulación de una serie de objetivos específicos que, conjuntamente, dan cuenta de la perspectiva de pensamiento respecto de las relaciones entre cultura visual y escuelas y del trabajo de enseñanza con imágenes presentes en el diseño curricular de la formación¹⁰. A continuación desplegamos dos de ellos, pertinentes en el marco de este artículo.

Por un lado, buscamos historizar las relaciones entre el discurso pedagógico y las imágenes: en efecto, las imágenes no constituyen una novedad en la enseñanza, pues han estado presentes a través de diferentes soportes, por distintos

motivos y con diversos fines desde al menos el *Orbis Pictus* de Juan Amós Comenio (1658). Entendemos que la perspectiva histórica facilita la comprensión de las articulaciones y tensiones que han caracterizado a las relaciones entre la escuela argentina y los diferentes tipos de imágenes, permitiendo así interrogar con mayor densidad las prácticas escolares y las políticas educativas vigentes; o, justamente, la ausencia de ellas (Benasayag; Piracón, 2022).

Por otro lado, propusimos contribuir en la construcción de criterios técnicos, estéticos y pedagógicos pertinentes para la búsqueda, selección, presentación y trabajo pedagógico con imágenes en el aula. Se trata, tal como lo entendemos, de pensar las prácticas curatoriales en términos artísticos, de contribuir al desarrollo de capacidades que permitan a las y los docentes “distinguir entre un material interesante y uno con menos profundidad pero, también, de otorgar [a la selección] un sentido propio, una perspectiva particular a partir de cierta organización y combinación de los elementos” (Fiori, 2021, p. 4). Es por esto que, primero durante el periodo de diseño y luego más sistemáticamente durante el cursado de ambas cohortes, buscamos relevar las prácticas con imágenes efectivamente existentes, con el objeto de ponerlas en diálogo con otros repertorios y otras maneras de mirar y, así, acompañar las decisiones de las y los docentes.

La estructura curricular organizó el recorrido formativo a lo largo de seis módulos de cuatro clases cada uno: los dos primeros fueron destinados a construir un marco teórico común, a identificar y transmitir un punto de vista desde el cual problematizar tanto el lugar de la escuela con la cultura visual contemporánea como diversas dimensiones de la enseñanza con imágenes: los motivos de su incorporación, los usos tradicionales, las relaciones entre imágenes y conocimiento, las prácticas de curaduría, el lugar de lo sensible y lo emotivo, entre otras¹¹.

Luego, el tercer y el cuarto módulo implicaron un conjunto de decisiones epistemológicas y apuestas pedagógicas, asumidas a partir de nuestras experien-

cias en el estudio de las relaciones entre escuelas y la cultura visual y de reflexiones en torno de las necesidades de una formación docente que pueda pensar la enseñanza con imágenes en términos concretos. Ante abordajes que suelen problematizar “la imagen” en términos generales, en este par de módulos optamos por profundizar en el estudio de medios y lenguajes particulares: fotografía, cine y audiovisuales, historieta y videojuego¹². Aun cuando desdoblar el recorrido en esta instancia implicó, por un lado, duplicar el trabajo de autoría de clases y el esfuerzo de capacitación de las y los formadores a cargo de las aulas; y, por el otro, que las y los estudiantes debieran escoger entre dos de las cuatro opciones.

Nuestra apuesta por jerarquizar un abordaje centrado en la materialidad de las imágenes se sostiene en la crítica a las propuestas de formación docente en las que se sigue entendiendo a las imágenes de manera “uniforme” y “transparente”, como “recursos neutrales” factibles de ser instrumentalizados para alcanzar “fácilmente” gran diversidad de objetivos, en una multiplicidad de espacios y con variedad de participantes. A modo de respuesta y como alternativa a estos enfoques, desde los Estudios visuales consideramos necesario preguntarnos por las redes de relaciones que dan sentido no ya a “la imagen” en general sino a “cada imagen” en particular (Dussel, 2015). Por eso encontramos particularmente provechoso detenernos en su materialidad para pensar las prácticas de enseñanza con imágenes: considerar sus soportes y sus lenguajes y, desde allí, las posibilidades (y sus respectivos límites) que implica cada medio. Pues, aun cuando en ocasiones el trabajo didáctico las homogenice, no es equivalente mirar una foto junto a un compañero, perderse en una película de ficción, recorrer un mapa con el dedo índice, encontrar otro mundo en un documental, refugiarse en una historieta o volver a intentar superar un nivel en un videojuego. Entender la especificidad de cada tipo de imagen hace que las prácticas de enseñanza adquieran mayor densidad y, a la vez, mayor precisión (Trujillo Reyes; Benasayag, 2024).

Seguido de este recorrido diferenciado, los dos últimos módulos fueron destinados a realizar una aproximación a debates vigentes en torno de la cultura visual

contemporánea: las relaciones entre memoria y representación, mediante el análisis de las tensiones entre visibilidad y alteridad en el marco de la violencia política y las relaciones intergeneracionales en la postdictadura argentina (módulo 5); y las relaciones entre medios, imágenes y subjetividad en el marco de la cultura digital, focalizando en las nuevas prácticas de producción, circulación, consumo y uso por parte de los y las jóvenes (módulo 6)¹³.

Breve presentación del módulo *Cine y audiovisuales en la enseñanza*

Siguiendo los trabajos de María Silvia Serra (2011), Inés Dussel (2014), Diana Paladino (2006) y Ana Abramowski (2009), en trabajos anteriores hemos señalado que:

A los ojos de la escuela argentina, de manera progresiva, contradictoria e inconclusa, el cine ha sido considerado como símbolo de innovación, instrumento de transmisión cultural, amenaza institucional, dispositivo con potencial pedagógico, peligro moral y puerta de acceso al mundo (Benasayag, 2020, p. 2).

