



El audiovisual como forma de intervención social

The Audiovisual as a Form of Social Intervention

Javier Alejandro Lifschitz (*)

Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro - Brasil

Javierlifschitz@gmail.com

Resumen

Este artículo trata del proceso de construcción de un “dispositivo pedagógico” que fue implementado en un curso de posgrado en Memoria Social. Este dispositivo consiste en la selección y edición de escenas de películas y documentarios producidos en la última década sobre el tópico interculturalidad y especialmente la cuestión del odio racial y el rol de la memoria en la percepción de la diferencia étnica. La metodología requiere la participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del dispositivo tomando como referencia algunas experiencias, realizadas por el Nuevo Cine Latinoamericano, con estudiantes durante las décadas de 60 y 70.

Palabras claves: Educación, cine, interculturalidad, audiovisual, dispositivos audiovisuales, educación.

Abstract

This paper deals with the process of constructing a “pedagogical device” which has been implemented in the Social Memory post graduation course. This device consists on the selection and edition of movie and documentary scenes from the last decade, with emphasis on the topic of interculturality and foremost the racial hatred as well as the role of memory in the perception of ethnic difference. Our methodology requires active engagement from students in the entire process of constructing the device having us reference some experiences had with students during the New Latin America Cinema from de 60’s and 70’s.

Keywords: Education, cinema, interculturality, audiovisual, pedagogical device, education.

Sumario: 1. Presentación; 2. Cine y pedagogía; 3. Cine e interculturalidad; 4. Notas sobre la construcción del dispositivo pedagógico; 4.1. Selección de películas; 4.2. Edición de Escenas; 4.3. Algunos ejemplos de selección de escenas; 4.4. Elaboración de textos complementarios; 4.5. Debate y conclusiones; Bibliografía.

1. PRESENTACIÓN

El uso de películas de ficción y documentarios para fines pedagógicos se extendió ampliamente. No solo surgieron nuevos medios técnicos que posibilitaron su difusión fuera de las salas cinematográficas, sino que también se consolidó una cultura visual que incentivó a los docentes a utilizar cada vez más ese recurso. Si pudiésemos trazar un cuadro sobre los distintos momentos de esa articulación entre cine y educación en América Latina, podríamos decir que hasta la década de cincuenta se proyectaban películas que trataban de temas históricos relacionados con la construcción del Estado Nacional (Catelli, 2005) y el alumno generalmente se situaba como un receptor “pasivo” de películas que reforzaban personajes y símbolos nacionales.

Pero en la década del sesenta ese cuadro cambió, en parte por causa del contexto político y en parte por nuevas prácticas que se fueron instaurando tanto en el ámbito docente como en la formas de producción cinematográfica. El Nuevo Cine Latinoamericano inauguró una perspectiva crítica, tanto sobre la historia de los países como sobre sus respectivas realidades sociales. Fue un periodo de producción documentaria y ficcional en el cual la dimensión de la crítica política estuvo muy presente. Se generaron así los espacios de cine-debate, que se difundieron ampliamente en Universidades e escuelas. Este cine pretendía desnaturalizar lo “que se ve” y “como se ve” (Berger, 2000), pero en esta nueva articulación existía también una dimensión pedagógica relacionada con la propia producción de las películas. Muchas de estas producciones eran realizadas de forma colectiva, con la participación de alumnos que colaboraban en distintos momentos del proceso, desde la investigación inicial hasta el montaje. En ese sentido, se generó una situación bastante inédita ya que los alumnos dejaron de ser solamente espectadores para tornarse también participes de la concepción y la producción de esas películas. Consegúan de cierta producir los propios contenidos pedagógicos que luego irían a utilizar en el ámbito universitario.

En la época actual sin duda el audiovisual ganó cada vez más espacio en la educación, pero esas formas de participación se fueron diluyendo. Una de las características de la producción cinematográfica actual es su diversificación y su gran pluralismo axiológico y estético y esto de algún modo potencializa su uso en la educación, pero la práctica parece indicar que también se ha reinstalado, con relación a los alumnos, la condición pasiva del receptor. La cuestión que permea la propuesta metodológica de este artículo, es la de cómo reciclar, en este nuevo contexto histórico y tecnológico, esas prácticas pedagógicas que estuvieron presentes en esa fase anterior y que permitieron una mayor apropiación de esos contenidos. En este artículo presentamos una experiencia en este sentido, realizada en el año 2011 en el ámbito del curso de Posgrado en Memoria Social de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, en el que utilizamos películas de ficción y documentarios para producir junto con los alumnos una suerte de dispositivo pedagógico para trabajar el tema del contacto intercultural y del odio racial. En la primera parte de este artículo, discutimos la articulación entre cine y pedagogía y presentamos el tema que motivó la propuesta metodológica. En la segunda parte discutimos los fundamentos de esa metodología cuyo resultado será presentado de forma audiovisual.

2. CINE Y PEDAGOGÍA

La relación entre cine y educación está presente en las reflexiones pedagógicas en América Latina desde inicios del siglo XX. Principalmente entre las décadas de 30 y 50 en las que se desarrollaron diversas experiencias de institucionalización de lo que se denominó de “cine educativo”. En el caso brasileiro, por ejemplo, fue creado en 1937 el Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que produjo un gran número de documentarios sobre acontecimientos históricos nacionales, temas rurales, temas científicos y cuestiones prácticas de higiene y vida urbana. El cine era visto desde la educación como un factor civilizador que debía, por un lado, disipar la influencia del cine americano considerado como mero entretenimiento, y por otro, recrear los iconos de la nacionalidad (Catelli, 2005). El cine nacional era incentivado por el Estado desde una concepción estratégica para enfrentar los problemas de la urbanización, moralizar hábitos urbanos y transmitir valores patrióticos y las películas de gestas históricas y el discurso científicista de los documentarios eran considerados un medio ideal para transmitir esos valores. Así, durante ese periodo, podría decirse que la

institución docente operaba como mera receptora de esas narrativas audiovisuales sobre la nación y la ciencia.

