

La escuela documental: la dimensión visual de lo real. La producción como una estrategia pedagógica con estudiantes de una escuela de nivel medio de São Paulo

The documentary school: the visual dimension of the real.
Documentary production as a pedagogical strategy from middle level school in São Paulo

A Escola documental: a dimensão do real. A produção documental como estratégia pedagógica com alunos de uma escola de nível médio de São Paulo

Alexandre Buccini¹

Resumen

A través del análisis de cuestiones como el uso del lenguaje audiovisual en la escuela, la utilización del cine en el proceso educativo, el lugar secundario que ocupan las películas documentales ante las de ficción, y la Pedagogía de la autonomía del educador Paulo Freire, este trabajo se propone presentar parte de

¹ alexandrealmodovar@gmail.com Universidade Anhanguera de São Caetano do Sul. Brasil.

los resultados alcanzados durante la investigación de la tesis doctoral del autor, que se propuso investigar la producción de películas documentales en la escuela secundaria “Discere Laboratum”, ubicada en la ciudad de São Paulo, provincia de São Paulo, Brasil entre los años 2008 y 2010. Fomentar la capacidad de crear y pensar, en lugar de trabajar solo con las capacidades de la memoria, se convirtió en el mandato básico y profundo de la nueva educación, lo que justificó este trabajo académica y socialmente. Se tomó como objetivo general de la tesis: averiguar si la producción de documentales, llevada a cabo por los alumnos (incluyendo el guion), puede aportar a la motivación y la autonomía propuestas por la pedagogía de Freire, impactando en las posturas de los estudiantes ante la sociedad y constituyéndose en una estrategia pedagógica para que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje. Metodológicamente, este artículo presenta un abordaje cualitativo, ya que trae los resultados de las investigaciones hechas con alumnos de la escuela apuntada. Además, fueron realizados talleres con los estudiantes, entrevistas con padres, directores y coordinadores de la escuela, y fue establecido el Festival de Cine con clasificación de las películas de cortometraje producidas por los estudiantes. En este artículo, presentamos los resultados relativos a los estudiantes. Se concluyó que hubo modificaciones en el pensamiento de esos jóvenes sobre la estructura social, ya que se orientaron más hacia el humanismo durante sus procesos de creación. A partir de esta nueva visión, los estudiantes no solo se convirtieron en agentes de su propio aprendizaje, sino también en agentes sociales, capaces de generar un impacto en la sociedad y en el futuro, ya que percibieron otras realidades y alcanzaron el pensamiento crítico y autónomo.

Palabras clave: Cine y Educación, Educación Liberadora, Autonomía, Aprendizaje, Paulo Freire.

Abstract

Through the analysis of issues such as audiovisual language at school, the use of the cinema in the educational process, the lack of importance given to the documentary film in the presence of fiction, and the Pedagogy of autonomy by educator Paulo Freire, this work is a reflection of the results achieved during the investigation of the doctoral thesis of the author. He investigated the production of the films at the secondary school “Discere Laboratum”, located in the city of São Paulo, province of São Paulo, Brazil, between the years 2008 and 2010. Encouraging the ability to create and think, instead of working only with memory

capacities, became the basic and deep mandate of the new education, which justified this work academically and socially. The general objective of the thesis was to know if the production of documentaries, made entirely by the students (including the script) can provide the motivation and autonomy proposed by Freire's pedagogy, impacting the students postures regarding when it comes to society and becoming a pedagogical strategy so they can be agents of their own learning. Methodologically, this article presents a basically qualitative approach, since it brings the results of the investigations made with students of the targeted school. In addition, workshops were held with students, interviews with parents, school principals and coordinators, and the Film Festival was established with the classification of short films produced by students. In this article we present the results relative to the students. It was concluded that there were modifications in their way of thinking about the social structure, since they started leaning over humanism during their creation processes. Thanks to this new vision that was consolidated, not only did they become agents of their own learning, but also social agents capable of generating an impact in society and the future, as they perceived other realities and accomplished critical and autonomous thinking.

Key words: Cinema and Education, Liberating Education, Autonomy, Learning Education, Paulo Freire

Resumo

Por meio da análise de questões como o uso da linguagem audiovisual na escola, o uso do cinema no processo educacional, o lugar secundário que os documentários ocupam diante dos filmes de ficção e a Pedagogia da autonomia, do educador Paulo Freire, este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados alcançados durante a pesquisa da tese de doutorado do autor, que se propôs a investigar a produção de documentários na escola secundária "Discere Laboratum", localizada na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil, entre os anos de 2008 e 2010. Fomentar a capacidade de criar e pensar, em vez de trabalhar apenas com as capacidades de memória, tornou-se o mandato básico e profundo da nova educação, que justificou este trabalho, acadêmica e socialmente. O objetivo geral da tese: averiguar se a produção de documentários, realizada pelos alunos, inclusive o roteiro, pode proporcionar a motivação e a autonomia propostas pela pedagogia freireana, impactando o posicionamento dos alunos perante a sociedade, como estratégia pedagógica para que eles sejam agentes de sua própria aprendizagem. Metodologicamente, este artigo apresenta

