



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**“LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
EN LA AUDIOVISUALIDAD CONTEXTUALIZADA”**

Nombre: Griselda Serresone Roo

Nombre de la Supervisora: Teresa Cabezas

Mendoza.2025.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
DESARROLLO	7
Descripción de los contextos institucional y curricular	7
Fundamentación pedagógica	13
Propuesta de enseñanza	20
Datos de inscripción curricular	20
<i>Propuesta. Fundamentación</i>	21
Objetivos	24
Los saberes	25
Modalidad	26
Asistencia y aprobación	27
Itinerario de aprendizajes	27
Desarrollo de prácticas	29
Mediación de la evaluación de los aprendizajes	40
Comunicación en la Educación Superior	44
Propuesta para la investigación educativa	54
CONCLUSIONES	68
Bibliografía	72
ANEXO I	76
ANEXO II	80
ANEXO III	88

INTRODUCCIÓN

*Lo que da sentido al acto
educativo*

no es el camino, sino el andar

que hace al camino.

Arturo Roig¹

Como caminantes del rumbo elegido en Educación Superior, nuestro andar nos configura como participantes y creadores de un espacio de formación, reflexión y problematizaciones que no busca concluirse, sino provocar experiencias significativas y perdurables.

Presentar nuestro recorrido como un tránsito compartido y de múltiples bifurcaciones, provoca hiatos sustanciales en nuestros saberes y prácticas. Porque *el acto educativo es una creación provocada por espíritus críticos de estudiosos* (Roig. 2024:22) que tiene la potencialidad de transformar (nos) y no se expresa en un único camino legitimado.

Este trabajo busca reconocer los tránsitos que llevaremos adelante en lo sucesivo. Como plan de labores, apelaremos a la mediación pedagógica, en tanto posibilidad de promoción y acompañamiento de los aprendizajes, concebida entre el *conocimiento, la práctica humana y quienes están (y estamos) en situación de aprender²*. En este sentido, nos reconocemos personas con la posibilidad de provocar interaprendizajes en instancias dialógicas, investigativas, evaluativas, validantes, integrativas, etc.

¹ Roig, Arturo Andres (2024) La universidad hacia la democracia. Pág. 45. Mendoza. Ediunc.

² ESDU 2023- Texto Base módulo 1.

Pero, ¿sobre qué espacio nos encontramos andando? Nuestros tránsitos implican al cine y aquello que más ampliamente constituye la nueva audiovisualidad, es decir, las obras audiovisuales realizadas en Argentina a partir de 1990, con foco en aquellas producidas en la provincia de Mendoza. La Escuela Regional Cuyo de Cine y Video es el espacio referencial a partir del cual se posibilita este plan de trabajo, institución que hoy constituye un Instituto de Educación Superior no universitaria pública, dependiente de la Dirección General de Escuelas de la provincia.

Con más precisión, es desde la asignatura “*Semiótica*” que pensamos las posibilidades de una propuesta pedagógica que se aquí se presenta, espacio curricular que pertenece al tercer año del plan de estudios de la carrera de Cine, la cual prevé para las personas graduadas el título de “técnico superior en cine, video y televisión”.

Las motivaciones de nuestro trabajo son desafíos permanentes. Implican pensar el “*por qué*” y “*para qué*” de nuestras labores, como expresiones de la necesidad de comprender(nos en) la realidad cotidiana y, también, de proponer *una pedagogía de la pregunta* (Freire.2024:6)³. Las distintas posibilidades de emplazamientos sobre el territorio audiovisual local, requieren que estas interrogaciones se mantengan siempre presentes, sobre la complejidad, la apropiación de la historia y la cultura e, incluso, la incertidumbre. Porque buscamos orientar nuestra mirada hacia nuestras prácticas de audiovisualidad, donde la mediación pedagógica nos permite reconocernos dentro de ese proceso como protagonistas de nuestro tiempo.

En nuestras estrategias, buscaremos integrar las directivas de la mediación pedagógica con diferentes esferas simultáneas, como son el currículum y el contexto. El objetivo es poner en valor la reflexión sobre nuestro espacio-tiempo de la audiovisualidad producida en Mendoza y, al mismo tiempo, enlazar las competencias de la institución educativa con las condiciones de producción de campo en la provincia. Si en el contexto están en primer lugar los otros seres y, además, otros textos, espacios, objetos, historias, culturas, formas de producción⁴, la posibilidad de

³ Freire, Paulo en ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 2 - Una educación alternativa. Pág.6

⁴ ESDU. Texto base módulo 1. Unidad 3. Las instancias de aprendizaje. Pág.26

orientar nuestra mirada hacia la experiencia local, puede brindarnos una mediación pedagógica pertinente a reconocernos dentro del proceso.

Como personas que intervienen en las instancias mediadas por las pedagogías, reconocemos desde el espacio institucional a educadores, estudiantes, personas egresadas y personal no docente. Pero también incluimos a actores de la comunidad audiovisual que no pertenezcan a la institución y a personas de la comunidad en general en la que desarrollamos nuestras prácticas. En este sentido, Roig sostiene que *“no hay universidad, sino universidades”* (2024:32)⁵ en referencia a las pluralidades que el espacio requiere para el forjamiento de *un “enraizamiento auténtico”* (2024:31)⁶ que nos contenga sobre la diversidad de perspectivas.

Nuestras prácticas pedagógicas se encuentran enmarcadas por la legislación, nacional, provincial y tratados internacionales, con ajuste a los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, Ley N° 27.204/2015, Ley Provincial de Educación N° 6970, Decreto 315/2018, Decreto 316/2018, Decreto 530/18 y sus resoluciones complementarias, y concordantes, como amplio amparo legal que desde las declaraciones de la Unesco y en lo sucesivo, propician la voluntad legislativa que garantiza el derecho a la educación.

Este trabajo contiene un desarrollo que se sucinta a continuación:

- Descripción de los contextos institucional y curricular
- Presentación del problema y su justificación
- Fundamentación pedagógica
- Propuesta de enseñanza
- Evaluación de aprendizajes
- Vinculación universitaria
- Investigación educativa
- Conclusiones

⁵ Roig, Arturo Andrés (2024) La universidad hacia la democracia. Mendoza Ediunc.

⁶ ídem.

Un tránsito incompleto y pendiente sobre el que andamos en prácticas pedagógicas de transformación subjetiva y comunitarias. Recorridos que nos enlazan hacia la construcción de las pedagogías participativas que hagan el camino que realizamos en cada paso.

DESARROLLO

Descripción de los contextos institucional y curricular

La Escuela Regional Cuyo de Cine y Video se fundó en el año 1990 como espacio de democratización del recurso técnico para cine, video y televisión en la provincia de Mendoza. El contexto de sus inicios es acorde a todas las formulaciones que originaron las escuelas de cine en el país: la necesidad de contar con la manipulación de los aspectos técnicos que implica la producción de películas y las normas televisivas. Configuró una respuesta a la monopolización que los estudios y productoras poseían respecto a esta formación específica, de allí que su configuración como carrera en el marco de la educación pública como constituyente de una premisa de acceso plural y gratuito a las formaciones específicas. El cine siempre estableció una inmediatez entre su producto (película/video/programa/etc.) y las tecnologías que lo posibilitan. Por eso la necesidad de vincular las competencias de la carrera y el perfil de las personas que egresan de la misma con el desarrollo de habilidades técnicas en la manipulación de los recursos.