Pero en la década de 60, el cine latinoamericano es fuertemente resignificado por la política y esto también se refleja en la educación. El “nuevo cine latinoamericano” lleva a los ambientes educativos temáticas sociales y una perspectiva crítica consubstanciada con el clima político de la época. En el Brasil, películas como *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos o *Viramundo*, de Geraldo Sarno, traían para la educación la problemática del sertão nordestino y de la migración a São Paulo y Glauber Rocha, en *Dios y el Diablo en la tierra del Sol*, recontaba metafóricamente la saga de otros héroes nacionales. En Argentina, Fernando Birri realizaba la película *Mi hijo el Che*, sobre el tema de la utopía y *Los inundados*, sobre vida popular. Fernando Solanas del Grupo Cine Liberación estrenaba *La hora de los hornos*, cuyo lema es “todo espectador es un cobarde o un traidor”. El cubano Tomas Gutierrez Alea, también estrenaba *Memorias del subdesarrollo*, con la pretensión de “transformar el espectador en un sujeto activo que asume un proceso de comprensión crítica de la realidad”.

La lista de cineastas y de películas es muy extensa de la misma forma que los análisis y debates que estas suscitaron. Pero lo que queremos destacar es un aspecto que permaneció un tanto ausente en la crítica cinematográfica y que se relaciona no con el contenido las películas sino con la participación de los alumnos en el propio proceso de gestación de las películas.

Fernando Birri, considerado uno de los precursores del Nuevo Cine Latinoamericano, fue invitado en el año 2002 a dar una serie de conferencias en la Universidad de Standorf sobre ese movimiento cultural y abordó ese aspecto (Birri, 2007). Comenta que especialmente que se trataba de producciones colectivas y la metodología era la siguiente: una vez definido el tema se realizaba con los alumnos-autores una investigación de campo de aproximadamente de un año. Los alumnos eran divididos en equipos y cada equipo que contaba con un fotógrafo y un sonidista se ocupaba de un subtema. En esta primera fase se realizaba, conforme la tecnología de la época, foto-documentales que eran fotografías con epígrafes sobre ese trabajo de campo. Se entrevistaba personas y realizaban series fotográficas sobre el tema. A partir de ese material se iba construyendo el guion del documental de forma colectiva. En esa segunda fase debía quedar claro

el núcleo de lo que se quería expresar para poder escribir el guion. Luego seguía el tratamiento del guion de una forma más técnica y la filmación que era realizada por un equipo de la escuela de cine. O sea que los alumnos tenían una participación activa fundamentalmente en las fases iniciales del proceso siendo co-autores de esa producción.

Este método tenía como presupuesto cuestionar el lugar del “espectador” y generar una sensibilidad del entrevistador-alumno frente al tema. Refiriéndose a una de estas experiencias en la filmación del documental *Tire dié*, Birri hacia el siguiente balance:

Utilizar el cine al servicio de la Universidad y la universidad al servicio de la educación popular. En su acepción más urgente esta educación popular va entendida como toma de consciencia cada vez más responsable frente a los grandes temas y problemas nacionales, hoy y aquí. Ante una colectividad local y nacional en su mayor parte indiferente o en el mejor de los casos engañada o desengañada como la nuestra. *Tire dié* quiere ayudar a la formación de esa consciencia social por medio de la crítica latente que en él se ejercita. Esta actitud crítica podrá no ser la más espectacular pero si es autentica es también sin duda de las mas eficazmente constructivas. Coherente con tal posición crítica, el documental se ciñe a plantear , o dicho mas objetivamente, a mostrar uno entre tantos otros problemas. *Tire die* no da esa solución, no quiere darla, porque entiende que cualquiera que diera seria parcial , excluyente , limitada: quiere en cambio que el publico la dé, cada uno de los espectadores, ustedes, buscando y encontrando dentro de ustedes mismos la que crean más justa. Y llevándola inmediatamente fuera de ustedes mismos, a la práctica, conmovidos pero lucidos” (Birri, 2007:34)

Sin duda es un tipo de metodología que expresa las utopías de esa época, pero la reflexión sobre la posición de alumno-autor, o en otras palabras, sobre la auto-producción del conocimiento, continua siendo pertinente en la situación actual en que la relación cine-educación parece ter rehabilitado a la figura del alumno-espectador.

En los días actuales, el cine pasó a ser un recurso muy utilizado por los profesores y las producciones que circulan en los ámbitos educacionales se internacionalizaron. Esta difusión está en gran parte asociada a la cultura de la imagen y a procesos tecnológicos que facilitan su proyección en

diversos soportes (Sartori, 2007). Cuanto a los efectos de este recurso sobre la enseñanza puede decirse que son poco mensurables, aunque algunos autores estiman que la difusión de contenidos pedagógicos a través de medios audiovisuales se articula con demandas por contenidos menos estructurados y nuevas formas de elaboración de la información preposicional.