uma abordagem basicamente qualitativa, pois traz os resultados das investigações feitas com os alunos da escola-alvo. Além disso, foram realizadas oficinas com alunos, entrevistas com pais, diretores e coordenadores de escolas, e instituído o Festival de Cinema com a classificação dos curtas produzidos pelos alunos. Neste artigo, apresentamos os resultados relativos aos estudantes. Concluiu-se que houve modificações no pensamento sobre a estrutura social desses jovens, uma vez que se tornaram mais humanistas durante seus processos de criação. A partir dessa nova visão, os alunos tornaram-se não apenas agentes de sua própria aprendizagem, mas também agentes sociais, capazes de gerar impacto na sociedade e no futuro, pois perceberam outras realidades e alcançaram o pensamento crítico e autônomo.

Palavras-chave: Cinema e Educação, Educação Libertadora, Autonomia, Aprendizagem, Paulo Freire

Introducción

Es innegable que la entrada en la modernidad contextualiza nuevos debates sobre el papel del Estado en relación con las empresas y el comportamiento individual en términos de autonomía. El positivismo, aunque muy presente ideológicamente en todo el mundo, y aún más en Latinoamérica con sus golpes de Estado, dictaduras militares y caudillos, se opone a lo que llamamos hoy humanismo, tan consagrado después del horror de la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con la visión progresista y libertaria, el pensamiento occidental debe despreciar el conservadurismo, con sus propuestas y hegemonías burguesas, en nombre de la expansión del imperio de la inclusión y la igualdad, dada por la administración correcta del planeamiento estatal. No solo el papel del Estado, sino una nueva concepción de la vida social, se prefiguran en la actualidad.

Por otra parte, mediante el análisis y el debate teórico sobre la modernidad y sobre lo que sería una sociedad hacia la libertad y la justicia (en oposición al pensamiento conservador) se torna posible investigar cómo el educador

Paulo Freire nos dio la ruta hacia una educación para la autonomía, lo que llevaría a la construcción de una sociedad libre. En este contexto, finalmente podemos abordar la temática del cine, especialmente el documental, y los instrumentos pedagógicos que aporta para esta autonomía de la que nos habla el educador brasileño.

Considerando estos puntos principales, cuestionamos: la producción de documentales, llevada a cabo por los alumnos (incluyendo el guion), ¿puede aportar a la motivación y la autonomía que propone la pedagogía de Freire, impactando en las posturas de los estudiantes ante su propio aprendizaje y ante la sociedad?

Esta fue la pregunta orientadora en la investigación de doctorado del autor; y lo que aseguró la originalidad de la propuesta, tanto por el hecho de que el género documental no es preferido en el ámbito escolar, como por la perspectiva de analizar una propuesta educativa opuesta al neoliberalismo con el cual la educación latinoamericana convive hace años. Además, por medio de la teoría de Freire (1996) y la Pedagogía de la autonomía, se pudo constituir una metodología de trabajo con los estudiantes. La investigación se propuso indagar la producción de películas documentales en la escuela secundaria “Discere Laboratum”, ubicada en la ciudad de São Paulo, en la provincia de São Paulo, Brasil, entre los años 2008 y 2010. En la misma, se buscó profundizar en los estudios de cine y educación, abordando particularmente el impacto que la realización cinematográfica, como modo de reflexión y creación, puede tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación propuso que fueran los propios estudiantes quienes hicieran cine, filmasen sus películas (documentales) y, por medio de tal ejercicio de gestión del conocimiento, se lograra la educación ciudadana a través de la noción de autonomía, tal como propone Freire (1996). La tesis intentó demostrar que, no solo la visualización, sino sobre todo la realización cinematográfica documental por parte de los mismos estudiantes, pueden

contribuir a la formación de una nueva perspectiva, tanto sobre la construcción de su propio aprendizaje, como sobre la transformación de la sociedad. Eso es lo que justificó este trabajo, especialmente por la originalidad propuesta a la hora de analizar factores como el uso de material audiovisual y del cine en las escuelas, la autonomía del estudiante, sus motivaciones para la construcción de su conocimiento y la teoría presentada por Paulo Freire. Asimismo, se puede afirmar que las justificaciones no son exclusivamente sociales, sino que también caracterizan el esfuerzo académico por el avance en el dominio de la pedagogía y de la educación.

Se tomó como objetivo general de la tesis: averiguar si la producción de documentales –entendidos aquí como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de acercamiento al entorno sociocultural– hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar a la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, impactando en las posturas de los estudiantes ante la sociedad, y constituyéndose como estrategia pedagógica para que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje. Todavía es importante apuntar que entre los objetivos específicos se planteó la delimitación del pensamiento conservador, lo que hizo posible percibir si hubo cambio en las perspectivas que los alumnos poseían del mundo y de su entorno.