En la actualidad, la ERCCV⁷ constituye un Instituto de Educación Superior no universitaria (IES 9-017) dependiente de la DGE, conforme a su última modificación en su Diseño Curricular acaecida en 2019, la duración de la carrera de cine es de cuatro (4) años y su titulación es la de “Técnico/a/e superior en cine, video y televisión”. La materia Semiótica se encuentra prevista en el tercer año del plan de estudios de la carrera de cine y video. Es una asignatura cuyo campo de formación es de fundamento en tanto contenido curricular, con un régimen de cursado cuatrimestral y una carga horaria anual de 45 horas, conforme a su plan de estudios.⁸ Entre las competencias previstas en la carrera de cine, se encuentra la de *“formular estrategias para la creación de emprendimientos audiovisuales con perspectiva local”* y *“elaborar la crítica de producciones audiovisuales, asumiendo una actitud crítica y*

⁷ Escuela Regional Cuyo de Cine y Video.

⁸ Expediente N° EX-2019-02111794-GDEMZA-MESA#DGE “HOMOLOGACIÓN TECNICATURA SUPERIOR EN CINE Y VIDEO”. pág.11.

*reflexiva*⁹. Sobre estas competencias centraremos la posibilidad de comprensión del conocimiento como dinámico, tanto en su accesibilidad como en el constante replanteo de sus contenidos.

Además, el perfil de egreso propone habilidades para sus egresados/as/es, entre las que se encuentran la de *“utilizar los formatos y las tecnologías más adecuadas para cada parte del proceso comunicacional”*, *“trabajar en equipo”*, *“tener creatividad e imaginación”* y *“adaptarse a un mercado laboral diverso”*¹⁰, conforme a su plan de estudios cuyo año de aprobación es 2019.

Por esto, la definición de la formación práctica de emergentes profesionales de la carrera es permeable a la una mediación pedagógica que procure prácticas que fomenten los vínculos y la retroalimentación con el medio cultural y socio-productivo. De igual manera, este perfil es pasible las actualizaciones que las nuevas tecnologías exigen para ser incluidas en los entornos formativos. En este sentido, el diseño del espacio curricular específico tiene como objetivos el reconocimiento en tanto posibilidad de reflexión y relación con el propio espacio, imaginarios y referentes. Así, las acciones didácticas privilegiadas son la visualización de materiales audiovisuales con foco en las prácticas de producción locales. La crítica reflexiva se propone en la identificación de formulaciones a través de las propias narrativas y los modelos de producción regionales que provoquen una relación constante con otras disciplinas.

Presentación del problema y su justificación

El plan que aquí se presenta corresponde a la materia **Semiótica**, ciencia de profunda imbricación con la lingüística y, como tal, con un anclaje a lo discursivo que provoca numerosas tensiones en el campo de los estudios visuales, conforme a la actualidad de sus debates. Además, la especificidad de los Estudios sobre/en Cine

⁹ Expediente N° EX-2019-02111794-GDEMZA-MESA#DGE “HOMOLOGACIÓN TECNICATURA SUPERIOR EN CINE Y VIDEO”. Pág. 5

¹⁰ Ídem. Pág. 8.

han dado cuenta de una creciente autonomía de su campo epistemológico¹¹, renegando de simplificaciones del “lenguaje” audiovisual, al que consideran insuficiente y extraño a su objeto. En esta dificultad radica la necesidad de establecer puentes que conecten ambas disciplinas e, incluso, convoquen a otras áreas o espacios convergentes para los aprendizajes.

No menos importantes, son las tensiones que emergen de la profesionalidad de las prácticas, rigurosamente técnicas, donde la discursividad de los debates cede, dando cuenta de un currículum oculto que es necesario abordar. Con un acento sustancial sobre la profesionalidad, las problematizaciones que las teorías o filosofías pretenden, pueden volverse opacas o innecesarias a las formaciones. Sin embargo, nada más alejado de nuestra concepción, que el imperioso cuestionamiento que pensamiento-praxis implica en nuestro camino. Ninguna labor profesional está desprovista de sus fundamentos, éticas y formulaciones. Ninguna teoría puede sobrevivir sin su práctica. En ese enlazamiento y retroalimentación, buscamos la coherencia de las aportaciones sobre el territorio audiovisual, en instancias áulicas y en rodaje, entre estudiantes y talleristas, entre institución y comunidad audiovisual.

Ahora bien, desde este plan de labores pedagógicas, ***nuestra motivación constituye comprender a la semiótica como abarcativa de los procesos de problematización de las imágenes en la contemporaneidad en su contexto.*** En el devenir específico de los contenidos que el análisis de las imágenes propone, la semiótica puede presentarse como un paradigma ineludible en los procesos de aprendizajes para la problematización y apropiación del espacio imaginal, así como habilitar la permeabilidad de posiciones más recientes en el estudio de las diversas configuraciones comunicativas de los procesos audiovisuales, como son los aportes de los estudios visuales en el campo de los estudios culturales y el denominado “giro icónico” en el campo de la teoría del arte¹².

Con más precisión, nuestro problema implica generar procesos de acompañamiento y promoción de aprendizajes que encuentren diversas formas de establecer relaciones entre los saberes/prácticas semiológicos y audiovisuales desde la mediación pedagógica. Esbozaremos la pregunta:

¹¹ Ciancio, Belén (2021) Estudios sobre cine: (pos)memoria, cuerpo, género. Buenos Aires. Editorial Biblos.

¹² Pueden mencionarse como autores en este sentido a Nelly Richard, Susan Buck-Morss, Martin Jay, Gottfried Boehm, W.J.T. Mitchell, Georges Didi-Huberman, entre otros/as.

¿Cómo se vinculan los saberes semióticos y la audiovisualidad contextualizada desde la mediación pedagógica?

La importancia radical de los procesos deconstructivos en relatos cinematográficos y afines, consiste en la posibilidad de problematizar las diversas obras audiovisuales, en tanto ellas son producto de los procesos emergentes de la industria, en tanto son obras emergentes de espacios independientes y en tanto son, también, obras en proceso de producción por estudiantes. ¿Cuáles son las herramientas que el análisis de las imágenes aporta en esta problematización? ¿Qué trascendencia tiene la codificación y análisis sintagmático en las películas? ¿Cuáles son las implicancias del sometimiento de las obras al estudio de una matriz analítica de la audiovisualidad? ¿Qué posicionamientos encierra la adherencia a una u otra manifestación?

No es ajeno a las experiencias de la carrera que, al consultar a estudiantes sobre la razón por la que eligen estudiar cine, las razones expuestas sean tal o cual producción de Netflix o saga de películas mainstream. Las series importadas en plataformas o las películas de alto presupuesto en Hollywood son tan ajenas a las experiencias del territorio audiovisual mendocino como el imaginario que proponen, con sus problemáticas, espacios, géneros, paisajes, monedas, entre otras manifestaciones exóticas a nuestra región. Entonces, las perspectivas audiovisuales de la mayoría de ingresantes a la carrera están forjadas a la luz de producciones extranjeras de altísimo presupuesto enmarcadas en una industria desarrollada en su contexto. Pero, ¿cuál es la realidad del espacio en el que se proponen aprender las técnicas audiovisuales? Cuando interrogamos a estudiantes sobre referencias locales, pocas son las obras que pueden mencionar. Acaso sus respuestas impliquen una película alguna vez estrenada en sala comercial, acaso un trabajo en el que participaron, pero sin relevancia para sus proyecciones, en la mayoría de los casos.

Al quien esté leyendo el presente trabajo en este instante, podríamos consultarle también ¿puede mencionar una obra audiovisual realizada en Mendoza? ¿dónde la audiovisualizó (cine/muestra/página web)? ¿puede mencionar algún actor/actriz del elenco? ¿qué locaciones recuerda? ¿cuál era su argumento? ¿puede determinar sobre qué cuestiones se basaba el conflicto de la obra? ¿cómo hablaban

los personajes y usted, habla similar que estos? ¿reconoció algún paisaje exterior? etc., etc.