Como observa Romea (2001), el cine está siendo implementado en la educación en dos grandes direcciones: *formación para el cine* o *formación a través del cine*. El primer caso, corresponde generalmente a los cursos o disciplinas académicas que pretenden desarrollar una “cultura visual” o capacitar a los alumnos para comprender e interpretar aspectos estéticos y formales de la producción cinematográfica. O sea que en este primer caso el objetivo es aproximar al alumno a los códigos propios de la narrativa audiovisual. Ya el segundo caso, se trata de utilizar el cine o el documental como medio para discutir temáticas sociales o significados sociales de esas manifestaciones artísticas. En este sentido, más que el proceso de construcción de la imagen en sus diferentes aspectos (construcción de estrategias narrativas; construcción de géneros cinematográficos; el guion; recursos estilísticos; planos y escenas; el papel de la música e del escenario, etc.) la cuestión es la problematización sociológica o histórica que la obra suscita.

Según Rosentone (1997), el audiovisual puede ser utilizado en educación como una forma de producir auto-reflexividad sobre la sociedad, problematizando la relación de los sujetos con la historia. A través del cine o del documental se puede discutir con los alumnos valores de una época, comportamientos o visiones del mundo. En este sentido, muchas películas son utilizadas como “testimonios” de una época o de una cultura y la proyección generalmente está asociada a temas programáticos. Si el tema programático es la “crisis de la escuela tradicional”, la película *La Graine et Le Mulet*, por ejemplo, podría ser utilizada como referencia para un análisis crítico del contenido. Este proceso también puede movilizar diferentes estrategias pedagógicas con relación a la “lectura” de la película. Se puede debatirla, por ejemplo, en términos de las intencionalidades del autor en el sentido de identificar cuáles son las preguntas que se formula y su punto de vista cuanto a las respuestas o debatirla con relación al contexto histórico, indagando sobre la época en que fue producida y sus significados valorativos y simbólicos respecto a la realidad que está siendo discutida (Fe-

rrés, 1996). En este sentido, uno de los argumentos que generalmente se colocan para justificar el uso de cine en sala de aula, y que se suman a la hegemonía de la cultura visual, es que la producción artística audiovisual permite diversas lecturas sobre una misma realidad, contribuyendo así a desarrollar una perspectiva crítica. Concordamos con estos argumentos y la presuposición de que la cultura audiovisual puede potenciar el proceso pedagógico (Sartori, 1998). Sin embargo, hay un punto que creemos que debe ser más debatido y que se refiere a esa posición del alumno como “espectador”.

El espectador siempre está asociado a un ambiente y en el caso del cine estos ambientes se fueron diversificando. Antes el cine era visto en un ámbito exclusivo de uso colectivo que implicaba desplazamientos y expectativas. Hoy estos ámbitos se han multiplicado en función de los nuevos medios: DVD, Iphone, Ipod, telas ultrafinas y otros. Podemos presenciar cine en múltiples espacios a comenzar por nuestro cuarto o el living. Pero estos espacios no son neutros. Cada espacio se relaciona con diferentes tipos de estar. No es lo mismo presenciar una película en el living que en el cine. Y el espacio pedagógico moviliza aspectos diferentes al que podríamos vivenciar en una sala de proyección. La sala de aula presupone una disposición racional y crítica. Allí se presentan y se discuten argumentos, desarrollos lógicos, proyectos. Pero recordando a Paulo Freire el alumno puede ser en ese espacio un sujeto pasivo. Receptor de las informaciones depositadas por alguien. Este tema es muy amplio como para ser discutido aquí pero tiene repercusiones sobre nuestro tema. Nos referimos a la posición del alumno-espectador que se coloca como receptor de un supuesto “mensaje” cinematográfico. De ahí que haya surgido la idea de provocar situaciones de producción de auto-conocimiento. Seamos claros: producción de conocimiento por el propio alumno. Seamos más claros aun: no se trata de la “investigación” de *sites*. Hablamos de producir en el sentido que le daba Birri: generar con base en el trabajo de campo.

La propuesta metodológica de trabajo de campo en equipo podría ser aplicada en diferentes contextos tecnológicos, pero la organización de un proyecto de ese tipo hoy sería bastante compleja. Por eso proponemos que esa producción de auto-conocimiento sea a partir de obras cinematográficas ya producidas y distribuidas. La experiencia fue realizada con alumnos del curso de posgrado en Memoria Social de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO) durante el segundo semestre de 2011

y en el marco de la disciplina “memoria e interculturalidad”. El procedimiento fue bastante diferente de la propuesta de Birri, pero la idea central está inspirada en el relato que hicimos: estimular la auto-producción de conocimiento.

La producción cinematográfica se organiza a partir de géneros (como o documental, filmes épicos, de guerra, ficción científica, terror, musicales, comedias, drama, animación, etc.) que son unidades de clasificación establecidas en función de criterios temáticos y estrategias narrativas muy generales (Sorlin, 1994). La *cena* cinematográfica es la menor unidad conceptual en la estructura de una película y está constituida por una serie de planos vinculados a una acción. En este sentido, Deluze (1985) considera la *cena* como la forma cinematográfica más aproximada al teatro, ya que sería el equivalente a los *actos* que componen una pieza teatral.