Según Serra, “estas concepciones derivaron tanto en políticas de exclusión y censura, pautas de regulación de la visualización y propuestas de adaptación, como en distintos modos de utilización que, a su vez, perseguían diferentes objetivos” (Benasayag, 2020, p. 2): la innovación tecnológica, la ilustración como modo de acceso al saber, la apertura a nuevos mundos, la motivación para el trabajo escolar, la enseñanza de la lectura de imágenes, la crítica y el desenmascaramiento ideológico, la formación ética, la atracción de la atención y, menos frecuentemente, la experiencia artística.

En diálogo con las conclusiones de estos notables esfuerzos por historizar las relaciones entre escuela y cine —que, como hemos dicho, permiten realizar lecturas más densas y sutiles de las prácticas de enseñanza contemporáneas—, los coordinadores de la Especialización comenzamos a pensar la escritura del módulo 4b, titulado *Cine y audiovisuales en la enseñanza*. Para esta tarea, convocamos a un equipo conformado por tres especialistas con diferentes trayectorias y

reconocida experiencia en el campo (Débora Nakache, Gabriela Rubinovich y Máximo Eseverri), que trabajaron en conversación permanente con una de las referentes pedagógicas de la formación (Carolina Fiori, también con una amplia experiencia en el tema).

La propuesta del módulo fue construida alrededor de tres ejes fundamentales, que marcaron el horizonte general y permitieron definir los contenidos de cada una de las cuatro clases: las articulaciones y tensiones entre el cine y las lógicas escolares, la práctica de mirar cine y el hacer cine en la escuela.

La primera clase, titulada *De qué hablamos cuando hablamos de cine. Una aproximación en clave histórica* fue pensada como un marco teórico necesario para comprender las influencias del cine en la configuración de nuestra cultura y nuestra forma de mirar el mundo. Historizar las primeras décadas del cinematógrafo y algunos hitos posteriores hizo posible presentarlo no sólo como hecho artístico, sino además como producto cultural propio de una época, realizado a partir de unas ciertas técnicas y por un sujeto que anhelaba representar el mundo que lo rodeaba. Paralelamente, el autor propuso pensar las narraciones universales, pero también otras, aquellas que devienen de las miradas singulares, de los pueblos, de las comunidades, y así también las que pueden surgir en las escuelas (Eseverri et al, 2021).

Cine y audiovisuales en educación. Problematicación de las prácticas de visionado y uso en la escuela es el enunciado que lleva por título la segunda clase del módulo. Aquí nos propusimos abordar algunos interrogantes en torno de aquello que se ofrece para mirar en el escenario escolar, a los modos como se mira, a las condiciones de visionado y a cómo todo esto condiciona los procesos de interpretación. Consideramos que, al poner de relieve las condiciones materiales en las que se da a mirar una película en la escuela, incorporamos al debate las formas como el cine puede reconfigurar los tiempos y espacios escolares. Hablar sobre las prácticas de visionado constituyó también una oportunidad para presentar y

proponer la exploración de distintos acervos cinematográficos que existen en nuestro país y en toda Latinoamérica. Cabe recordar que la propuesta de “ampliar repertorios” constituye un objetivo específico de la formación y que, como tal, vuelve en distintos módulos de la Especialización como una cuestión fundamental para que las y los docentes puedan llevar al aula otras imágenes y darle otros sentidos a su inclusión (Nakache et al., 2021a).

Llegado este punto, la realización cinematográfica aparecía como un tema y un abordaje apropiado para pensar los imaginarios de las infancias y adolescencias, y las posibilidades de ponerlos en diálogo con la cultura escolar. Por eso, destinamos la tercera clase, *Hacer cine en la escuela*, a trabajar en torno a diferentes desafíos y propuestas de producción de imágenes audiovisuales en las aulas: abordamos los diálogos y tensiones entre ciertos formatos y narrativas audiovisuales propias de la cultura visual contemporánea y el cine, en tanto medio que atraviesa distintas épocas y culturas (Nakache et al., 2021b).

Por último, a modo de cierre del recorrido propuesto en el módulo, titulamos la cuarta clase *Ver y producir audiovisual en el campo de la Comunicación/Educación*, y nos propusimos problematizar la sinuosa relación entre cine y educación. Revisamos los modos como los diferentes soportes en los que circula y se da a mirar cine (proyección en pantalla, televisión, dispositivos móviles) y los distintos espacios donde se despliegan las prácticas visionado (la sala de cine, la casa, la escuela) condicionan las experiencias que niños, niñas y adolescentes tienen con el cine. Desde esta perspectiva, resultó fundamental trabajar sobre el papel que desempeñan las y los docentes, no sólo como “pasadores” de una cultura (Bergala, 2007), sino como intelectuales de su época. En este sentido, la ampliación y diversificación de los repertorios audiovisuales de las y los docentes vuelve a ganar centralidad en la propuesta: de dar a mirar otras imágenes para así repensar las prácticas de curaduría y, en el espectro de lo posible, otorgar a la experiencia de ver cine en la escuela un sentido transformador (Nakache et al., 2021c).