Quizás sea pertinente mencionar aquí algunos datos, para comenzar a dimensionar un contexto audiovisual mendocino dinámico y complejo, pero real. Hemos expresado que la creación de la ERCCV en 1990 buscó generar un espacio de formación del recurso técnico necesario para realizar películas, como uno de antecedentes que expresaba la configuración de un escenario dispuesto en este sentido. Paralelamente, ciclos de cine, cursos de cine, cine-clubes, la actividad del cine universidad, la ley de cine argentina con sus fomentos, entre otros, forjaban un espacio. A treinta y cinco años de esa fecha, actualmente (y, a pesar del contexto de desfinanciamiento Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, institución generatriz de proyectos audiovisuales argentinos), Mendoza ofrece formación en cine en educación superior universitaria (Universidad Maza, Universidad de Congreso, Universidad Nacional de Cuyo) y no universitaria (ERCCV, Escuela de Animación y Artes Digitales), diversos cursos y talleres permanentes; también cuenta con legislación específica de promoción (Ley 9058 de Promoción y Desarrollo de la Industria Audiovisual, Ley 9.402: Creación del Programa Mendoza Audiovisual o Cash Rebate. Ley 9.464: Ampliación de la partida presupuestaria del Programa Mendoza Audiovisual), así como la creación de la Mendoza Film Comission para la promoción del polo audiovisual y diversos espacios de exhibición y reflexión (Festival de Cine Graba, Mirada oeste festival, Cineclub Stocco, ciclos de cine diverso, Nave Universitaria, etc.). En relación a las producciones, mencionamos que el *“Repositorio de cine mendocino”* del área de CID (Centro de Información y Documentación) de la ERCCV, actualmente trabaja sobre un inventario de producciones audiovisuales de Mendoza que ha superado las 400 (cuatrocientas) obras entre largometrajes, cortometrajes, series, videos, etc., de diferentes recorridos y premiaciones.

Estas son algunas de las menciones, el espacio audiovisual local es un territorio en construcción con sus tensiones, pero en expansión. Sobre este panorama es preciso buscar las vinculaciones entre los saberes y aprendizajes en Educación Superior, así como las problematizaciones necesarias para la posibilidad de generación de un escenario audiovisual diverso y amplio en la provincia de Mendoza. Pensarnos en el quehacer, aprender haciendo, promover y analizar nuestra historia pasada, presente y venidera, son posibles estrategias que nos

acompañen durante todo el proceso de aprendizajes, nunca circunscripto a los límites de un plan formal.

Explorar las vinculaciones de la materia semiótica, aquellas curriculares del espacio institucional y contextual, son una necesaria tarea comunitaria y dialógica que se excusa de las limitaciones de un trabajo de especialización, aunque busca en este exponer algunas posibilidades de intervención, investigación, promoción y comunicación del mundo audiovisual local.

En nuestro pretendido enlazamiento entre las prácticas del suelo y las configuradas en la institución que imparte la capacitación sobre los recursos, existirán profundas motivaciones que implican a las incertidumbres, las reconfiguraciones, las lecturas diversas de los contextos, la profundidad de la problematización del espacio. Por ello no desistimos de las orientaciones de nuestras tareas, en donde “*educar para*” adquiere un sentido superlativo y profundo.

En cada rincón que las motivaciones pedagógicas permiten, educamos:

- para la incertidumbre
- para la significación
- para apropiarse de la historia y la cultura
- para la complejidad

Una de estos ejes a pensar es la educación *para la incertidumbre*: la certeza que acompaña una manipulación técnica también es ilusoria. Utilizar la visualización de imágenes de películas locales para hacerles preguntas. Un álamo. Una acequia. Una montaña. Interior. Exterior. ¿Qué preguntas soportan las imágenes? ¿Es habitable la pregunta?

A través de las múltiples significaciones, es importante la posibilidad de generar una imagen propia de sentido a las prácticas cotidianas del ejercicio audiovisual. Educar *para la significación* y su destrucción: ¿Cuál es mi sentido

agregado al sentido de las imágenes? ¿Cómo comparto ese sentir-sentido y cómo lo contextualizo? ¿Cómo participo del sinsentido ajeno? ¿Cómo relaciono experiencia y discurso de sentido en las películas?

Educar *para apropiarse de la historia y la cultura* importaría una reflexión que atravesase generacionalmente las prácticas cinematográficas de la región. La inclusión de diferentes actores de la comunidad audiovisual local puede ser un potencial generador de voces y experiencias que permitan comprender la genealogía audiovisual, y hacerla propia. El cine local tiene sus referentes en sus instancias fundacionales y en sus devenires, los procesos con conversatorios y diálogos conjuntos son una fuente de emplazamientos.

Por eso, educar *para la complejidad* importa una reflexión puesta en común dentro del espacio institucional donde se debatan los contrastes entre esas experiencias audiovisuales del pasado y las experiencias audiovisuales del presente: ¿Cómo es el espacio cinematográfico actual y qué demanda de nuestra tarea? ¿Cuáles son las aportaciones que puedo realizar a mi espacio-tiempo y en qué encuentro limitaciones/obstáculos?

La semiótica implica un pensamiento incluido en su contexto, en su institución, en la cultura, en la sociedad que la permite y limita, en las experiencias de otras circunstancias, en el devenir que se construye. Como mediadora en este proceso, tan susceptible de los aprendizajes como cualquier persona involucrada en la pedagogía, educo para educarme en cada una de estas premisas en pleno proceso colectivo y de interaprendizajes; educo para con-vivir y vivir-con entre la cooperación y el encuentro.

Fundamentación pedagógica

Situamos nuestra posición en la Educación Superior sobre la mediación pedagógica, comprendida como tarea de acompañamiento y promoción de los

aprendizajes. Así, la planificación de nuestras prácticas se sitúa entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en posición de aprender, donde la sociedad ofrece mediaciones. *La mediación pedagógica es aquella capaz de promover y acompañar el aprendizaje*¹³, con la posibilidad de tender puentes y no entorpecer o frustrar los aprendizajes.

Sobre las mediaciones posibles hacia la tarea de interaprendizajes, destacamos la posibilidad de mediar con toda la cultura y la de mediar desde el currículum. En el primer caso, ponemos foco en la posibilidad de propiciar senderos donde el universo es herramienta para el aprendizaje. Excluida la cultura como totalidad, la labor pedagógica implica un *“aprendizaje con todos los productos de la imaginación y la creatividad humanas”*¹⁴, en su diversidad y singularidad, sin englobamientos que desistan de carnaduras.

Respecto de la mediación con el currículum, entendemos al mismo en los términos de César Coll como el *“proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores”* (2024:20)¹⁵. Adicionamos a la propuesta de currículum la posibilidad de validación de nuestras decisiones tanto por nuestros pares como por parte de estudiantes. Así, nuestra tarea implica una programación necesaria, sin perjuicio de la necesidad de estar alertas a las nuevas condiciones o paradigmas que actualicen nuestro recorrido.

En nuestro emplazamiento, son profundamente importantes las citaciones que nos acerquen a actores que desarrollaron y desarrollan sus aportes en el mismo territorio en el que desempeñamos nuestras prácticas. Por eso, son fundamentales las proposiciones de referentes locales que profundizamos en la especialización en docencia, con énfasis en los aportes de Daniel Prieto Castillo y Arturo Roig. En virtud de sus posiciones, concebimos al concepto de pedagogía *como*:

¹³ ESDU. Texto Base Unidad 1 “La mediación pedagógica”. Pág. 5

¹⁴ Ídem. Pág. 19.