Las escenas por su vez conforman secuencias, que se definen por una unidad de acción, de tema o de movimiento, pero la escena posee autosuficiencia en términos de discursivos y de acción. Técnicamente, las películas están conformadas por un agregado de escenas y la fase de edición consiste en articularlas utilizando técnicas denominadas de *raccords*. Los *raccords* pueden ser sonidos, variaciones temporales, ruptura de ritmos y otros recursos que permiten establecer continuidades para mantener la unidad dramática de la película (Amiel, 2007). En el denominado “montaje narrativo”, esta operación es importante porque garante la fluidez de la narrativa, pero existen otros tipos de montaje, como el denominado montaje discursivo, que prioriza la escena más que la unidad narrativa de la película. En este tipo de montaje, que según Amiel es el que hoy prevalece, las escenas tienen valor en sí mismas, lo que tiene consecuencias del punto de vista de la planificación de la película:

La primera “revolución” del montaje, con relación a la planificación, es que él nos obliga a que tengamos que prestar atención a los fragmentos y considerarlos en sí mismos. Los diferentes momentos de la película, los planos o las imágenes, la fotografía o los sonidos, ya no remiten a una realidad constituida por la película en su totalidad, sino que son entidades que se refieren a un tipo de montaje que se aproxima del *collage*. Cada fragmento hace eco en su propia esfera de significación (Amiel: 2007:50).

O sea que aprendimos, con el cine moderno y contemporáneo, a ver esos fragmentos cuando presenciamos una película y esta metodología se propone trabajar con esas unidades de significación. La metodología, que es presentada con más detalle en el último ítem de este texto, tiene tres etapas. En la primera, los alumnos tuvieron que identificar y seleccionar películas de ficción y documentarias recientes en las cuales fuese abordado el tema en cuestión, que en nuestro caso era la “interculturalidad”, y más específicamente la cuestión del odio racial y la memoria. Este proceso en sí ya movilizaba a los alumnos a estar más preceptivos a ese tema y a presenciar un número razonable de películas. La segunda etapa, consistió en identificar con mayor precisión escenas del filme que trataran el tema específico que se quería abordar. Para ese fin, discutimos junto con un profesor invitado que es docente en el área de cine, la cuestión del *corte* entre escenas. A diferencia del *raccord*, que tiene que ver con el montaje, el corte implica identificar escenas que en sí mismas sostengan un discurso. O sea que con base en una película ya realizada debían identificar uno o algunos fragmentos según su propio entendimiento de la idea de corte. No se trataba de un curso de cine en el que cuanta saber identificar las secuencias de escenas en términos técnicos y objetivos. Aquí se sugiere que el pueda ser arbitrario mientras se tenga en cuenta la posibilidad de percepción de una unidad de sentido con cierta autosuficiencia.

La tercera etapa, es más técnica y fue realizada por un estudiante de un curso de cine. A partir de la selección de la escena(s) estas fueron editadas utilizando programas disponibles en la Internet. Cada escena tiene una duración de aproximadamente 3 min. y la propuesta es que esto sea realizado grupo y que cada grupo “produzca” dos o tres escenas.

En paralelo, cada grupo elaboró un texto de aproximadamente 1000 caracteres sobre la escena y en articulación con la temática discutida. Para evitar la dispersión semiológica, reducimos los parámetros de ese texto a tres aspectos:

- a) Informaciones geográficas, económicas, políticas o culturales sobre el territorio o sobre los personajes que permitan una mejor comprensión de la escena.
- b) Comentarios acerca de algo no dicho en la imagen que facilite su comprensión.

- c) Referencias históricas o sociológicas que permitan situar las escenas.

Estos textos luego fueron editados en el inicio de la presentación de la escena después de una ficha técnica que cita el título de la película, director, país, año de lanzamiento y empresa distribuidora. Por lo tanto, esta metodología requiere una participación activa del alumno. Aunque no pase a ocupar el lugar de autor, se coloca “como si fuese autor” de ese fragmento, movilizandocompetencias que no estarían involucradas en la posición de alumno-espectador.

Esta perspectiva tiene a nuestro ver tiene ventajas interesantes y algunos problemas. En el caso del tema en cuestión, referente a la interculturalidad, ese contenido estaba presente en una gran cantidad de producciones y de diversos géneros. Discutir cada una de esas películas sería prácticamente inviable en un curso de un semestre. La proyección en sí absorbería todo el tiempo del aula y por esa razón pensamos alternativas. De ahí surgió la posibilidad de trabajar sobre esos fragmentos y con el dispositivo de corte, que tornó viable otro tipo de uso del material audiovisual. Las escenas nos ayudaron a concentrar la atención en un tema y crear un ritmo que hacia sentido del punto de vista pedagógico, aunque no lo fuera del punto de vista estético.

El problema es la interferencia en la unidad de la obra, pero la metodología que proponemos se restringe al uso en espacios educativos y a disciplinas específicas donde la cuestión no es como interferir en obras artísticas sino en discutir sentidos, imaginarios y percepciones relacionados con la transposición de unidades estéticas para el espacio pedagógico. En razón de esa transposición es que sugerimos denominar a estas escenas o fragmentos, creadas por cortes, de *dispositivo pedagógico*.

En las formulaciones de Michel Foucault, los dispositivos son unidades discursivas y materiales de producción de saberes y de subjetividades. Según observa Agambem (2009), el dispositivo es en Foucault la cristalización de saberes en un momento histórico de las relaciones de poder, pero esto no significa que solo sean la expresión de saberes hegemónicos. El dispositivo también es crítico: problematiza los procesos de construcción de esos saberes y las subjetividades que resultan. Y esta es la última fase

de la metodología: la progresión en el debate. Las escenas producidas y los textos pueden ser indagadas en diversos sentidos:

- a) El dispositivo es una interpretación del autor.
- b) El dispositivo es una interpretación del alumno.
- c) El dispositivo tiene o no relación con la realidad.