Eso quiere decir que lo que se propone en este trabajo es presentar una parte de los resultados alcanzados en la tesis doctoral. Por cierto, no todos los resultados y toda la investigación serán presentados, debido, obviamente, a la necesidad de delimitación, sino algunos puntos que fueron considerados relevantes. Lo que esperamos es contribuir con lo que fue posible constatar en el decurso de la tesis.

La fundamentación teórica del estudio

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

Esta tesis fue construida teóricamente basándose en autores que sostienen la concepción de lo que llamamos “el pensamiento conservador” y de cómo esto es un gran obstáculo para un proceso de enseñanza, que forme ciudadanos democráticos y libres, en la línea que nos recuerda Paulo Freire (1996), para quien la educación es un acto político. En ese sentido, no se trata de un acto nostálgico, sino de resistencia a los modos en que lo que es privado ha suplantado las instancias de formación cultural del bien común. Autores como Brandão (2005) y Zitkoski (2006) se ocupan de la siguiente polémica: ¿tendría Freire constituido un método de alfabetización para jóvenes y adultos o una teoría para la educación como un todo?

Esta polémica se centra en la idea de que el trabajo del educador no sería nuevo en relación con la alfabetización. La metodología alfabetizadora que comienza por la palabra y después recurre a las sílabas, utilizada por Freire, no fue desarrollada por él mismo. No se trata de un nuevo método de alfabetización. Por basarse en principios de dialogicidad y democracia, el educador habría constituido una base teórica sobre la cual la educación podría desarrollarse en cualquier modalidad y grado de enseñanza. Por otro lado, al considerar que Freire aplicó al proceso de alfabetización la práctica de lo que consideraba valorizar el universo del educando –a través de la

propuesta de temas y palabras generadoras, punto de partida de todo el universo alfabetizador– se puede considerar que Freire creó un método de educación. Aparte de las divergencias entre las concepciones, lo importante es percibir la relevancia de Freire para la educación como referente en diversos ámbitos, incluso de otras ciencias de la educación, además de la propia pedagogía, como la educomunicación, tan desarrollada en América Latina por investigadores como Daniel Prieto Castillo (2017), Orozco Gómez (citado en Paulino, 1998) e Ismar Soares (2000).

Entonces, la noción de autonomía está en el centro del concepto de ciudadanía, y la educación es uno de los aspectos de su realización. Al denunciar la discriminación, Freire atrajo en torno a sí la incompreensión de los sectores sociales que gozan comúnmente de ventajas personales y privilegios, principalmente en el ambiente escolar. El discurso opresor hegemónico, que se traduce en la exclusión, contraatacó insultando al autor en su propia patria, de modo que disminuyeron sus oportunidades de influencia sobre los docentes. Toda forma de educación es una expresión ideológica, *“a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos e com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”* (Freire, 1997, p. 142), mientras que la utopía sirve como el discurso de quien reacciona a la opresión buscando organizar su libertad y autonomía.

El propio discurso ideológico puede intentar presumir la muerte de las ideologías y volverse fatalista y farisaico, acabando por *“anestesiarse a mente, confundir a curiosidade e distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos”* (Fleck, 2004, p. 15). Tal procedimiento puede reproducir, a través del lenguaje, privilegios culturales que determinados segmentos de la sociedad disfrutaban en detrimento de la mayoría.

Para Habermas (1984), la sociedad moderna se caracterizará por un debilitamiento de las autoridades tradicionales y religiosas, y por un

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

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

Contra la tendencia hacia la colonización sistémica, Habermas (1984) señala la proliferación de los movimientos sociales de resistencia, como los movimientos estudiantiles, ecológicos y de minorías étnicas, que estarían

abocados a la tarea de impedir el avance de la lógica sistemática hacia el mundo de la vida, conservando las formas de interacciones comunicativas reguladas.

Por su parte, Honneth (2003) considera que los conflictos sociales surgen del reconocimiento de las experiencias morales resultantes de la violación de expectativas normativas firmemente arraigadas –lo que él considera una gramática moral de los conflictos sociales–. La dinámica social de desacato podría conducir a una movilización política que permitiría restablecer relaciones de mutuo reconocimiento. Es el sentimiento de injusticia articulado políticamente que constituye el motor del desarrollo de los aprendizajes sociales y morales.

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

Intelectuales del porte de Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig von Mises y Walter Lipman han defendido estas ideas conservadoras, que tenían como propósito el combate contra el keynesianismo y cualquier tipo de control del mercado, considerando que el igualitarismo promovido por el Estado de Bienestar destruiría la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la competencia. Del mismo modo, no se podría permitir el excesivo poder obtenido por los sindicatos, conforme ilustró Perry Anderson (1995). Aunque legitimados por las urnas, los líderes neoliberales producidos en América

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

Según Sousa (2010), el pensamiento conservador no es un fenómeno natural inherente al ser humano, o nacido inevitablemente de su intelecto. Se trata del resultado de una relación dinámica dada por la participación de diferentes actores e intereses divergentes, que ocurrió en un determinado momento histórico, identificado con el surgimiento y consolidación de la burguesía como clase hegemónica.