¹⁵ Coll, César (1961). Psicología y currículum Buenos Aires. Paidós. En ESDU. Texto Base Unidad 1 “La mediación pedagógica”. Pág. 20.

“el intento de comprender y dar sentido al acto educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca, a fin de colaborar desde esa comprensión con el aprendizaje como construcción y apropiación del mundo y de uno mismo” (Prieto Castillo. 2024:14).

16

En tanto que circunscribimos nuestras prácticas desde la Educación Superior, donde Roig propuso que la pedagogía universitaria es la *“conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo realizada con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo (2024:23)”*¹⁷, sus elaboraciones planteadas en textos imprescindibles como los reunidos en *“La universidad hacia la democracia”*, recientemente editados por la Ediunc¹⁸, los cuales nutren nuestras formaciones y motivaciones.

Estas referencias son muy importantes porque son expresiones pensantes del territorio en el que se develan nuestras prácticas y porque nos convocan en un tránsito participante que vincula nuestras experiencias. Toda la proposición de este plan de trabajo sobre una asignatura específica ha procurado la relación con la localidad, de allí la importancia de los orígenes de la fundamentación que nos tiene.

Con el mismo sentimiento que enlaza vínculos, Latinoamérica expone una referencia de inevitable anclaje en la pedagogía, como lo es Paulo Freire. En especial, son fundamentos de nuestro proyecto sus aportes expuestos en su obra *“Extensión o comunicación”*¹⁹, a saber:

“La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto

¹⁶ Prieto Castillo, Daniel. La comunicación en la educación, Buenos Aires, Ciccus-La Crujía, 1999. En Texto Base Esdu 2024 pág. 14.

¹⁷ Roig, Arturo Andrés (2024). La universidad hacia la democracia. Mendoza. Ediunc.

¹⁸ Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

¹⁹ Freire, Paulo (1984) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo. Siglo XXI editores.

congnosible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados. La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber sino un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (1984:73)

En este sentido, en la mediación pedagógica que nos fundamenta y los lazos que vinculan nuestros emplazamientos en el proceso, deben pensarse en actividades dialógicas que promuevan las participaciones más allá de los límites institucionales y se extiendan hacia la comunidad en la que nos desarrollamos.

¿Cuáles son los aportes que pueden reconocerse como educación alternativa en esta propuesta? Sin pretender agotar las respuestas de esta pregunta, principiamos la argumentación con una experiencia que puede ser de importancia singular: mi condición de egresada de la carrera de cine de la ERCCV, previa al rol de mediadora pedagógica. Este tránsito nos otorga la posibilidad de formular propuestas de *educación alternativa* conscientes de las fortalezas y debilidades de los procesos cursados y de las posibilidades de actualizaciones pertinentes al contexto. En este sentido y como ejemplo, las referencias de películas y autores citadas en clases por educadores durante mi formación superior, carecían casi absolutamente de regionalismo o localidad, cada una de las instancias formativas de la carrera, desconocía una cinematografía mendocina para compartir, conocer, visualizar, analizar, reflexionar. En virtud de esta experiencia, la investigación de las obras mendocinas y su referencia privilegiada en las clases de semiótica fueron una constante. Este ejemplo, no agota las posibilidades de la educación alternativa ni tampoco implica la obliteración de procesos anteriores sino su re-formulación y puesta en discusión. Si somos la historia, nuestra posición respecto de ella no puede ser negatoria sino consecuente de su reflexión y debate.

En este tránsito vamos atravesando distintas fases coexistentes y permanentes. Las denominamos “*instancias de aprendizaje*” comprendiendo en ellas

“a seres, espacios, objetos y circunstancias en los cuales y con los cuales vamos apropiando experiencias y conocimientos, nos vamos construyendo”²⁰. En espacios de educación formal y en especial desde este trabajo, privilegiamos las instancias de aprendizaje generadas:

- con la institución
- con quien realiza la mediación pedagógica
- con los materiales, medios y tecnologías
- con el grupo
- con el contexto
- con nuestra subjetividad

Todas estas instancias están interconectadas en su desenvolvimiento simultáneo. La instancia de aprendizaje que nos devela una institución crítica a los procesos de burocratización implementados por los decretos provinciales 530/18 y subsiguientes, la pauperización salarial, de condiciones de estabilidad laboral y de promoción de formaciones, las deficiencias de comunicación, el aislamiento contextual y la concepción del conocimiento como transferencia de información, son algunos de los desafíos que nuestras tareas sostienen. La promoción de espacios dialógicos entre distintos actores comunitarios y la valoración de los espacios que habitamos con conciencia de permanencia, pueden provocar articulaciones estratégicas para que la instancia institucional refleje conexiones posibles.

Los materiales en audiovisuales implican reconocer tecnologías, nuevas implementaciones de las mismas y los medios necesarios a sus fines. El contenido textual que semiótica conlleva, debe ceder ante la obra que se audiovisualiza, deconstruye y analiza, por lo que las instancias de aprendizaje con los materiales son receptivas de diversos formatos, duraciones, características de exhibición, plataformas, etc. La novedad tecnológica es una condición cinematográfica ineludible, sobre la que la asignatura requiere actualización permanente. Pero no solo se limita a este aspecto, sino que se expande hacia el *“uso, producción, distribución*

²⁰ ESDU Texto Base. Módulo 1 Unidad 3 “Las instancias de aprendizaje”. Pág. 5

de información; el encuentro e interlocución con otros y el placer de la creación, expresado en lo estético y en lo lúdico²¹”, conforme los nuevos saberes nos orientan.

La instancia de aprendizaje grupal es, también, una condición de la audiovisualidad. Nuestras prácticas de rodaje imponen una colaboración permanente donde cada rol del equipo de trabajo se empalma con un trabajo colectivo para provocar la obra. Dicho de otro modo, la grupalidad es una condición de la audiovisualidad que las instancias de aprendizaje deben reconocer y promover, porque no solo se vinculan a los espacios formales sino que advienen como características de ejercicio de la profesión. La interacción, la escucha, el consenso, la crítica, el debate, la creación, son algunas de las implicancias de la grupalidad para aprendizajes. De allí su previsión significativa en los proyectos educativos que vinculen audiovisualidades.

El contexto como instancia de aprendizaje, ya lo hemos mencionado, es una oportunidad sustantiva para reflexionar sobre el espacio-tiempo en el que se desarrolla nuestro ejercicio profesional. *Si en el contexto están en primer lugar los otros seres y, además, otros textos, espacios, objetos, historias, culturas, formas de producción²²*, la posibilidad de orientar nuestra mirada hacia nuestras obras puede brindarnos una mediación pedagógica pertinente a reconocernos dentro del proceso. El rescate de las experiencias educativas, los ejemplos y referencias locales, un análisis del espacio y su historia, son aproximaciones al contexto. Trabajamos no sólo en lo que vemos sino en lo que existe y está detrás del registro, nuestro contexto de trabajo, nuestra organización, nuestros modos de producción, lo que nos permite observar qué, cómo y sobre qué hacemos. *Si el contexto es interlocución, lograr una relación con él a través de la interrogación y, en muchos casos desde su modificación, podemos pensar en concreciones del aprendizaje.²³* Con esta afirmación, se desliza la posibilidad activa de transformaciones en base a las prácticas concretas, siempre en completo diálogo con actores dentro de la comunidad.

²¹ Óp. Cit. Pág. 22.

²² ESDU. Texto base módulo 1. Unidad 3. Las instancias de aprendizaje. Pág.26

²³ Ídem.