La “cocina” de las clases: interrogantes y tensiones de la formación docente en torno del cine

El diseño del módulo en diálogo con las prácticas docentes

Como vimos en el apartado anterior, las perspectivas y contenidos incluidos en el módulo (y las propuestas de actividades) fueron pensadas en diálogo con lo que suele ocurrir en las aulas con el cine y el audiovisual, tanto en las prácticas habituales de visionado como en los procesos de selección de material con fines didácticos o de transmisión cultural. Nos interesaba considerar qué producciones audiovisuales efectivamente se utilizan en las aulas bonaerenses y cómo dialogan con el lenguaje propiamente cinematográfico; nos resultaba relevante interpelar las dificultades que enfrentan las y los docentes cuando se proponen seleccionar, dar a mirar o producir cine con las infancias y las juventudes.

Con este horizonte práctico, una de las primeras tensiones que surgieron en el diseño del módulo fue si debíamos pensar las clases sólo en función del cine o abrirlo más bien a la categoría de “lo audiovisual”. El debate giró en torno de las implicancias de circunscribir la propuesta exclusivamente al campo cinematográfico y sobre qué ponemos en juego al considerar otros productos, identificados con la producción audiovisual en sentido amplio: *spots* publicitarios, *reels* de Instagram, videos de TikTok. A su vez, de modo convergente con esta problematización, nos preguntamos acerca de la necesidad de definir una perspectiva vinculada al cine en tanto obra de arte (y movernos en el campo artístico/cultural), o a las películas en términos de consumos culturales (más cerca del campo de la comunicación social).

En efecto, ambos debates tienen en la obra de Alain Bergala (2007) una referencia insoslayable: la concepción del cine como arte, que asume una distancia política respecto del binomio audiovisual¹⁴, constituyó el poderoso motor de una línea de educación en cine dentro de la cual, como autoras del módulo, nos reconocemos. Como docentes, definir las prácticas de dar a ver y dar a hacer cine

desde esta perspectiva nos ha ayudado a abrir nuevas miradas en la escuela, hacia un cine de lo sensible, del encuentro con lo inefable (Nakache, 2021).

Sin embargo, en una formación para docentes que usan tanto cine como audiovisual en las materias que enseñan (donde la gran mayoría no necesariamente educa en cine), la perspectiva de Bergala sostenida como única opción, o como la única legítima, puede convertirse en un obstáculo: una barrera para, por un lado, comprender el uso que efectivamente hacen las y los docentes de ciertos productos audiovisuales y, por otro, para problematizar los supuestos que subyacen a estos usos. En distintos contextos de formación docente, hemos observado cómo esta posición entusiasma y moviliza nuevos modos de incorporación del cine, así como estigmatiza los usos más tradicionales y obtura su exploración y profundización: muchos docentes reprimen la presentación de aquello que hacen con el cine en el aula cuando perciben en la propuesta de Bergala la idea de un “buen uso” del cine, así como los usos más instrumentales (la ilustración, la captura de la atención, etc.) adquieren una connotación negativa.

Es por ello que, en el módulo, decidimos incluir una revisión de prácticas en torno de lo audiovisual y problematizamos la idea de cine en singular, para hablar en cambio de de “cines” en plural, procurando dar visibilidad a la multiplicidad de formatos que devinieron de aquel artefacto con ya suma más de 120 años.

[...] cuando nace el cine, nace también un tipo específico de espectador. Un modo particular de ver ese tipo de imágenes, que descansa en la tensión entre la creencia y la duda de quién filma, qué y cómo filma, para quién, por qué, con qué recursos, entre otras cuestiones, que se resignifican con las modificaciones de los propios aparatos de captura y proyección de imágenes, alterando los procesos de lectura y una cierta producción de modos de ver, pensar y vivir. Si, progresivamente, la educación se involucra cada vez más con las imágenes del cine, si ellas traen inevitablemente un problema estético, ético y político en el mundo contemporáneo es porque lo audiovisual, hoy, habita todas las pantallas, modelando nuestra subjetividad y construcción de valores, al atravesar todas las modalidades formales y no formales de educación (Fresquet, 2020, p. 2).

En el pensamiento de Fresquet (2020), que introduce la segunda clase del módulo, resuenan a la vez discursos docentes respecto de sus prácticas habituales

con imágenes, en los cuales reconocemos un modo de incorporación de relatos audiovisuales y su vinculación con contenidos de las áreas disciplinares:

[Testimonio 1] A través de cada capítulo los alumnos pueden reconocer por sí solos cómo la serie se vincula con nuestro proyecto de convivencia y con la Educación Sexual Integral y ahí van surgiendo muchas dudas que nos sirven como punto de partida para después trasladarlas y desarrollar conceptos en las áreas curriculares. (docente que da a ver la serie *Anne with an E* en un proyecto de articulación de Prácticas del lenguaje con Educación Sexual Integral. Trabajo Final de Especialización, Cohorte 2021-2022)

[Testimonio 2] Una película siempre es atractiva, en este caso tiene momentos donde la trama es de aventura, de acción y tiene muchos colores llamativos, fluorescentes. (...) Me parece que si salimos un poco del libro y pensamos desde las imágenes... cuando tenemos algunos alumnos con dificultades en lectoescritura, entonces se facilita el proceso de entender y de poder clasificar y de encontrar igualdades y diferencias. (docente que da a ver *Avatar* en una clase de Ciencias Naturales. Trabajo Final de Especialización, Cohorte 2021-2022)

A partir de estos testimonios, nos preguntamos acerca de las prácticas docentes con las imágenes en movimiento: ¿cómo se piensan las imágenes en relación con la idea de representación? ¿Qué concepciones de orden pedagógico-didáctico subyacen a la elección de los materiales que se dan a ver?