En el primer caso, el debate gira en torno a lo que el autor “quiso decir”, lo que puede ser refrendado o negado por el texto editado. Lo que se problematiza son las intenciones de los autores de esas películas\fragmentos y eso lleva a preguntarse sobre el lugar de enunciación de ese autor. En el segundo caso, el debate consiste en contrarrestar el discurso del autor con la percepción o vivencia del alumno. El dispositivo contrasta evidencias y en ese contraste lleva a la discusión diferencias culturales, económicas y políticas entre realidades supuestas: la realidad presentada por el autor y la realidad expresada por el alumno o el grupo. El tercer caso puede ser el más teórico ya que se refiere a la relación entre imagen, representación y realidad. Este debate suscita amplias cuestiones pero que siguiendo a Aumont (1993:5) podríamos reducirlas a tres:

- a) Qué relación la imagen establece con el mundo real.
- b) Como la imagen representa algo.
- c) Cuáles son las formas y medios de esa representación.
- d) Como son consideradas las grandes categorías de nuestra concepción de realidad y por último,
- e) Como la imagen inscribe significaciones.

Las posibilidades de lectura son diversas y estas posibilidades no son antagónicas. El debate puede transitar por todos esos registros y por abordajes más subjetivos como la *rememoración*, que alude a situaciones vividas por el alumno o grupos de referencia y que se actualizan con la proyección de la escena. Como apunta Aumont (1990), la imagen cinematográfica mediatiza la reflexión a través del “reconocimiento” o la “rememoración”. La imagen provoca reflexión si en ella reconocemos o recordamos algo y estas dos maneras nos implican subjetivamente.

En fin, podemos leer la escena como una interpretación cultural históricamente situada, pero el dispositivo debe también interferir en la construcción del imaginario y del sentido que sostiene la escena. El dispo-

sitivo pedagógico puede no generar la implicación subjetiva del reconocimiento o la rememoración pero la visión teórica destructiva siempre debería estar presente. Haremos a continuación algunas referencias a la temática que sirvió de base para este proyecto.

3. CINE E INTERCULTURALIDAD

El tema que motivó este proyecto experimental es el de las relaciones interculturales. El tema es caro a la tradición antropológica, pero se proyecta en la contemporaneidad a partir de la intensificación de los flujos migratorios, que provocan nuevas situaciones de convivencia y de conflicto entre tradiciones y culturas (Hall, 1997; McLaren, 2000; Taylor, 1994; Kimlika, 1996; Appadurai, 1996; Wallerstein, 2007). Las migraciones internacionales se mundializaron y esto se manifiesta tanto en el elevado número de países que se incorporaron al circuito de las migraciones internacionales, como a la multiplicación de las rutas migratorias. El efecto de todo esto, son nuevas situaciones de contacto intercultural, en un mismo espacio territorial, de culturas que estaban separadas por fronteras materiales y simbólicas.

En inicios del siglo XX, nueve de cada diez inmigrantes tenían como destino cinco países: Estados Unidos, Argentina, Brasil, Canadá y Australia. En los días actuales, tenemos que incorporar a esa lista aproximadamente cuarenta países que se sitúan entre los principales receptores de esos flujos migratorios. Algo similar sucedió con los flujos de emigración. Los principales países de emigración ya no están en Europa sino en Asia, América Latina y África. En inicios del siglo XX, nueve de cada diez emigrantes internacionales eran europeos y en los días actuales las principales emigraciones se originan en más de cien países.

Una de las consecuencias de estos procesos es que las grandes metrópolis se tornaron pluriétnicas, y esa situación también se extiende a países latinoamericanos. El tema tiene diversas implicaciones en el plano político y cultural, incluyendo cuestiones como las políticas migratorias, derechos de las minorías, hibridismos culturales, diásporas, entre otros (Hall, 1997; Kimlika, 1996). Pero el tema que pretendíamos abordar es la dimensión subjetiva de la interculturalidad, las cuestiones emotivas y valorativas provocadas por la diferencia étnica y cultural, y esto sin duda es más difícil de captar a partir de narrativas textuales.

Como observa Clifford (1986), las etnografías antropológicas son “traducciones” de la oralidad para la escritura y por lo tanto están sujetas a reglas y normas relativas a la construcción de los géneros literarios. Las etnográficas tradicionales presuponían la posición de un autor (el antropólogo), que describía e interpretaba “objetivamente” la situación de un “otro” y en ese sentido se hacía metodológicamente importante mantener una neutralidad emocional y valorativa con relación a ese otro. Como apunta Clifford, la antropología contemporánea viene relativizando esta perspectiva, incorporando situaciones dialógicas que llevan a indagar sobre la situación del propio antropólogo como observador objetivo. Sin embargo, también observa que la propia narrativa textual impone algunos límites y dificultades a este tipo de perspectiva, ya que siempre se coloca la cuestión de las fronteras entre el campo literario y el antropológico.