Las instancias de aprendizajes como educadora y con una misma son una potencialidad que hace alusión a la premisa de cambiarnos para cambiar al mundo. Tomarnos como *punto de referencia, interrogar las propias prácticas, las propias experiencias, el propio pasado, los temores, las incertidumbres, el modo de ver el futuro y de verse en el futuro*²⁴, es un involucramiento que nos reconoce parte de los procesos. Como educadores, también son premisas el escuchar, empatizar, comunicar, partir del otro/a/e, apelar a las experiencias, que construyen instancias de aprendizaje vinculadoras del proceso y potenciales transformadoras de nuestras realidades.

Entonces, comprendemos al proceso de aprendizaje como un proceso complejo que involucra instancias individuales y colectivas, cuyo interés es exponer la construcción sociocultural que nos implica. Cada una de estas instancias y las generales que procuran unas prácticas atentas a las experiencias pasadas y las actuales a la luz de la transversalización de los contenidos estudiados, se resignifican. La incorporación de una perspectiva donde la sociedad interviene en el proceso de las clases puede hacernos reflexionar tanto en la construcción cultural que nos involucra como personas, como en el contexto en el que trabajamos.

Las lecturas de Bruner²⁵ alientan este trabajo en el sentido de reflexionar cuáles son los procesos y creencias de estudiantes ante los aprendizajes. Especialmente, el foco puesto en qué y cómo creen que pueden actuar sobre el mundo en transversalidad con los conocimientos que construimos, es una instancia indisponible. Si bien la limitación (la carrera técnica implica un funcionamiento específico de las maquinarias) y la exposición son los modos privilegiados de mi experiencia en la universidad, la concepción de estudiantes como pensadores y conocedores propone profundizar y re-pensar las prácticas hacia una apropiación y situacionalidad efectiva en el mundo.

Resultaron significativas las lecturas propuestas sobre la dicotomía planteada por Foucault en su *Hermenéutica del sujeto*²⁶, y la propuesta abrasadora de

²⁴ Op. cit. pág. 29.

²⁵ Bruner, J. S. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. España: Machado Grupo de Distribución.

²⁶ Foucault, Michael (1996) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires. Altamira.

transformarnos para transformar. Y en ese proceso, la mediación de quienes nos acompañan es imprescindible, con su diversidad y diferencia.

Propuesta de enseñanza

En este punto, daremos cuenta de la propuesta de enseñanza que se expresa aquí. Para ello, apelaremos a la planificación de nuestras labores, desglosadas a continuación:

Datos de inscripción curricular

La asignatura “*Semiótica*” se emplaza en el tercer año de la Carrera de Cine, Video y Televisión, del IES 9017 Escuela Regional Cuyo de Cine y Video. Su cursado es cuatrimestral, con una carga horaria de 45 obligaciones anuales de modalidad presencial y cursados en el Espacio Julio Le Parc a partir del año 2024²⁷.

Su plan de labores o currículo se compone de cinco módulos cuyo contenido temático se desarrollará a lo largo de la cantidad de clases previstas.

Para su mejor comprensión, se expone el formato de planificación, a saber:

INSTITUCIÓN: IES 9017 ESCUELA REGIONAL CUYO DE CINE Y VIDEO	
Carrera: Cine, Video y Televisión.	
Materia: Semiótica	Año del plan de estudios: 2019
Correspondiente al 3er año del ciclo	Modalidad: presencial Formato: cuatrimestral
Módulos I, II, III, IV, V	Cantidad de clases: 15
Educadora: Griselda Serresone Roo	

²⁷ Desde su fundación, en el año 1990 bajo la égida de la Municipalidad de Godoy Cruz y, luego, trasladada a la dependencia de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, la Escuela Regional Cuyo de Cine y Video ha solicitado un edificio propio o condiciones edilicias habilitantes para sus formaciones específicas. En el mes de agosto del año 2024 y en virtud de un contrato de comodato que permite un préstamo de uso de las instalaciones, su sede se traslada al Espacio Julio Le Parc, sito en calle Godoy Cruz y Mitre, departamento de Guaymallén, Provincia de Mendoza.

Propuesta. Fundamentación

El plan que aquí se presenta corresponde a la materia “*Semiótica*”, ciencia de profunda imbricación con la lingüística y, como tal, con un anclaje a lo discursivo que provoca numerosas tensiones en el campo de los estudios visuales, conforme a la actualidad de sus debates.

Ante un actual escenario de debates en torno a la imagen, la semiótica converge con los aportes de materias afines (como son la teoría del arte, el culturalismo, la filosofía de la imagen y los estudios sobre cine) para otorgar mayor carnadura a las problematizaciones sobre las imágenes. Así, la transversalidad de los estudios también nos acerca a otras áreas o espacios convergentes para los aprendizajes (en tanto espacios curriculares de formación general y de fundamento), como son las asignaturas Teoría del Cine, Historia de la Cultura Argentina, Estética, Lenguaje audiovisual, Teoría del arte, Problemática socio-cultural y el contexto, entre otras.

Las praxis que acompañan los estudios también convergen y plantean desafíos para re-pensar los aportes teóricos a la luz de la profesionalidad de las prácticas, en la simbiosis vital de los ejercicios fundados. Por eso es necesario el cuestionamiento sobre el pensamiento-praxis en nuestro camino. Ninguna labor profesional está desprovista de sus fundamentos, éticas y formulaciones. Ninguna teoría puede sobrevivir sin su práctica. En ese enlazamiento y retroalimentación, buscamos la coherencia de las aportaciones sobre el territorio audiovisual, en instancias áulicas y en rodaje, entre estudiantes, egresados/as/es y diferentes actores de la comunidad audiovisual, entre institución y territorio singular de la audiovisibilidad regional.

Entre las competencias previstas en la carrera de cine, se encuentra la de “*formular estrategias para la creación de emprendimientos audiovisuales con perspectiva local*” y “*elaborar la crítica de producciones audiovisuales, asumiendo una actitud crítica y reflexiva*”²⁸. Sobre estas competencias centraremos la posibilidad

²⁸ Expediente N° EX-2019-02111794-GDEMZA-MESA#DGE “HOMOLOGACIÓN TECNICATURA SUPERIOR EN CINE Y VIDEO”. Pág. 5

de comprensión del conocimiento como dinámico, tanto en su accesibilidad como en el constante replanteo de sus contenidos. Además, el perfil de egreso propone habilidades para sus egresados/as/es, entre las que se encuentran la de *“utilizar los formatos y las tecnologías más adecuadas para cada parte del proceso comunicacional”*, *“trabajar en equipo”* y *“tener creatividad e imaginación”*²⁹, conforme a su plan de estudios cuyo año de aprobación es 2019.

Por esto, la definición de la formación práctica de personas graduadas de la carrera es permeable a la una mediación pedagógica que procure prácticas que fomenten los vínculos y la retroalimentación con el medio cultural y socio-productivo. De igual manera, este perfil es pasible las actualizaciones que las nuevas tecnologías exigen para ser incluidas en los entornos formativos.

En este sentido, el diseño del espacio curricular específico tiene como objetivos el reconocimiento en tanto posibilidad de reflexión y relación con el propio espacio, imaginarios y referentes. Así, las acciones didácticas privilegiadas son la visualización de materiales audiovisuales con foco en las prácticas de producción locales. La crítica reflexiva se propone en la identificación de formulaciones a través de las propias narrativas y los modelos de producción regionales que provoquen una relación constante con otras disciplinas. Las instancias dialógicas en tanto trabajos grupales, conversatorios con referentes, participaciones comunitarias, etc. son procesos comunicativos que se abordan durante este proceso, así como los espacios generadores de instancias de creatividad y expresión.