Orientados por estos interrogantes, la segunda clase también incluye un “Pequeño inventario de algunos ‘para qué’ ver películas en clase” (Nakache et. al, 2021a, p. 3) donde problematizamos y, al mismo tiempo, ofrecemos un conjunto de materiales seleccionados para dar a mirar en una clase aunque definidos con diferentes intencionalidades pedagógicas. Así distinguimos visionar películas para trabajar sobre temas curriculares, de hacerlo para abordar cuestiones vinculadas con la convivencia; nos detenemos en las diferencias de dar a ver filmes por el placer de mirarlos, de hacerlo para pensar críticamente sobre las imágenes y el cine. Cada uno de estos propósitos (que no son excluyentes sino que, por el contrario, pueden integrarse) contempla una perspectiva que organiza la actividad. Consideramos que exponer las razones por las cuales se elige una película en el marco de una clase, permite desnaturalizar la idea de que todas las obras son pensadas con una función enseñante y que, por tanto, deben tener un propósito

moral o un mensaje para ser “buenas producciones” a presentar en el aula. Diversificar las razones por las cuales las y los docentes dan a ver materiales audiovisuales a las y los estudiantes habilita a multiplicar los repertorios a presentar y a asumir la función curatorial en la enseñanza.

En esta línea, el módulo recupera una clase del segundo módulo (Fiori, 2021) que profundiza en la búsqueda, selección y presentación del material por parte del docente. Al respecto, no sólo recuperamos la práctica de curaduría de películas y los criterios que se ponen en juego al seleccionarla, sino también desplegamos una serie de posibles intervenciones alrededor del visionado como parte de la “puesta en escena” de ese proceso: ¿la forma de presentar un material audiovisual es “pasarlo” de corrido, sin cortes? ¿O, por el contrario, debemos detener, pausar y volver atrás para “ver mejor”? ¿Cómo juega aquí la relación entre esas imágenes en movimiento y la palabra? o, dicho de otro modo, ¿cuándo es necesario que el o la docente ponga palabras a lo que se vio o habilite la palabra de sus estudiantes? ¿Con qué objetivos lo haría? ¿Esto amplifica u obtura el sentido polisémico de las imágenes?

Aquí cabe volver a los testimonios docentes que citamos en este mismo apartado para ilustrar prácticas recurrentes con imágenes en el aula, puesto que dan cuenta de la importancia de extender los repertorios audiovisuales disponibles. Desarrollar capacidades para buscar y seleccionar una obra respondiendo a criterios pedagógicos pero, también, a cuestiones estéticas y personales, fue uno de los ejes de los primeros dos módulos de la Especialización. En este caso, en relación con la especificidad del cine, abrimos nuevas preguntas: ¿qué significa ampliar los repertorios audiovisuales respecto del cine y los audiovisuales? ¿Se trata de encontrar material más pertinente, legible, significativo en relación con el tema curricular que trabajamos? ¿O de identificar un material desde el cual podamos problematizar esos contenidos, ir más allá, realizar un aporte estético, original?

Durante la escritura de las clases del módulo, las discusiones sobre la producción audiovisual constituyeron un punto controversial. Si bien el plan de estudios de la Especialización no pone el foco en la producción de imágenes en las aulas, consideramos que se trataba de una oportunidad para discutir algunos desafíos y tensiones propios del hacer cine en la escuela; debates que, a su vez, atravesaran, las dinámicas propias de todo proceso de enseñanza.

Al pensar algunas categorías del “hacer cine” en relación con lo escolar, aparecieron ejes propios de la discusión en torno a la creación artística y otros más vinculados con el quehacer escolar (tales tópicos retoman algunos abordados en Nakache, 2021). Por ejemplo, el debate sobre si la realización audiovisual en la escuela debiera estar bajo la dirección de un estudiante que oficie de autor de la idea (a semejanza de lo que sucede en la actividad profesional); o si, por el contrario, la producción supone una organización que admite la creación colectiva. Se trata de uno de los asuntos que fuimos recorriendo a lo largo del módulo, ya que entendemos elegir una u otra modalidad implica un posicionamiento sobre el hecho artístico. En el mismo sentido, debatimos si las realizaciones escolares deben ser expresión de lo propio y singular o si, en cambio, deben representar lo común. Incluso propusimos problematizar si es conveniente representar algo original o la reproducción (y remix) de otros relatos. Entendemos que todas estas decisiones van modelando una perspectiva sobre las relaciones entre cine y educación que las y los docentes deben sostener y que, al igual que en otras disciplinas, delimitan el campo de lo artístico.

A su vez, hacer cine en la escuela incluye otros desafíos propios de la gramática de la escolaridad. Aquí incluimos aquellos debates sobre los tipos de relatos y narraciones que son pertinentes (en un sentido a veces vinculado a las áreas de conocimiento y, en otras, aludiendo a un sentido moralizante) para llevar adelante en la escuela. Y aparecen también los interrogantes sobre cómo se organizan y transforman los tiempos escolares, cómo se adecúan los espacios y se dividen en roles las tareas específicas del hacer cinematográfico.

En lo referido a la producción audiovisual en las aulas, sabemos que podemos acercar a las y los docentes pistas sobre cuestiones a tener en cuenta y experiencias de realización donde se ponen en juego algunas de las categorías que desplegamos en las clases. Sin embargo, hacer cine en la escuela — y hacer cine en general — supone admitir el imprevisto, la chispa creativa, el gesto que no habíamos visto antes. Y, en este sentido, se hace necesario preguntarnos: ¿qué significa y qué implica hacer cine en la escuela? ¿Qué se pone en juego de lo propio (adulto) y cuánto de lo genuino de las infancias y adolescencias? ¿Cuánto de eso restringe o posibilita el espacio escolar? ¿Cómo producir en grupo teniendo en cuenta las ideas y la organización pero, también, todo aquello que es propio del quehacer artístico, donde prima la afectación de los cuerpos y se apela a intuición y a la invención?