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

Debemos enfatizar, como afirmó Stelmacki Júnior (2006), que el conservadurismo puede ser caracterizado como una existencia social, y que, según Sousa (2010), no es inherente al ser humano, sino que se aprende mediante la relación dinámica entre los actores sociales y las divergencias de

sus intereses, especialmente considerándose los principios burgueses o de las clases dominantes. Los conservadores temen la crítica porque conduce a transformaciones sociales. No quieren problematizar situaciones concretas de la vida, ya que eso conduciría a la sociedad a la mutabilidad. En contrapartida, no se puede ignorar que toda esa estructura conservadora está ligada a la economía capitalista y neoliberal y que, especialmente en naciones periféricas como es el caso de Brasil, e igualmente de Argentina, los sectores dominantes mantienen el control social, ejerciendo la violencia simbólica y la inmovilidad social descritas por Bourdieu (1982).

Esta exposición de la economía neoliberal y su implementación en Latinoamérica es importante en este trabajo, porque nos permite entender que, en todos los aspectos, el neoliberalismo se aparta de una búsqueda profundizada por el bienestar social. Debemos considerar que diversos factores económicos como la desreglamentación de la economía, la reducción de los impuestos y la revisión de los monopolios públicos con sus privatizaciones están conectados con la eliminación del Estado de bienestar. La búsqueda por el Estado de bienestar por parte de cada individuo y no específicamente por el Estado, propia del neoliberalismo, está íntimamente relacionada con las posturas adoptadas en la educación que, en gran medida, impiden el desarrollo de la educación liberadora presentada por Freire.

Metodología

Se llevaron a cabo talleres de realización del cine documental con los estudiantes. En estos talleres, más allá de enseñar el lenguaje y las técnicas propias del arte cinematográfico, se llevó a cabo el relevamiento de datos de 229 alumnos, todos de la enseñanza media y de la primera cohorte en cada año, con metodología cuantitativa. Para el uso de esta metodología, se optó por una encuesta cerrada, con preguntas de múltiple elección, basadas en la obra del científico político Almeida (2007). Así, se atribuyó una clasificación para respuestas Conservadoras, Progresistas y Medianas en el proceso de

compilación y recolección de los datos para, más adelante, realizar un análisis estadístico de los resultados. El tratamiento estadístico se completó al término de la experiencia, con una nueva encuesta de autodiagnóstico.

En un total de ocho clases por año, durante tres años analizados, se mostró el proceso de producción de las películas y cómo en ellas se pueden integrar temas de interés del alumnado. También se explicó que los estudiantes participarán en un festival de cine competitivo al final del año escolar, con premios, siguiendo el modelo de festivales de cine nacionales. Resulta necesario mencionar que todos los alumnos de enseñanza media de la escuela fueron invitados a los talleres y en todos los años de la investigación hubo alumnos de todas las series, pero solamente las primeras series de cada grado fueron objeto de estudio, por dos motivos: el primer motivo es que el investigador era también profesor en la escuela, pero solamente en la enseñanza media y no en el primer año, de donde provenían estos participantes. Por lo tanto, el investigador no conocía a estos alumnos a la hora de invitarlos a participar; ellos asistían a los talleres por el propio gusto y curiosidad. El segundo motivo es que la aplicación estadística de la investigación necesitaba de investigados que no supieran de la encuesta y que no hubieran contestado las preguntas de detección del cambio de pensamiento conservador hacia pensamiento progresista. Así, en 3 años consecutivos de experiencia y de investigación exploratoria, se crearon 10 películas, con 229 estudiantes participantes.

A través de estas actividades, se intentó identificar el pensamiento conservador en el subtexto de las respuestas de cada alumno y las posiciones frente a la realidad que denotaban esas respuestas. Las muestras recolectadas durante los tres años son distintas: no todos los estudiantes que respondieron los cuestionarios antes de la producción de la película respondieron luego de la realización del documental, de manera que hay

algunas observaciones faltantes. El cuestionario aplicado contiene 11 preguntas. Los análisis se realizaron utilizando el software SPSS 24.

Algunos de los resultados

En la primera parte, hicimos una caracterización de las cohortes respecto de lo que conocían o pensaban sobre el cine. La pregunta 1 se refería al gusto de los alumnos por las películas documentales. Se produjo un aumento en el porcentaje de alumnos que eligieron la opción “me gusta”, y hubo una disminución en el Para el año 2008, la respuesta "me gusta" prácticamente se duplicó después de la producción de la película; para el año 2010 hubo un gran aumento de esta opción también; y solo para 2009 los porcentajes fueron similares al porcentaje de estudiantes que eligieron “no me gusta”. Este cambio en el interés de los alumnos por las películas, indica que los talleres y la realización de sus propias películas cambiaron sus percepciones sobre este tipo de cine.