Desde la **mediación pedagógica**, comprendida como proceso de acompañamiento y promoción de aprendizajes, buscamos las diversas formas de establecer relaciones entre los saberes/prácticas semiológicos y audiovisuales. Entendemos al *aprendizaje como construcción y apropiación del mundo y de uno mismo* (Prieto Castillo. 2024:14) ³⁰, por eso nos situamos en un emplazamiento auténtico sobre la comunidad de pertenencia. Entonces, creemos que la semiótica puede pensarse como abarcativa de los procesos de problematización de las imágenes en la contemporaneidad en su contexto. En el devenir específico de los contenidos que el análisis de las imágenes impone, la semiótica puede revelarse como un signo indicial en los procesos de aprendizajes para la problematización y

²⁹ Ídem. Pág. 8.

³⁰ Prieto Castillo, Daniel. La comunicación en la educación, Buenos Aires, Ciccus-La Crujía, 1999. En Texto Base Esdu 2024 pág. 14.

apropiación del espacio imaginal, a través de la deconstrucción de las diversas obras audiovisuales, en tanto ellas son producto de los procesos emergentes de la industria, en tanto son obras emergentes de espacios independientes y en tanto son, también, obras en proceso de producción por estudiantes y actores de la comunidad regional ¿Cuáles son las herramientas que el análisis de las imágenes aporta en esta problematización? ¿qué trascendencia tiene la codificación y análisis sintagmático en las películas? ¿cuáles son las implicancias del sometimiento de las obras al estudio de una matriz analítica de la audiovisualidad? ¿qué posicionamientos encierra la adherencia a una u otra manifestación?, son algunos de los cuestionamientos que animan nuestras posiciones.

Porque sostenemos la pedagogía de la pregunta, creemos en la incertidumbre de habitar cuestionamientos ¿Qué preguntas soportan las imágenes? ¿Es habitable la pregunta? Educamos *para la significación* y su destrucción: ¿Cuál es mi sentido agregado al sentido de las imágenes? ¿Cómo comparto ese sentir-sentido y cómo lo contextualizo? ¿Cómo participo del sinsentido ajeno? ¿Cómo relaciono experiencia y discurso de sentido en las películas? Creemos que la *complejidad* conlleva una reflexión puesta en común dentro del espacio de institucional donde se debatan los contrastes entre esas experiencias audiovisuales del pasado y las experiencias audiovisuales del presente. ¿Cómo es el espacio cinematográfico actual y qué demanda de nuestra tarea? ¿Cuáles son las aportaciones que puedo realizar a mi espacio-tiempo y en qué encuentro limitaciones/obstáculos? Educamos *para apropiarnos de la historia y la cultura*, atravesando generacionalmente las prácticas cinematográficas de la región.

La inclusión de diferentes actores de la comunidad audiovisual local puede ser un potencial generador de voces y experiencias que permitan comprender la genealogía audiovisual, con la intención de hacerla propia. El espacio audiovisual local es un territorio en construcción con sus tensiones, pero en expansión. Sobre este panorama es preciso buscar las vinculaciones entre los saberes y aprendizajes en Educación Superior, así como las problematizaciones necesarias para la posibilidad de generación de un escenario audiovisual diverso y amplio en la provincia de Mendoza.

Creemos en estudiantes como pensadores y conocedores que profundizan y re-piensen las prácticas hacia una apropiación y situacionalidad afectiva con/sobre el mundo. Creemos en la diversidad y disidencia para la construcción de la *“imagen otra”* que está en proceso de construcción. Creemos en la en las premisas que nos involucren tanto, como para buscar transformarnos para transformar. Para esto, pensamos que el quehacer, el aprender haciendo, el promover y analizar nuestra historia pasada, presente y venidera, son posibles estrategias que nos deben acompañar durante todo el proceso de aprendizajes.

Sostenemos que *la educación es comunicación* (Freire.1984:73)³¹. Por lo que explorar las vinculaciones de la materia semiótica, tanto las curriculares del espacio institucional como las del espacio contextual, son una necesaria tarea comunitaria y dialógica que se excusa de las limitaciones de un trabajo de especialización, aunque busca en este exponer algunas posibilidades de intervención, investigación, promoción y comunicación del mundo audiovisual local. Pero, sobre todo, ansiamos transitar sobre el devenir que se construye en el tránsito, porque *“lo que da sentido al acto educativo no es el camino, sino el andar que hace al camino* (Roig:2024:46)³²”.

En este programa fijamos objetivos, a saber:

Objetivos

General

Reconocer las principales formulaciones de la semiótica y sus relaciones con las obras audiovisuales.

Específicos

- Reflexionar acerca de la importancia de las formulaciones de la semiótica para los procesos deconstructivos de las narrativas.
- Identificar las diferentes herramientas de análisis otorgado por la semiología en los relatos referenciales de audiovisualidad local, nacional e internacional.

³¹ Freire, Paulo (1984) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo. Siglo XXI editores.

³² Roig, Arturo Andres (2024) La universidad hacia la democracia. Ediunc. Mendoza. Pág. 45.

- Re-pensar las propias representaciones, imaginarios y producciones a través de las distintas perspectivas estudiadas.
- Analizar las simetrías identificables entre materias afines y conexas con las obras de audiovisuales regionales.
- Participar en las instancias de colaboración comunitaria con integración de perspectivas disidentes y condiciones diversas.
- Crear a partir de las problematizaciones de la audiovisuales.
- Contextualizar las obras audiovisuales en comunicación con el entorno en el que fueron realizadas y en su proyección comunitaria.

Los saberes

La asignatura prevé la presentación de contenidos divididos en *módulos*. Esta formulación pretende el desarrollo interrelacionado de los temas y actividades propuestas sin perjuicio de su abordaje específico conforme a su figuración de pertenencia. La formulación en módulos (al contrario que la configuración en unidades independientes, aunque agrupadas en un todo), pretende una cosmovisión e interrelación de los contenidos y actividades previstos en la asignatura. La concepción modular también desiste de cronicidades rígidas, concebidas como acumulación de saberes que culminan en un punto dado. De tal manera, un módulo no supone un subsiguiente, sino agrupamientos temáticos interrelacionados.

Saberes temáticos por módulo

- **MÓDULO I: Aproximaciones.** Acercamiento conceptual y teórico a la semiótica. Principales referentes. Signo. La dualidad y sus críticas. Diversas formulaciones: formalismo, estructuralismo, post-estructuralismo. Relaciones con otras disciplinas y corrientes. Prácticas y experiencias dentro de la comunidad regional audiovisual.
- **MÓDULO II: Semiótica y audiovisuales.** El signo audiovisual. Códigos audiovisuales. Sintagma. La decodificación. Matriz: Desglose semiótico y

audiovisualidad. Importancia de las formulaciones semiológicas dentro de la teoría del cine y los estudios sobre cine. Concepto y producción de las principales formulaciones semióticas para el análisis de audiovisuales

- **MÓDULO III: Devenires del tránsito semiológico.** La creación de las imágenes y el deseo de la narración. Semiótica y experiencia. El aparato cinematográfico y la mirada. Semiótica y cine: la gratificación textual, formas de interpelación cinematográfica. La producción del significado y el significado de la producción.
- **MÓDULO IV: Reformulaciones.** La crítica al signo. Imagen y representación. Narrativas y comunicación. Estructuras temáticas, narrativas y dramáticas. Contextualidad de producción. Producción audiovisual regional. Comunidad imaginaria. Semiosis social.
- **MÓDULO V: Actualizaciones y contextos.** Transdisciplinariedad de la filosofía, teoría del arte, los estudios visuales y los estudios sobre cine. Culturalismo, imagen y visualidad. Giro icónico, imagen y presencia. Imagen e imaginación: deconstrucciones y rehabilitaciones recientes. La imagen como lenguaje o la imagen como representación.