Una apuesta formativa por el hacer: experimentar con Minutos Lumière

Así como la producción audiovisual en el escenario escolar es una de las cuestiones sobre las que reflexionamos a lo largo del módulo, uno de los desafíos de la propia propuesta formativa fue definir el espacio y el abordaje que íbamos a darle a la producción audiovisual en el marco de la Especialización. Las clases fueron pensadas para abrir y ampliar los conocimientos y experiencias en torno al ver y al hacer cine en la escuela, proponer un marco teórico, un modo de análisis y de reflexión sobre distintas prácticas. Pero en el armado final de los espacios de intercambio con las y los docentes y de las actividades necesarias para acreditar el módulo, las preguntas sobre los alcances de nuestra propuesta volvían a aparecer: ¿se puede hablar del hacer cine sin hacer cine? ¿Cuánto se modifican las prácticas docentes sin ese “pasaje por el cuerpo” que se pone en juego en el hacer? En otras palabras, ¿era suficiente para la formación de estos docentes un abordaje “teórico” y reflexivo sobre las formas de hacer cine en la escuela? ¿Cuál es el aporte que una producción audiovisual propia puede hacerles a sus prácticas pedagógicas? En todo caso, ¿qué tipo de propuestas de realización son las adecuadas para este tipo de formación?

Decidimos apostar a la realización de *Minutos Lumière*, en tanto se trata de un poderoso dispositivo formativo que, por eso mismo, atravesó transversalmente el desarrollo del módulo. Nos interesa fundamentar aquí esta elección y desplegar algunas consideraciones sobre lo que aconteció en el marco de la Especialización.

Ante todo, traemos aquí la introducción acerca de la producción de *Minutos Lumière*, incluida también en la primera clase del módulo:

En 1895, los hermanos Auguste y Louis Lumière presentaron en París su último invento: el cinematógrafo. En los años siguientes, enviaron camarógrafos a los cuatro rincones del planeta para filmar el mundo y las diversas actividades humanas. Estos trajeron imágenes que deslumbraron a los espectadores. Sus cámaras estaban colocadas sobre un trípode. El camarógrafo, para filmar, debía girar una manivela que hacía avanzar la película: los planos, por lo tanto, eran fijos (a menos que el trípode, la cámara y el operador estuvieran montados en un vehículo). Los rollos de película eran pequeños; los planos (o 'vistas Lumière') no duraban más de sesenta segundos. Hoy llamamos 'Minuto Lumière' a un plano que retoma el mismo gesto fundacional del cine: grabar el mundo en sesenta segundos (Eseverri et al., 2021, p. 21).

A esta presentación la acompañaban las consignas de la actividad de acreditación:

Filmar un minuto de algo que suceda en el mundo. El gesto es ir al encuentro de algún acontecimiento que les despierte curiosidad y que les parezca que vale registrarlo para darlo a ver. Las pautas para filmar son:

- . Debe ser un plano fijo. La cámara debe estar fijada a un trípode o algo que la sostenga y no debe moverse durante el tiempo que dure el registro.
- . La composición del cuadro debe ser horizontal.
- . La filmación solo puede tener sesenta segundos de duración en una sola toma sin cortes.
- . Puede grabarse con sonido ambiente o sin sonido.
- . No se pueden realizar aproximaciones del lente durante la filmación (uso de zoom), ni puede editarse posteriormente.

¿Por qué tal propuesta se convirtió en uno de los ejes formativos más potentes para las y los docentes participantes? A modo de contextualización, resulta pertinente mencionar en el marco de este dossier que los *Minutos Lumière* no son un dispositivo tan conocido y extendido en Argentina como lo son en Brasil. En Brasil llevan más de 15 años intercambiando experiencias con ellos, ya que desde 2008 se organizó la *Mostra Mirim de Minutos Lumière* en la UFRJ. Luego, en 2014,

el proyecto *Inventar con la diferencia* colocó a este dispositivo como uno clave en sus *Cuadernos del inventar* (Migliorin et. al, 2016) y lo difundió por todo el país sobre la base de un proyecto que articulaba con derechos humanos. Por el contrario, en Argentina sólo algunos grupos y profesores, de manera aislada, practicaban con este dispositivo en sus producciones; pero la mayoría de las y los docentes no lo conocía en absoluto. Por ello, su incorporación, enseñanza y práctica en el marco de la Especialización constituye una acción muy importante para su difusión.

Teníamos claro que la producción de *Minutos Lumière*, entre otras actividades de acercamiento al nacimiento del cine, constituyen dispositivos muy potentes en la transformación de las prácticas habituales con lo audiovisual. El encuentro con lo analógico, la demora en la captación de las imágenes, la restricción respecto de la edición, entre otras, resultan procedimientos cruciales para hacer lugar a la experimentación de un cine diferente. Volver a los orígenes del cine e incluso al “precine”, con los juguetes ópticos y la ilusión de movimiento, permite detener — al menos en parte — la automatización vertiginosa de lo audiovisual y, en esa demora, encontrar claves para producir de otra manera.