En la medida en que comprendieron que el cine documental establece una fuerte conexión con la realidad –lo que caracteriza el propio género, con todas las subjetividades, según Ramos (2008)–, los estudiantes fueron capaces de expandir sus percepciones y sentirse atraídos por este tipo de producciones. De esta manera, el video documental logró añadir valores críticos a los alumnos, además de expandir su potencial y capacidad de construcción personal. Con esto, podría ser posible el surgimiento de comunidades valoradas, que creen en el poder de la participación de todos en la búsqueda del bien común, tal como apuntó Peruzzo (1998).

Se hizo importante analizar también la frecuencia con que los alumnos comenzaron a ver documentales después de aprender a producirlos. Así, la pregunta 2 se refería a la costumbre de los estudiantes de asistir voluntariamente a la proyección de películas documentales. Se preguntó qué cantidad de películas habían visto en un año. Notamos una disminución en la

elección de la opción "de 0 a 1" entre antes y después del festival en los tres años, y de la opción "de 2 a 10" hubo una disminución en 2008 y 2009. La opción "con frecuencia" mostró un aumento constante entre los dos períodos (antes y después de la película) en los tres años. Esto quiere decir que, a medida que los estudiantes descubrían lo que el cine documental podría aportarles, empezaron a consumirlo más. Esto plantea la posibilidad de que el cine de ficción pierda espacio entre los jóvenes para dar lugar a un cine que les traiga una mentalidad más crítica y conectada a las cuestiones sociales.

En la secuencia, se hicieron preguntas relacionadas a las cuestiones sociales que deseábamos averiguar. Eran preguntas para testeo de las hipótesis acerca del pensamiento conservador o progresista. El pensamiento conservador o progresista está directamente relacionado con todo lo que hemos discutido hasta ahora. En estas condiciones de salida de la modernidad en las culturas tradicionales, el pasado sería honrado y los símbolos valorados porque contienen y perpetúan la experiencia de las generaciones pasadas (Giddens, 1991).

Para todas las variables de las preguntas propuestas a los estudiantes se atribuyó una letra, que indicaba la categoría de progresista (P) o conservadora (C) para las respuestas, así como mediana (M) con el propósito de tener un mapa más claro de los cambios (si los había).

Partimos hacia la pregunta 4: *"¿Cuál es su opinión sobre las causas de la desigualdad social en Brasil?"* En este cuadro nos dimos cuenta de que las frecuencias de porcentaje observadas en los tres años son similares para los cuestionarios aplicados antes de los talleres. La categoría de respuesta con menor frecuencia fue "más ricos" en 2008 y 2010, y en 2009, "colonización portuguesa". En los cuestionarios aplicados "después", la categoría menos frecuente en 2008 continuó siendo "más ricos", mientras que en 2009 y en 2010 fue la "colonización portuguesa". Con respecto a la categoría de mayor

frecuencia observada para el "antes", en los tres años las "personas pobres" fueron entendidas como la principal causa de la desigualdad social en Brasil, mientras que "después", en los tres años fue el "racismo".

Considerar a las personas pobres la causa de la desigualdad es una respuesta conservadora, mientras que entender que el racismo es la causa de la desigualdad es una respuesta progresista. Esto sugiere que los estudiantes cambiaron su posicionamiento durante los talleres.

A través de estos datos, es posible observar que los alumnos cambiaron sus percepciones sobre la desigualdad en Brasil, pasando a asumir que el racismo ejerce fuerte influencia en esa condición de la sociedad. Además, la relación de baja de los que consideraban a los pobres como una causa de la desigualdad, y el aumento de los que consideran a los ricos la causa de la desigualdad, podría demostrar una percepción sobre la distribución de capital que no pone a los pobres como causa, sino como consecuencia de toda la mentalidad conservadora.

De hecho, con la consolidación de la democracia en los Estados capitalistas, el derecho de los ciudadanos se tornó necesario para el ejercicio de la ciudadanía en los Estados capitalistas modernos, hasta ser confundido y mezclarse, finalmente, con la noción de mercado económico. Esta etapa acabó sirviendo para legitimar un discurso crítico con la política de desigualdad, fruto del capital, que resultó estar basado en los sueños de toda una generación de revolucionarios. La comprensión de la soberanía del Estado en relación con el bienestar social y la democracia, entendiendo las reivindicaciones sociales, pareció ejercer alguna apelación para los estudiantes que participaron de los talleres.