Modalidad

La modalidad de tránsito de la presente asignatura es presencial, con asistencia a clases u otras instancias formativas debidamente programadas.

Además, la asignatura cuenta con la diagramación que corresponde a la plataforma CLASS ROOM, donde se encontrarán los contenidos, actividades, bibliografías y demás instancias de importancia para la comunicación y desarrollo de la asignatura.

Conforme a las previsiones normativas, el 30% de la carga horaria total de la asignatura se destinará a la realización de actividades no presenciales de aprendizajes, que será contabilizado dentro del porcentaje de asistencias exigido (Conf. Anexo 1, Cap. Único, III1, Res. 32-CFE-07/Plan de estudios 2019)

Asistencia y aprobación

Conforme a la consideración expresamente establecida en el programa de estudios de la institución y la regulación específica, la asistencia deberá ser del 60% de las clases para obtener la regularidad o promoción, del 50% para obtener la condición de estudiante no regular o libre y por debajo de ese porcentaje se considerará estudiante recursante de esta asignatura.

El cumplimiento de los porcentajes establecidos, así como la participación reflexiva constituyen criterios de aprobación del cursado.

Itinerario de aprendizajes

En este apartado, proponemos un itinerario de aprendizajes de la materia. En este sentido, *“llamamos mapa de prácticas a la visión en totalidad de las mismas, dentro del desarrollo de una asignatura (Prieto Castillo. 2024:8)”*³³. A continuación, se expone el mapa de aprendizajes propuesto, a saber:

MÓDULO	INTENCIÓN PEDAGÓGICA (educar para)	INSTANCIA DE APRENDIZAJE	TIPO DE PRÁCTICA
I	Educar <i>para la significación</i> y su destrucción	-con la institución -con los materiales, medios y tecnologías -con el contexto -con nuestra subjetividad.	Prácticas de observación Prácticas de reflexión sobre el contexto <i>De planteamiento de preguntas</i>
II	-para la complejidad	-con los materiales,	Prácticas de prospección

³³ En Texto base Esdu (2024) Módulo 1. La enseñanza en la Universidad. Unidad 4 – Las prácticas de aprendizaje. Pág.8

		medios y tecnologías -con el grupo -con el contexto	Prácticas de observación
III	-para la significación	-con los materiales, medios y tecnologías -con el grupo -con el contexto -con nuestra subjetividad.	Prácticas de prospección Prácticas de observación
IV	-para apropiarse de la historia y la cultura	-con la institución -con los materiales, medios y tecnologías -con el grupo -con el contexto	Prácticas de interacción Prácticas de reflexión sobre el contexto
V	-para la incertidumbre -para apropiarse de la historia y la cultura	-con la institución -con el grupo -con el contexto -con nuestra subjetividad.	Prácticas de observación. Prácticas de prospección. Prácticas de reflexión sobre el contexto

Desarrollo de prácticas

1-Práctica 1

MÓDULO	INTENCIÓN PEDAGÓGICA (educar para)	INSTANCIA DE APRENDIZAJE	TIPO DE PRÁCTICA
I	Educar <i>para la significación</i> .	-con la institución -con los materiales, medios y tecnologías -con nuestra subjetividad.	Prácticas de reflexión sobre el contexto <i>De planteamiento de preguntas</i>

Preguntarnos para pensarnos

Comenzamos una exploración de la semiótica como ciencia que estudia los signos, aplicada a la correspondencia que podemos sostener en nuestros estudios dentro de la Escuela Regional Cuyo de Cine y Video, en la carrera de cine. Aprendemos con la *institución* que nos encuentra.

Entonces, tomaremos a esta asignatura como una instancia de seti-pensamiento sobre/con/en las imágenes, con foco en pensar y re-pensar el propio imaginario audiovisual y propiciar la *creación* de nuevas realizaciones. Aprendemos con nuestra subjetividad o esfera individual, para pensar en que la transformación del mundo requiere de nuestra transformación también.

Un eje que atravesará todo nuestro camino será el de poner en valor nuestras prácticas y experiencias, así como las referencias de la localía en los análisis. Así, las obras audiovisuales de la región y en especial de Mendoza, serán la oportunidad para auto-visionarnos y escucharnos, pensándonos sin cesar. Aprendemos con los materiales, medios y tecnologías.

Desde el contenido temático, en el **Módulo I**, pretendemos un acercamiento conceptual y teórico a la semiótica. La noción de signo será de sustantiva importancia para nuestros análisis, por lo que nos acompañará a lo largo de nuestro proceso

pedagógico. Además, abordaremos la dualidad como estrategia de comprensión del mundo semiótico y sus críticas más recientes. Finalmente, daremos cuenta de la importancia de las formulaciones de esta ciencia dentro de la teoría del cine y los estudios sobre/en cine.

En esta oportunidad, pensamos en la significación haciéndonos preguntas: ¿Cuál es mi sentido agregado al sentido de las imágenes? ¿Cómo comparto ese sentir-sentido y cómo lo contextualizo? ¿Cómo participo del sinsentido ajeno? Como escribió Paulo Freire, entendemos a los aprendizajes como encuentros de personas que dialogan para buscar la significación de los significados (1984:77), es decir, darles sentido a las imágenes, a las películas. Al mismo tiempo, los interrogantes son más fuertes si nuestra comunidad los puede conocer, por eso tendremos una instancia de compartir las preguntas que podemos hacer (nos) para enriquecer nuestra problematización.

Práctica de aprendizaje

Hacemos preguntas sin esperar una respuesta correcta o incorrecta, sino porque preguntarnos es una forma de pensar, aprendemos a preguntar y preguntarnos. Además, una pregunta se enriquece cuando es grupal, por eso compartiremos nuestras preguntas para que nuestro grupo de aprendizaje pueda conocer cuáles son nuestros interrogantes y debatir al respecto.

Entonces, le solicitamos que realice las siguientes tareas:

Dadas las siguientes preguntas: *“¿qué significa sentir una película?”, “¿qué significa sentir mi película? ¿qué significa sentir una película realizada en Mendoza? ¿qué significa el sinsentido? ¿qué es un signo como imagen? ¿qué significa hacer nuestra película?”*,

- ESCRIBIR cinco preguntas más con las palabras “sentir”, “significar”, “mío”, “nuestro” y “cine”.

- COPIAR las preguntas en el muro de classroom de semiótica.
- COMENTAR las publicaciones de sus colegas de clases en el muro de classroom.
- RE-ESCRIBIR al menos una de sus preguntas según los aportes del muro de classroom.

Le recomendamos la lectura del Cuadernillo I del Módulo I de nuestra materia y guiarse con estos aportes para la realización de preguntas. Esperamos de usted que su tarea sea una síntesis de los cuestionamientos que le hicieron sentir y pensar los temas abordados en este módulo.

Esperamos de usted una producción que involucre los aportes de los saberes del Módulo I y que pueda crear a partir de las problematizaciones de la audiovisibilidad.

1- Práctica 2

MÓDULO	INTENCIÓN PEDAGÓGICA (educar para)	INSTANCIA DE APRENDIZAJE	TIPO DE PRÁCTICA
IV	-para apropiarse de la historia y la cultura	-con la institución -con los materiales, medios y tecnologías -con el grupo -con el contexto	Prácticas de observación. Prácticas de interacción. Prácticas de reflexión sobre el contexto

Comunidad imaginai

En nuestro itinerario por los saberes de Semiótica, nos toca pensarnos como una escena: con tiempo y espacio determinados. Cuando escribimos un guión, sabemos que debemos determinar el momento y lugar donde se desarrollan las acciones, pero ¿cuál es nuestra escena cotidiana? ¿dónde transcurren nuestros argumentos? ¿cuándo es ahora?