Pero el cine actual también viene produciendo un gran número de obras sobre esos aspectos subjetivos de la interculturalidad. Una de las características de la producción cinematográfica actual es la gran cantidad de películas que abordan situaciones de contacto intercultural y en gran parte de esa producción las situaciones interculturales no se presentan en encuadramientos valorativos no unilaterales. En las cenas donde alguna relación intercultural es establecida, los presupuestos valorativos suelen ser relativistas y auto reflexivos, llevando a cuestionar el lugar de cada personaje o de las culturas colocadas en dialogo o confrontación. Podríamos citar una larga lista de películas recientes que abordan la cuestión intercultural y que ingresaron en el circuito comercial, como por ejemplo, *Entre les murs* (Dirección: Laurent Cantet, 2007), *Do the Right Thing* (Dirección: Spike Lee, 1988); *Terra Vermelha* (Dirección Marco Bechis, 2009); *Vals in Bashir* (Dirección Ari Folman, 2008); *La Graine et Le Mulet* (Dirección Abdellatif Kechiche, 2007); *Verger: Mensageiro entre Dois Mundos* (Dirección Lula Buarque, 1998); *Serra da Desordem* (Dirección Andrea Tonacci, 2006); *Babel*, (Dirección: Alejandro González Iñárritu, 2006); *Crash*, [Paul Haggis](#), 2004).

Sin duda, esta no es la única trayectoria del cine actual, pero esa tipo de perspectiva se tornó tan característica del cine contemporáneo como antes era el etnocentrismo de las superproducciones de Hollywood. En este sentido, como observan Shohat e Stam (2006), el cine actual reflexiona al mismo tiempo que interviene en la conformación de las identidades culturales:

Los medios de comunicación contemporáneos forman identidades; Por lo cierto, muchos argumentarían que estos medios están muy cerca del centro de producción de las identidades. En un mundo transnacional caracterizado por la a circulación global de imágenes y sonidos, mercancías y personas, ellos tiene un enorme impacto sobre las identidades nacionales y el sentido de comunidad. Al promover interacciones entre pueblos distantes, los medios de comunicación “desterritorializam” las posibilidades de imaginar una vida en comunidad (...). Así como los medios de comunicación pueden promover la “alteridad” de ciertas culturas, ellos también pueden incentivar conexiones multiculturales. Y si el cine dominante tiene históricamente caricaturizado civilizaciones distantes, hoy los medios de comunicación poseen centros mucho más diversos y tienen no solo el poder de ofrecer representaciones alternativas, sino también de abrir espacios paralelos para transformaciones y simbiosis entre culturas (Shohat e Stam, 206: 28).

Pretendíamos avanzar sobre la cuestión del odio racial y de la estigmatización cultural, que son cuestiones que están muy presentes en el escenario de los países centrales y aunque no siempre asuma formas tan violentas, también se extienden a América Latina. El asesinato de un joven brasilero en un subte de Inglaterra confundido con un terrorista islámico (hecho que por otra parte fue motivo de la película brasilera “Jean Charles”), es un aspecto de esa cuestión.

Odio étnico y memoria social son dos cuestiones interrelacionadas que están presentes en casi todos los conflictos armados recientes, pero también de formas sutiles y subterráneas en formas de exclusión social racializadas. Por esa razón acudimos al cine y al documental, ya que operan con la movilización de los sentimientos y valores que están presentes en esas tramas. Esta perspectiva sin duda no substituye los debates teóricos sobre el tema, sino que los torna más próximos. Como sugiere Rosentone, el cine actual constituye “un nuevo paradigma, una nueva forma de ver que no es necesariamente incompatible con la antropología escrita, pero está regida por otros criterios”.

4. NOTAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

4.1 Selección de películas

Esta primera fase consistió en la selección de películas que abordasen situaciones de interculturalidad y que podían ser de diferentes géneros. Consideraremos películas de ficción y documentarios, nacionales e internacionales, distribuidos en el Brasil en la última década. Cada alumno seleccionó en torno a diez películas, de las cuales finalmente elegían dos o tres. Con relación al tema, no hubo mayores dificultades para la selección y cada alumno consiguió copiar o alquilar para ver de forma individual o en grupo fuera del ámbito de sala de clase. Este proceso tuvo aproximadamente un mes de duración y una vez concluido cada alumno comentó las películas seleccionadas en la primera fase y los criterios que lo llevaron a priorizar las dos o tres finalmente elegidas. De forma experimental seleccionamos 10 películas y elegimos 4. De esas cuatro editamos 4 escenas.

El criterio metodológico que guía este proceso de selección es que las películas traten de forma directa y substancial el tema de las relaciones interculturales entre etnias o grupos culturales en el Brasil, América Latina o en otros países. La sola presencia de grupos culturales no es suficiente como criterio de selección. En la película debe haber una problematización del tema aunque esto solo sea en un momento de la película.

4.2 Edición de Escenas

Después de seleccionar las películas debemos identificar las escenas indicando el *time code* del corte de inicio y de fin. Esta información es necesaria para el posterior trabajo de edición.

Las escenas no deben superar los cinco minutos y para cada película priorizaremos una única escena. Este material será editado por un técnico en edición e grabada en DVD. El programa de post graduación cuenta con una isla de edición pero no disponemos de técnicos en esa área. Así intentando superar esa limitación entramos en contacto con una Escuela de Cine que se sumó al proyecto. Es necesario destacar que ese material audiovisual será utilizado exclusivamente en sala de aula e con objetivos pedagógicos.

4.3. Algunos ejemplos de selección de escenas

La película “Exilios”, del director Tony Gatlif (2004) trata de la trayectoria de parisiense que por una serie de circunstancias mas allá de su

voluntad toma contacto con el universo islámico. La escena seleccionada tiene 3 min. de duración y narra su participación en una serie de rituales religiosos y alimentares que son extraños a su cultura secular. En esta escena está presente el tema de la memoria en la construcción subjetiva de la diferencia y los dilemas del duplo pertenecimiento cultural.