La pregunta 5 fue: "*¿En su opinión, existe una frecuencia de racismo en Brasil?*". En los cuestionarios aplicados "antes" podemos ver que las categorías de mayor frecuencia y porcentaje para los tres años son "solo

contra los negros” y “no existe”. En los cuestionarios aplicados después, la opción más elegida fue la categoría “existe y se manifiesta”. Es importante recordar lo que afirmó Honneth (2003) acerca del nuevo capitalismo y del modelo de contradicciones paradójicas, que renuncia a la reconstrucción de conflictos inspirados en la lucha de clases. El racismo, en Brasil al menos, y quizá se pueda afirmar que, en todo el mundo, es parte de esa lucha de clases, y las respuestas para esta pregunta están en armonía con las respuestas a la pregunta anterior. Esa lucha de clases también se relaciona con el carácter neoliberal que afectó a la ingeniería de Estados, causando crisis en sus estructuras, y que ya no es tierra fértil para la construcción del Estado. Cabe destacar que en todos los años hubo un cambio con relación a la postura conservadora o moderada de los estudiantes. Observemos que un promedio de 30,56 % de los alumnos en los tres años, consideraba que “el racismo no existe con frecuencia en el país”, respuesta conservadora. Este porcentaje bajó a 20 % después de las actividades en los talleres. Igualmente, el promedio de los que creían que el racismo solamente existía contra los negros, respuesta moderada, era de 31,17 % antes de los talleres, y ese número bajó a 15,83 %. La respuesta “el racismo existe, pero en población de escolaridad más baja”, también conservadora, presentó una reducción, aunque no tan significativa, de 15,3 % a 13,63 % después de los talleres.

Antes de comentar los resultados obtenidos a partir de la pregunta 6, “*¿Qué piensa usted sobre las soluciones para que las personas con discapacidades físicas puedan ejercer una ciudadanía plena?*”, debemos apuntar que, de acuerdo con Honneth (2003), en el ámbito de la ciudadanía, el fracaso se expresa mediante la negación de los derechos percibidos como fundamentales. Sin ellos, el sentimiento de injusticia generado por la exclusión de una dimensión percibida como universal y generalizada, es inevitable. Ya en la esfera de la producción de solidaridad, la indiferencia podría dejar de reconocer los esfuerzos de los individuos y los grupos sociales que resulten en ganancia de todos.

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

La pregunta 7 –“*En su opinión, ¿cuál es la principal causa de la violencia urbana en Brasil?*” – no trata solamente de la violencia simbólica apuntada por Bourdieu (1982), o por Althusser (1983), aquella que introyecta símbolos individuales, los cuales obligan a la población a un comportamiento alienado y sofocan las posibilidades de cambios de clases sociales o estructuras de poder. Se trata también de la violencia física, de las agresiones y de la marginalidad en las calles brasileñas. En esta pregunta, la categoría más elegida en los cuestionarios aplicados “antes” de la experiencia fue “falta de policía en calles” durante los tres años; mientras que, en los cuestionarios aplicados después de los talleres y festival, se observa que las frecuencias fueron por “falta de policía en calles” en 2008, “desigualdad social” y “falta de educación de la población” en 2009 y “desigualdad social” en el 2010.

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

Sobre las categorías elegidas en respuesta a la pregunta 8 –“*¿Qué piensa usted respecto de las tierras indígenas en Brasil?*” – “antes” de la experiencia

sobresalió: “si los indios quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero teniendo que pagar el precio y los encargos” y “hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y las solicitudes de demarcación son injustas, es más tierra de lo que es necesario”. En Brasil, los indígenas son parte de ese grupo de personas excluidas por el poder burocrático, excluidas de la sociedad, excluidas del pensamiento ciudadano, especialmente en las grandes ciudades y provincias del país, donde los pueblos indígenas no son recordados. La gran mayoría de la población brasileña, por ejemplo, ni siquiera sabe que son habladas más de 100 lenguas indígenas en el país. Los indígenas son estudiados el día 19 de abril, un día después del día nacional del libro infantil. Las historias contadas en los libros didácticos los hacen casi seres mitológicos o ficticios, como si ya no existieran, y cuando surgen en la televisión es por algún caso de violencia, siendo siempre presentados como seres vagos, que ocupan tierras que no les pertenecen, y, por eso mismo, son asesinados, maltratados, etc.

Para los cuestionarios aplicados “después” de la experiencia, las categorías de respuestas más frecuentes fueron “deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad”, para el año 2008, respuesta considerada progresista, porque está cerca del discurso del relativismo cultural, sobre todo defendido por los antropólogos. Por otra parte, la respuesta “uno debe buscar solución legislativa que concilie la existencia física y cultural de los indios”, de 2009 y 2010, es considerada legalista, con acento en la diversidad cultural, una problemática vinculada a una posición cívica.

En lo que respecta a la pregunta 9: “¿Cuál es su opinión acerca del papel de la mujer en la sociedad?” En los cuestionarios aplicados “antes” de la experiencia durante los tres años, la categoría más frecuentemente observada fue “puede trabajar con los mismos derechos, pero siempre que realicen trabajos iguales a los de los hombres”. En los cuestionarios aplicados

“después” del festival de cine, las categorías más frecuentes fueron "pueden trabajar en condiciones de igualdad a los hombres" para 2008 y 2009 y "la licencia de paternidad debe tener un tiempo equivalente a la de maternidad" para 2008 y 2010.