En este sentido se desarrolló la conversación que compartimos con Ignacio Agüero¹⁵ en el marco del módulo durante el desarrollo de la primera cohorte (2021-2022). Allí, el cineasta señala los elementos que distinguen al *Minuto Lumière* en tanto dispositivo formativo y especifica cómo su visionado nos acerca a la “sorpresa de que el mundo está ocurriendo”. En el inicio de esa conversación Agüero se presenta como cineasta: “alguien que no posee ninguna experticia y por eso explora el mundo mirándolo”. Por eso — señala — el *Minuto Lumière* nos ayuda a detenernos a contemplar la maravilla de un fragmento del mundo que, a partir de ser encuadrado, se logra resaltar. Se trata de una apuesta a que algo puede ocurrir allí a nuestra vista. “Nos entregamos al azar y apostamos a un acontecimiento posible [...] volvemos a constatar que todos podemos crear, que somos cineastas y que no hay un minuto mejor que otro para ser mirado”.

A modo de cierre

En este artículo nos propusimos sistematizar diversas cuestiones que hicieron al diseño curricular de la *Especialización docente en Enseñanza con Imágenes*, territorializada en la Provincia de Buenos Aires. Aun cuando sabemos se trata de una experiencia de formación docente fuertemente situada, entendemos que tanto los debates epistemológicos como las decisiones políticas y las apuestas pedagógicas descriptas pueden contribuir a pensar continuidades y diferencias con otras iniciativas de formación docente, tanto en Argentina como en el resto de la Latinoamérica; y no sólo respecto del campo general de imágenes y pedagogía, sino ante todo y especialmente sobre cine y formación docente.

Respecto del diseño curricular general, nos interesa aquí destacar el modo como el largo recorrido de antecedentes que dieron lugar y constituyeron instancias de diálogo con la propuesta terminaron materializándose en los horizontes, objetivos y la estructura de la Especialización: la apuesta por destinar momentos diferenciados del trayecto formativo a detenernos y profundizar en medios y lenguajes particulares (fotografía, cine y audiovisuales, historieta y videojuegos) constituye, en ese sentido, una de las principales decisiones que oportunamente asumimos. Con el fin de seguir el rastro de esa primera decisión, en el artículo recuperamos, en diálogo con el equipo de diseño del módulo *Cine y audiovisuales en la enseñanza*, los debates y conclusiones que tuvieron lugar en ese entonces.

Respecto de las relaciones entre cine y formación docente, una de las cuestiones centrales que no interesa subrayar, a modo de conclusión, es la fecundidad del abordaje de cine y audiovisual como campo articulado, para pensar en las relaciones entre imágenes y la escuela. El hecho de organizar una aproximación sin demarcar lo cinematográfico en su especificidad, permitió trabajar repertorios, modos de consumo y uso audiovisuales que tienen lugar cotidianamente en las escuelas tanto por parte de estudiantes como de docentes. Así, pudimos proponer una perspectiva que no sanciona ni prescribe y, por el contrario, busca acompañar la integración de formas

de uso tradicionales (en general instrumentales) de las imágenes en la enseñanza, alojando prácticas reales docentes que ayuda a repensar y redimensionar.

Asimismo, creemos pertinente recuperar aquí las tensiones que sigue suscitando el trabajo con cine en la escuela, a partir de la consideración de la gramática escolar y lo atinente a las condiciones espacio-temporales donde se tramita, como anclajes efectivos de una propuesta con imágenes. Partir de introducir tales aspectos como entramados donde se sitúa la propuesta de dar a ver o hacer cine en la escuela, resulta crucial a la hora de promover experiencias pedagógicas que dialoguen con las realidades en las que las comunidades escolares tejen sus lazos.

Finalmente, en tanto equipo de diseño del módulo sobre *Cine y audiovisuales en la enseñanza*, consideramos oportuno mencionar que una de las experiencias más desafiantes e enriquecedoras que atravesamos en este devenir, fue la de trabajar articuladamente entre los diversos actores que pensamos y llevamos adelante la formación: coordinadores, referentes pedagógicas, autoras y autores especialistas, formadoras a cargo de las múltiples aulas. Las discusiones que surgieron en esos espacios, algunas de las cuales hemos intentado dar cuenta en este artículo, nos siguen permitiendo desnaturalizar prácticas instaladas y generar otras posibilidades de abordaje del cine en la escuela.

Notas

- ¹ En *El nervio óptico* (2017), María Gainza se pregunta si “¿No es toda teoría también autobiografía?”. Al igual que cualquier historización, esta también está atravesada por la propia experiencia, por las personas, instituciones e hitos de los cuales la Especialización docente en Enseñanza con imágenes es heredera.
- ² Coordinada inicialmente por Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo y, luego, por Ana Abramowski y Belén Igarzábal, esta formación de posgrado abrió su 18° y última cohorte en 2022.
- ³ Coordinada por María Silvia Serra, suma actualmente dos cohortes.
- ⁴ Alejandro Vagnenkos y Aixa Alcántara coordinan esta formación de posgrado que, a la fecha, cuenta con tres cohortes.
- ⁵ Desarrollado en el marco del Programa *Imágenes, Jóvenes y Escuelas* de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, fue coordinado por Alejandro Vagnenkos.