Figura 1
Filme *Exilios*- Dir: Tony Gatlif

El documental brasileño “Pierre Verger: Mensageiro de Dois Mundos” de Lula Buarque de Holanda (2009) trata de la trayectoria de Pierre Verger como etnógrafo de diferentes culturas: la francesa, la brasileña y la Africana. La escena seleccionada capta la visita de Gilberto Gil a una autoridad política en un territorio que era frecuentado por Pierre Verger y alude a la construcción de jerarquías entre culturas.



Figura 2
Filme Pierre Verger de Lula Burque de Holanda, Brasil, 2009

4.4 Elaboración de textos complementarios

En paralelo al proceso de identificación de escenas elaboraremos un texto de referencia que será insertado en ese dispositivo audiovisual. El texto debe tener hasta 1000 caracteres porque es solamente introductorio. El contenido de este texto es libre pero debe tenerse en cuenta que puede ser construido en dos direcciones: a) informaciones del contexto geográfico, histórico o cultural que pueden facilitar la comprensión de la escena; b) comentarios que se refieren más directamente al tema teórico en pauta. A continuación, presentamos textos que fueron elaborados para las dos escenas apuntadas arriba. O texto comienza con una ficha técnica sobre la película, un título que fue dado a la escena y después el texto propiamente dicho que puede ser editado con la lectura oral del texto.

Ejemplo 1:

Película: *Exilios*.
Diretor: Tony Gatlif.
Año: Francia, 2004.

Escena: De lo exótico al temor.

Mediaciones Sociales, Nº 13, 2014, pp. 161-183. ISSN electrónico:
1989-0494.

DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2014.n13.49436

Sobre la escena: El termino contacto intercultural sugiere la “intensidad” de un “momento”, tal vez porque evoca los relatos de los viajantes del Descubrimiento, que construyeron sus narrativas sobre los nativos del nuevo mundo como un momento inaugural ”o como un encuentro con lo exótico. El contacto intercultural hoy pasó a ser visto como una trayectoria, con momentos diferentes. El impacto de lo exótico puede ser un momento que da lugar a otros, y sentimientos difusos como el temor, pueden devenir. En esta escena, una joven francesa descendiente de argelinos, retorna a Argelia en un viaje de vacaciones y hace una peregrinación por esos distintos momentos hasta encontrar, en la experiencia del temor a lo sagrado, rastros de su identidad étnica.

Ejemplo 2:

Documentario: Pierre Verger, Mensageiro de Dois Mundos
Diretor: Lula Buarque de Holanda.
Año: Brasil, 2009.

Escena: El mensajero.

Sobre la escena: La diáspora africana fue una experiencia de interculturalidad forzada que desestructuró identidades de origen al mismo tiempo que generó “identidades híbridas” con la cultura de los colonizadores. Surgieron así fenómenos como el sincretismo religioso, mezclas lingüísticas, hibridismos musicales y otras apropiaciones, confluencias y yuxtaposiciones entre la cultura de origen y la cultura del colonizador. En la diáspora, las identidades se tornaron múltiples, pero también surgieron reidentificaciones con la sociedad de origen. En la diáspora de africanos al Brasil, esa cultura de origen estaba conformada por una gran diversidad de pueblos e etnias. ¿Como fue construido ese nuevo pertenecimiento cultural”?

La escena muestra el papel de los mediadores culturales en el momento actual en que esas culturas comienzan a ser revalorizadas.

Ejemplo 3

Película: La princesa de Nebraska.
Diretor: Wayne Wang.

Año: China, 2008.

Sobre la escena: El termino multiculturalismo esta saturado de sentido. Se tornó casi un sinónimo del “todo” cultural. Imperial en su pretensión heurística, parece se imponer como el necesario antagónico de la experiencia de dispersión agonística de las diferencias, que se vive en las grandes metrópolis. Saturación de lo hiperurbano por la imposibilidad de agregar, unificar diferencias desvinculantes, nómades y mercantilizadas.

La escena, que ocurre en Hong-Kong, el personaje tensiona entre la fuga en el vértigo hiperurbano y el movimiento para un interior profundo en que el habla retorna al balbuceo originario hasta recuperar la afirmación orgánica.