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

Es interesante apuntar la gran disminución que hubo de la respuesta que afirmaba que las mujeres no necesitan legislación en cuanto a la violencia doméstica, especialmente porque en el año de 2010 ningún estudiante eligió esta respuesta. Además de eso, nótese que la percepción de los alumnos, entendiendo que la mujer debe de ser la principal responsable de la educación de los hijos, también sufrió una fuerte baja. Así, dos respuestas conservadoras disminuyeron de forma significativa, mientras que la respuesta progresista que afirmaba que las mujeres pueden trabajar en igualdad con los hombres se duplicó para el año de 2009.

Debemos recordar que las producciones de los estudiantes deberían cargarse de la ética y el respeto por la sociedad. Deberían abordar temas cuya prerrogativa estuviese envuelta en cuestiones sociales importantes y polémicas, las cuestiones que están cargadas de moralismo y conservadurismo. En la práctica docente, así como se propone en la pedagogía de Freire (1996), la interacción dialógica del alumno y el cuestionamiento crítico, conllevan el aprendizaje, al igual que la percepción progresista del estudiante en su formación plena, ya que cuando se abre para el mundo, el sujeto se abre para la inquietud y la curiosidad, partiendo para los procesos de inclusión de aquellos que son excluidos en la sociedad.

De ese modo, entender los prejuicios sufridos por los homosexuales y los LGTBQI, enseña que no hay una manera unilateral de pensar y de vivir. En la pregunta 10: *“¿Qué piensa sobre la unión homosexual?”*, aplicados los cuestionarios antes del festival, la categoría de respuesta más frecuente fue por tres años "debe ser vetada la unión religiosa", donde se advierte un carácter religioso presente. Después del festival, la respuesta cambió a "debe ocurrir con las mismas prerrogativas del matrimonio tradicional". Se debe observar que la única respuesta progresista era la que afirmaba que el matrimonio homosexual debe de ocurrir en las mismas condiciones que el matrimonio convencional. El promedio de los tres años antes de los talleres fue de 15,8 %, y después, fue de 45,63 %, lo que significa que la visión progresista sobre el homosexualismo se triplicó con la visualización y realización de los documentales. No se puede afirmar que la religión haya dejado de influenciar a los jóvenes, pero hay que considerar que perdió fuerza delante del concepto social.

Finalmente, para la pregunta 11: *“¿Qué piensas acerca de las acciones de asistencialismo y bienestar?”*, las categorías observadas más a menudo en los cuestionarios “antes” de la experiencia, fueron "es un paternalismo del Estado" para 2008 y 2009, y "hace inferior a las personas, pero somos todos

iguales" para 2010. En los cuestionarios aplicados después del festival, tenemos como categorías más frecuentes "puede corregir las distorsiones históricas, pero de manera paliativa", para el 2008; "son necesarias para una mayor justicia social" para el 2009 y "hace inferior a las personas, pero somos todos iguales" para 2010. Incluso si las respuestas son diferentes en cada año, son categorías progresistas en todos los casos; mientras que en las aplicadas "antes" de la experiencia, tenemos un fenómeno muy parejo, con respuestas todas conservadoras. Es importante observar que el promedio de la respuesta progresista que afirma que las acciones asistencialistas del Estado son necesarias para la justicia social fue de 13,67 % antes, y de 24,83 % después. El promedio de la respuesta progresista que declara que el asistencialismo puede corregir las distorsiones históricas fue de 13,83 % antes, y de 22,13 % después.

Reflexiones finales

Es necesario recordar nuestro cuestionamiento inicial: ¿la producción de documentales, hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar a la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, impactando las posturas de los estudiantes ante su propio aprendizaje y ante la sociedad? Nuestra pregunta orientadora ahora ya se puede ver contestada afirmativamente. Sí que la producción de documentales influye en la manera en que los estudiantes perciben la vida y el mundo, como se mostró en los datos extraídos de la investigación realizada en la escuela secundaria "Discere Laboratum", ubicada en São Paulo, Brasil, entre los años de 2008 y 2010.

¿Cómo pudimos llegar a esa respuesta positiva? Actuando directamente con los estudiantes, fue posible profundizar en los estudios de cine y educación y, más que eso, comprender el impacto que la realización cinematográfica ejerce sobre los alumnos, en sus reflexiones y en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Fueron los estudiantes quienes hicieron el cine,

eligieron los temas que serían desarrollados, escribieron los guiones, filmaron sus películas y tuvieron en sus manos la gestión de los documentales y de sus conocimientos, base de la educación ciudadana y de la autonomía pedagógica, presentada por Freire. Es importante añadir que, no solamente la búsqueda por el conocimiento fue relevante, sino también la construcción de un aparato crítico que impulsó nuevas percepciones de la realidad social que les rodeaba.