- ⁶ El curso, sin costo y abierto a docentes pero también a directivos, preceptores, auxiliares y bibliotecarios de escuelas secundarias de todo el país, fue coordinado por Patricia Ferrante, Aixa Alcántara y Ana Abramowski.
- ⁷ La propuesta fue movilizada por Alejandra Birgin, quien dirigió la DPES entre 2020 y 2021.
- ⁸ Para comprender cabalmente la envergadura del programa de creación de postítulos para docentes, resulta necesario dar cuenta de la enorme extensión del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, que en 2020 contabilizaba 239.077 docentes de educación común y 5.138.086 estudiantes (todos los niveles, sector público y privado) (DPE, 2022a y 2022b). Ante semejante masividad, las especializaciones inicialmente se alojaron en 39 de las 178 sedes de Institutos Superiores de Formación Docente y Formación Docente y Técnica. Entre las seis propuestas, alcanzaron a un total de 6.062 egresados en sus primeras 2 cohortes (2021-2023).
- ⁹ Las distintas acciones del proyecto fueron llevadas a cabo por Ariel Benasayag (coordinación), María Aleu (pedagogía) y Martín Schuliaquer (cine) durante 2020 y 2021.
- ¹⁰ El plan de estudios de la Especialización docente de nivel superior en Enseñanza con imágenes fue realizado por Ariel Benasayag y Jaime Piracón, coordinadores de la formación.
- ¹¹ Las clases correspondientes a los módulos 1 y 2 fueron escritas por Daniela Zampieri, Loreley Ritta y Carolina Fiori.
- ¹² Las clases del módulo 3a: Fotografía fueron escritas por Daniela Zampieri y Loreley Ritta; las del módulo 3b: Cine y audiovisual por Débora Nakache, Gabriela Rubinovich y Máximo Eseverri; las correspondientes al módulo 4a: Historieta, por Laura Cristina Fernández; y las del módulo 4b: Videojuegos, por Jaime Piracón.
- ¹³ Las clases del módulo 5 fueron escritas por Débora Galia Kantor; las del módulo 6 por Valentina Arias y Loreley Ritta.
- ¹⁴ En *La hipótesis del cine* (2007), Bergala titula un apartado con el enunciado “Cine y audiovisual: los estragos del ‘y’” (pp. 55-59), para aludir a la inclusión del cine en un binomio en el cual lo indefinido de lo audiovisual (que no se sabe qué engloba) terminaría trivializando la educación en cine.
- ¹⁵ Disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=oivRvPxvsNU>.

Referencias

ABRAMOWSKI, Ana. ¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado? En *Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios*, clase N° 29. FLACSO/Argentina. 2009.

BENASAYAG, Ariel. Seminario Educar la mirada N° 5: Modos de ver en la era digital. Buenos Aires, Argentina. En *Propuesta Educativa*, 34, 19, noviembre. Buenos Aires: FLACSO, pp. 133-134. 2010. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n34/attachment/res_eventos1/

BENASAYAG, Ariel. Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela: De omisiones, reduccionismos y posibilidades en la experiencia argentina ante el itinerario del sistema educativo francés. *Saberes y prácticas*, 5(2), pp. 1-21. 2020. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/4007>

BENASAYAG, Ariel y ALEU, María. “Escenas pedagógicas: un encuentro entre el cine y las prácticas educativas”. *Apuntes pedagógicos*, n. 6, pp. 13-16. Provincia de Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación. 2021. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/60e31695fca0bf21309cee68.pdf>

BENASAYAG, Ariel y PIRACÓN, Jaime. "Todos los medios fueron nuevos alguna vez. Una historia de la relación entre el cine y la pedagogía como matriz para comprender la actualidad de los videojuegos en la escuela argentina". *Dicere*, (2), pp. 185-208. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 2022. DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.21>.

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

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE ESTADÍSTICA. Matrícula. Por municipio. Provincia de Buenos Aires. Años 2010-2023. Ministerio de Economía, Provincia de Buenos Aires. 2022b https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/index.php?option=com_content&view=article&id=153:cuadros-estadisticos-educacion&catid=132&Itemid=129

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE ESTADÍSTICA. Cargos docentes de educación común por nivel, tipo de gestión y función. Total Provincia. Año 2011-2022. Ministerio de Economía, Provincia de Buenos Aires. 2022a. https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/index.php?option=com_content&view=article&id=153:cuadros-estadisticos-educacion&catid=132&Itemid=129.

DUSSEL, Inés. Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad. En *Estudos da Língua(gem)*, v. 12, n. 1, junio. Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pp. 77-100. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v12i1.1241>

DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniel (comps.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006.

DUSSEL, Inés, FERRANTE, Patricia, GONZÁLEZ, Delia, BENASAYAG, Ariel, MONTERO, Julieta, PIRACÓN, Jaime y ZAMPIERI, Daniela. *Escuelas, jóvenes y saberes. Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios* [informe de investigación]. Buenos Aires: FLACSO/Argentina, 2011.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. En *Revista Nómadas*, 30. Bogotá: Universidad Central Colombia. 2009.

DUSSEL, Inés. Imágenes y pedagogía. Algunas reflexiones iniciales. En *Curso Educación, Cine y Fotografía*, Clase 1. Buenos Aires: Programa Nacional de Formación Docente Permanente "Nuestra Escuela". 2015.

DUSSEL, Inés. La imagen en la formación docente: ¿por qué y para qué trabajar con imágenes? En DUSSEL, Inés (comp.) *Aportes de la imagen en la formación docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente [documento de trabajo], pp. 3-16. 2010.

ESEVERRI, Máximo y Equipo de la Especialización. De qué hablamos cuando hablamos de cine. Una aproximación en clave histórica. En *Especialización Docente de nivel Superior en Enseñanza con imágenes*, Módulo 3: Cine y audiovisual en la enseñanza, Clase 1. DPES/DGCyE. Provincia de Buenos Aires. 2021.