4.5 Debate y conclusiones

Esta última etapa tiene una especial relevancia porque el proyecto se desarrolla en un contexto pedagógico donde los alumnos son convocados a interpretar las cenas estableciendo articulaciones entre la teoría y sus propias experiencias subjetivas de interculturalidad. Este confronto de experiencias conducirá a una mayor sensibilización sobre el fenómeno y a una diversificación de narrativas buscando ampliar las posibilidades comprensivas. Así, concluyendo este texto, podemos decir que el cine contemporáneo nos ofrece posibilidades de re-significar algunas estrategias de intervención, que en la década de sesenta, permitieron una mayor interacción entre los procesos de recepción y de concepción de las películas. De esta manera, podemos alterar ese cuadro pedagógico en que los alumnos parecen ser solo meros receptores de un discurso sobre temas, como el de la interculturalidad, en vez de “trabajar” activamente sobre esos contenidos. La idea central es que puedan se “apropiar” de esos fragmentos, que son las escenas, e darles contenidos singulares según sus concepciones y experiencias. Por lo tanto creemos que el cine, junto con las posibilidades que abren las nuevas tecnologías de edición, pueden potencializar el empleo del audiovisual en la educación, que ocupa un lugar cada vez más importante en la enseñanza de las ciencias sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMEN, Giorgio (2009). *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, Associação Brasileira de Editoras Universitárias, Argos.
- AMIEL, Vincent (2010). *Estética da montagem*. Edições texto e grafia, Lisboa.
- APPADURAI, Arjun (1996) *Modernity at Large. Cultural Dimension of Globalization*. Minneapolis, University of Minnesota.
- AUMONT, Jacques (1993). *A Imagem*. São Paulo, Papirus.
- BAJTIN, Mijail (1988). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BERGER, John (2000). *Modos de ver*. Barcelona, Editorial Gustavo.
- BIRRI, Fernando (2007). *Soñar con los ojos abiertos, las treinta lecciones de Stanford*. Aguilar, Buenos Aires.
- BOULANGER, Pierre (1975). *Le Cinema Colonial*. Paris, Ed. Seghers.
- CATELLI, Elisa (2005). «O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea». *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, p. 1-15, janeiro/junho.
- CLIFFORD, John (1986). «On Ethnographic Allegory», in Clifford, J. e Marcus (orgs.), *Writing Cultures: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- DIPAOLA, Esteban (2006). «Destello y Mirada. Apuntes para una teoría de la vinculación entre narración y sociedad». *Perspectivas Metodológicas*. Año 6- N° 6.
- FERRÉS, Joan (1996). *Vídeo e Educação*. Porto Alegre, Artes Medicas.
- FERRO, Marc (1992). *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FOUCAULT, Michel (2001). *Dits et écrits*. Vol. III. Francia, Gallimard.

- GETINO, Osvaldo (1976). *Cine y dependencia*. Buenos Aires, Cine Liberación, 8.
- HALL, Stuart (1997). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JAMESON, Frederic (2004). *Espaço e Imagem – teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- MCLAREN, Peter (2000). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez.
- MANGUEL, Alberto (2001). *Lendo imagens*. São Paulo, Cia das letras, 1ª reimpressão.
- MARTIN, Marcel (2003). *A linguagem Cinematográfica*. São Paulo, Brasiliense, 1ª reimpressão.
- MATTELART, Armand (1974). *La Cultura como Empresa Multinacional*. México, Ed. Era.
- MENDES, C. e SOARES, L. Org. (2001). *Agenda do Milênio: pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro, Record.
- METZ, Chistian (1977). *A significação no cinema*. São Paulo, Perspectiva, 2.ed.
- MORIN, Edgard (1987). *Culturas de massa no século XX: o espírito do tempo*. Volume I: Neurose, Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- ORTIZ, Renato (1966). *Mundialização e cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1ª reimpressão.
- KYMLICKA, Will (1996) *Ciudadania Multicultural*, Barcelona, Paidós.
- SCHVARZMAN, Sheila (1997). *Como o cinema escreve a história: a América de Elia Kazan*. In: O Olho da História, n.4.

PEIXOTO, Clarice (1995). «Kaléidoscope d'images - les contraintes et les contributions de l'audiovisuel à l'analyse des relations sociales», in, *Journal des Anthropologues - Dossier les territoires de l'altérité*, Paris (AFA), N° 59.

SHOHAT, Ella (1997). *Dangerous Liaisons: Gender, Nation, and Post-colonial Perspectives*.

SAID, Edward (2001). *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*, Rio de Janeiro, Companhia das Letras.

SLEETER, Christine (1991). *Empowerment through multicultural education*. Albany: State University of New York Press.

STAM, Robert (1992). *Reflexivity in Film and Literatura*. Columbia University Press.

STAM, Robert e SHOHAT, Ella (2006) *Critica da Imagem Eurocentrica*, São Paulo, COSAC NAIF.

SORLIN, Pierre (1994) *Sociología del Cine*. México, Fondo de Cultura.

ROSENTONE, Robert (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona, Ariel.

SARTORI, Giovanni (1998). *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.

SILVERMAN, Hugh (1989). *Derrida and Deconstruction*. London, Routledge.

TAYLOR, Charles (1994). *Multiculturalismo: différence et démocratie*. Paris, Flammarion.

TARKOSKI, Andrei (1998). *Esculpir o Tempo*. Martins Fontes, São Paulo.

ÚCAR MARTINEZ, Xavier; CORTADA COROMOMINAS, Ramon y PEREIRA DOMÍNGUEZ, Maria del Carmen (2003). «Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación». En: Romaña Blay, T.; Martínez Martín, M. (Edit.). *Otros lenguajes en educación*. Universidad de Barcelona, Ministerio de Ciencia y Tecnología, ICE Universidad de Barcelona.

WALLERSTEIN, Immanuel (2007). *O Universalismo europeu*. São Paulo, Ed.Boitempo.

PARA CITAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS:

LIFSCHITZ, Javier Alejandro (2014): “El audiovisual como forma de intervención social”, *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, nº 13, pp. 161-183. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2014.n13.49436

RECIBIDO: 1 de julio de 2013.
ACEPTADO: 27 de marzo de 2014.

El autor

(*) **Javier Alejandro Lifschitz** es Doctor en Sociología y profesor adjunto en el Departamento de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro y en el Programa de Posgrado en Memoria Social. Una versión de este trabajo fue presentada en el XV Encuentro de Latinoamericanistas españoles: “América Latina: la autonomía de una región”, realizado en la Universidad Complutense de Madrid, 29 de Noviembre a 1 de Diciembre de 2012.