La concepción de esta nueva escuela está íntimamente conectada a las transformaciones sociales presentadas antes, así como también al avance de las tecnologías, sobre todo después de la década de 1990, cuando el uso de la Internet se hizo presente en la vida de las personas de modo irrefutable. No obstante, siendo un medio auxiliar en el aprendizaje, los equipos electrónicos no sustituyen el proceso educativo. Además, hay que tener en cuenta que las tecnologías de la información son un reflejo del poder de las hegemonías. Las nuevas tecnologías no son la única forma válida de conocimiento; son una herramienta. ¡Que no se olvide! El acto de enseñar no se puede ver reducido a las instrucciones del ordenador, aunque la democratización de las redes de información haya fomentado los cambios en la propia educación, aumentando la reproducción de los conocimientos, del colectivo y de los problemas sociales.

Por medio de este trabajo, fue posible percibir que solo con el trabajar en la escuela con el cine documental, los estudiantes aumentaron la frecuencia con que visualizaban este tipo de película específicamente. Hacer el documental provocó en los estudiantes el cambio en sus gustos, ya que en todos los años hubo una reducción de los índices de los que declararon que no les gustaba el cine documental después de hacer la película. Haciendo el documental, los alumnos comenzaron a desarrollar el gusto por esa modalidad de cine y a asistir más. Eso es importante porque estamos hablando de una modalidad específica que busca retratar situaciones

características, situaciones que pretenden acercarse de la realidad, aunque esa realidad presentada no sea neutral o exenta de la subjetividad del director.

Sumado a esto, en todas las preguntas contestadas por los estudiantes antes y después de la realización del trabajo, fue posible percibir que hubo cambios en sus perspectivas según las cuestiones sociales investigadas, como sobre las causas de la desigualdad social en Brasil, o si existe una frecuencia de práctica de racismo en el país, o sobre las tierras indígenas, o sobre las soluciones para que las personas con deficiencias físicas puedan ejercer una ciudadanía plena. Es importante pensar que estos temas no fueron impuestos, sino elegidos por los alumnos. Lo que se les pidió fue que observaran el mundo a su alrededor y de allí tomaran un tema que considerasen relevante. Los cambios de opiniones en torno al papel de la mujer en la sociedad y el establecimiento de las relaciones afectivas homosexuales fueron significativos. De hecho, sus concepciones de mundo fueron transformadas por la experiencia del documental, a través de la búsqueda de la realidad social y de opiniones diferentes a las que ellos tenían consolidadas, muchas veces reflejo de ideas que siempre oían, incluso dentro de sus casas. Hubo una estadística de progresión de respuestas más medianas o progresistas, y menos racistas, machistas y homofóbicas.

Lo que los estudiantes reciben de información, no solo viene de la escuela o de las propuestas de sus profesores, sino también de sus padres y del entorno, así como de la televisión, de lo que ven en las películas, etc. Así, es importante proporcionarles oportunidades para construir sus propias ideas, analizando la realidad de acuerdo con lo que sienten y absorben del mundo, mucho más de lo que dicen los profesores, los libros didácticos, y toda la estructura que aporta la 'educación'. Asimismo, el educador debe vencer la inercia y buscar constantemente nuevas maneras de conectar a los estudiantes con el resto del mundo, que no es "su mundo" limitado por su

pertenencia de clase, o por la visión conservadora del mundo, llevándolos a descubrir formas de consolidar su aprendizaje sin subestimar sus capacidades cognoscitivas y creativas, motivando la emancipación intelectual y haciéndolos, en resumen, autores de la acción educativa, como señaló Freire.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A. C. A. (2007). *Cabeça do Brasileiro*. Editora Record.
- Althusser, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Graal.
- Anderson, P. (1995). Balanço do Neoliberalismo. In E. Sader & P. Gentili (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático*, (p. 9). Paz e Terra.
- Bourdieu, P. (1982). Campo de poder, campo intelectual e habitus de classe. In P. Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas* (pp.183-202). (2ª ed.). Perspectiva.
- Brandão, C. R. (2005). *O que é o método Paulo Freire*. Ed. Brasiliense.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Ação cultural para a liberdade*. 2ª ed. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez.
- Habermas J. (1984). *Reason and the rationalization of society*. Vol. 1. Beacon Press.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Ed. 34.
- Paulino, R. A. F. (1998). Uma pedagogia para os meios de comunicação (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). *Comunicação & Educação*, (12). 77-88.
- Peruzzo, C. M. K. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. (2. ed.). RJ. Vozes.
- Prieto, C. D. (2017, noviembre). Construirse para educar. Caminos de la educocomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135), 17-32.
- Ramos, F. P. (2008). *Mas afinal... O que é mesmo documentário*. Senac.
- Soares, I. (2000, dezembro). Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, (19), 12-24.
- Sousa, E. A. (2010). *Breves considerações sobre o pensamento conservador e a pós-modernidade*. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil.
- Stelmacki Junior, R. (2006). Uma análise a respeito do pensamento conservador. *Revista Emancipação*, 6 (1) . <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/72>
- Zitkoski, J. J. (2006). *Paulo Freire e a Educação*. Autêntica.