FIORI, Carolina y Equipo de la Especialización. El docente como curador de imágenes. En *Especialización Docente de nivel Superior en Enseñanza con imágenes*, Módulo 2: Pensar las imágenes, aprender mirando, Clase 3. DPES/DGCyE. Provincia de Buenos Aires. 2021.

FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. *Saberes y prácticas*, 5(2), pp. 1-19. 2020. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3929>

MIGLIORIN, C. et al. *Cuadernos del Inventar. Cine, educación y derechos humanos*. Universidad Fluminense. 2016.

NAKACHE, Débora. Niñxs Cineastas: Psicología de la Creación, Construcción Conceptual y Prácticas Situadas. Nueva Editorial Universitaria. UNSL. 2021.

NAKACHE, Débora; RUBINOVICH, Gabriela y Equipo de la Especialización. Cine y audiovisual en educación. Problematicación de las prácticas de visionado y uso en la escuela. En *Especialización Docente de nivel Superior en Enseñanza con imágenes*, Módulo 3: Cine y audiovisual en la enseñanza, Clase 2. DPES/DGCyE. Provincia de Buenos Aires. 2021a.

NAKACHE, Débora; RUBINOVICH, Gabriela y Equipo de la Especialización. Hacer cine en la escuela. En *Especialización Docente de nivel Superior en Enseñanza con imágenes*, Módulo 3: Cine y audiovisual en la enseñanza, Clase 3. DPES/DGCyE. Provincia de Buenos Aires. 2021b.

NAKACHE, Débora; RUBINOVICH, Gabriela y Equipo de la Especialización. Cine y audiovisual en educación. Desafíos y potencialidades. En *Especialización Docente de nivel Superior en Enseñanza con imágenes*, Módulo 3: Cine y audiovisual en la enseñanza, Clase 4. DPES/DGCyE. Provincia de Buenos Aires. 2021c.

PALADINO, Diana. Qué hacemos con el cine en el aula. En Dussel, I. y D. Gutiérrez, (comps.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial. 2006

Plan de estudios de la Especialización en Enseñanza con imágenes. DPES/DGCyE. Provincia de Buenos Aires. 2021.

SERRA, María Silvia y BIRGIN, Alejandra. Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. En BIRGIN, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, pp. 233-256. 2012.

SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Teseo. 2011.

TRUJILLO REYES, Blanca Flor y BENASAYAG, Ariel. Devenir sujetos visuales: cultura visual y educación. Interrogantes, principios y criterios para pensar la enseñanza con imágenes. En *Imágenes y educación. Metodologías para la investigación, la enseñanza y la resistencia en la cultura visual contemporánea*, Clase 3 (pp. 1-29). México: UNAM. 2024.

Ariel Benasayag

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), diplomado en Educación, Imágenes y Medios y en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO), licenciado en Comunicación Social (UNCuyo). Profesor titular del Seminario de Informática y Sociedad (UNCuyo) y profesor adjunto del Departamento de Ciencias y Tecnología (UNPE), donde se desempeña en espacios curriculares vinculados con la educación, la cultura visual y los medios digitales en la Maestría en Formación Docente y en la Licenciatura en Educación y cultura digital. Docente de la Especialización en Pedagogía de la imagen (UNaHur). Coordina la Especialización de nivel superior en Enseñanza con imágenes de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Trabaja en formación docente e investigación sobre educación e imágenes, particularmente sobre escuela, cine y medios digitales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0247-1482>

E-mail: ariel.benasayag@unipe.edu.ar

Currículo: <https://www.researchgate.net/profile/Ariel-Benasayag>

Carolina Fiori

Especialista en Educación Imágenes y Medios (FLACSO). Diseñadora de Imagen y Sonido (UBA). Responsable de contenido y referente pedagógica de la Especialización en Enseñanza con Imágenes de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Prov. de Bs As. Formadora del Equipo Técnico Regional en el área de Cultura



Digital de la Región 12 de la provincia de Bs As. Asesora curricular del sector de Industrias Culturales en la Dirección de Formación Profesional de la DGCyE.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4655-1978>

E-mail: cfiori2@abc.gob.ar

Currículo: <https://orcid.org/0009-0002-4655-1978>

Débora Nakache

Doctora en Psicología Universidad de Buenos Aires. Tesis: Niños cineastas. Psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas. Aprobada Sobresaliente (2020). Profesora Titular de Psicología Educacional y de la Maestría de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología (UBA). Profesora de la Maestría de Problemáticas Sociales Infanto-juveniles en la Facultad de Derecho (UBA). Directora de Proyecto de investigación (UBACyT) "Lo escolar en las miradas de niños que crean cortometrajes". Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología-UBA. Directora del Proyecto de Extensión "Dispositivo de acompañamiento en la construcción de prácticas situadas en la interfaz salud y educación. Articulación territorial con el programa de Salud escolar del Hospital Argerich". Facultad de Psicología-UBA. Iniciación año 2022 y continúa. Coordinadora del Programa "Medios en la escuela" del Ministerio de Educación (CABA). Organizadora de "Hacelo Corto", Festival de cortometrajes producidos por niños y jóvenes desde 2002. Participa de la Coordinación de la Red Kino (2022-25) y de la Comisión de Educación de ASAECA (2023 y continúa). Consultora de grupos y organizaciones.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4503-0725>

E-mail: debynakache@gmail.com

Currículo: <https://uba.academia.edu/D%C3%A9boraNakache>

*Recebido em 16 de novembro de 2024
Aceito em 28 de fevereiro de 2025*