El **Módulo IV** de esta asignatura propone una Reformulación de los saberes, con el objetivo de incluir en ellos los recorridos locales de nuestras películas para sumar a la semiótica. Para ello, abordamos la “*Contextualidad de la producción*”, la “*producción audiovisual regional*” y la “*comunidad imaginal*” como temas en esta oportunidad. En este sentido, intentamos situarnos en el espacio audiovisual mendocino, ese que nos contiene y sobre el que aplicamos nuestros saberes. Buscamos aprender con la institución, con los materiales, con el grupo y con el contexto que nos prepara ese escenario donde residimos soñando las películas.

Para eso, contaremos con una instancia especial donde nos visitará una persona como **referente del cine realizado en Mendoza**, que nos narrará sus experiencias y recorridos en este camino. La instancia es un conversatorio abierto a las inquietudes y diálogos que surjan con el fin de generar una oportunidad para dialogar acerca de nuestra comunidad, donde la ERCCV posee una particular historia de fundaciones, donde conoceremos las obras audiovisuales que se realizan en nuestra región y donde podremos preguntarnos con/sobre nuestro grupo de aprendizajes sobre la historia en común.

Buscamos provocar instancias de conciencia y sensibilización sobre el espacio para intervenirlo, buscamos apropiarnos de la historia y la cultura que nos preceden, nos envuelven y nos posibilitan un futuro que diariamente construimos.

Práctica de aprendizajes

Nuestra historia y contexto implican pensarnos como caminantes alertas a la observación, la interacción y la reflexión. Para ello, tendremos diferentes instancias para atravesar:

- Por un lado, la cátedra le propone la audiovisualización de algunas de las obras audiovisuales realizadas por nuestro/a/e invitado/a/e al Conversatorio. Usted puede acceder a las mismas en los siguientes links: <https://vimeo.com/user54098027>
- Luego, le pedimos que elija un fotograma de cualquiera de las obras visionadas en el paso anterior y reflexione sobre acerca de ¿cómo le parece a usted que aporta esa imagen a la comunidad regional audiovisual?
- Finalmente, le solicitamos que participe en el Conversatorio establecido para el día x en el horario x en el aula x, comentándonos su reflexión.

Entonces, nuestra propuesta requiere un recorrido que involucra actividades dentro de nuestro espacio escolar y fuera del mismo, recordándonos nuestra instancia de aprendizajes no presenciales que también integran las posibilidades de esta cátedra. Le sugerimos recorrer las lecturas previstas en nuestros cuadernillos previos para observar y reflexionar en el marco de los saberes que hemos dispuesto a lo largo de este semestre.

Esperamos que usted desarrolle las siguientes prácticas de aprendizaje, con relación a los saberes ya transitados y con la interacción dispuesta hacia la comunidad audiovisual regional que nos contiene:

- 1- **Audiovisionar** las obras audiovisuales propuestas y realizadas por la persona como referente que invitamos al conversatorio.
- 2- **Elegir** un fotograma de cualquiera de las obras audiovisualizadas **y reflexionar** sobre el aporte a la comunidad de imágenes regional.
- 3- **Participar** en el conversatorio comentando su reflexión.

Esperamos de usted que repiense las propias representaciones, imaginarios y producciones a partir de la audiovisualización de obras locales, intente contextualizar las experiencias situadas en su entorno y participe en las instancias de colaboración comunitaria

El cine en contexto es diálogo y comunicación. Ver, escuchar, seleccionar, reflexionar y participar de instancias grupales de interacción promueve aprendizajes

situados y lazos comunitarios como posibilidad activa de transformaciones en base a las prácticas concretas.

3-Práctica 3. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DECISIVA

En este apartado desarrollaremos la práctica 3, como experiencia pedagógica decisiva, es decir una instancia de interaprendizajes diseñada con la intención de provocar hendiduras perdurables respecto de las experiencias provocadas por la pedagogía.

Por un lado, presentaremos el diseño de práctica a realizar en tanto instancia colaborativa entre colegas y, por otro lado, expondremos la presentación realizada a estudiantes en clase.

a) Diseño de la práctica 3

MÓDULO	INTENCIÓN PEDAGÓGICA (educar para)	INSTANCIA DE APRENDIZAJE	TIPO DE PRÁCTICA
V	-para la incertidumbre -para apropiarse de la historia y la cultura	-con la institución -con el grupo -con el contexto -con nuestra subjetividad	Prácticas de observación. Prácticas de prospección. Prácticas de reflexión sobre el contexto

- **Datos de la inscripción curricular**

IES 9017 ERCCV

Carrera: Cine y Video	
Materia: Escenografía y ambientación/Semiótica	
Año del ciclo: 3er año	Año del plan de estudios: 2019
Módulo: V	Tema: Imagen e imaginación.
Cantidad de clases: 1	
Equipo docente: Prof. xxx escenografía y ambientación, Prof. Griselda Serresone Roo semiótica.	

Práctica 3

Para esta experiencia, podés ingresar a <https://docs.google.com/presentation/d/1S3Wep9DCPsF4Zhgh37LHBGgrhjAkG9i0/edit?usp=sharing&oid=102288127454051461605&rtpof=true&sd=true> o seguir nuestra presentación por pantallas en el aula.
Comenzamos!!



³⁴ Portada de presentación de la clase.

En esta oportunidad, vinculamos a dos materias de tercer año de la carrera de cine de la Escuela de Cine: Escenografía y Semiótica. Buscamos vincular los saberes de dos espacios curriculares diferentes:

- escenografía con sus saberes privilegiadamente prácticos en tanto herramientas de realización escenográficas y,
- semiótica y su propuesta de reflexionar sobre de procesos de producción y reproducción de las imágenes audiovisuales situadas

Como ubicación temática y propósitos, buscaremos en este breve recorrido significaciones e identificaciones del espacio y del tiempo, intentando establecer una conexión entre un pasado generador, un presente repleto de tensiones y un futuro incierto, pero no por ello ajeno. Para esto, desde la asignatura Escenografía nos situamos en el Bloque 1 con el tema *“escenario interior/exterior”*. El tema a explorar desde la asignatura Semiótica, es **“Imagen e imaginación”** correspondiente al Módulo V de nuestro plan. Para abordarlo, las prácticas buscarán una reflexión sobre el territorio del que emergen las imágenes y la proposición de futuros escenarios de acción. Buscamos el desarrollo de prácticas de observación y de prospección, en el sentido de reflexionar sobre cuál es el estado actual las prácticas audiovisuales y *“cómo serán, o podrán ser, las cosas en determinado momento del futuro”*³⁵.

La propuesta se basa en la creación de posibles escenarios visuales partiendo de un escenario de vida (natural – exterior) ya existente. De esta manera pretendemos incrementar su sensibilidad hacia el mundo fomentando el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva, con la cual trabajarán siempre desde la profesión. Buscaremos en este breve recorrido significaciones e identificaciones del espacio y del tiempo, intentando establecer una conexión entre un pasado generador, un presente repleto de tensiones y un futuro incierto, pero no por ello ajeno.

³⁵ ESDU (2023) Módulo I, unidad 9, las instancias de aprendizaje.

El diseño del espacio curricular específico tiene como objetivos el reconocimiento en tanto posibilidad de reflexión y relación con el propio espacio, imaginarios y referentes. Así, las acciones didácticas privilegiadas en la asignatura son la visualización de materiales audiovisuales con foco en las prácticas de producción locales. La crítica reflexiva se propone en la identificación de formulaciones a través de las propias narrativas y los modelos de producción regionales que provoquen una relación constante con otras disciplinas. En cuanto al espacio curricular de Escenografía se abordará parte de los contenidos del bloque 1 del programa de Escenografía trabajando de manera conjunta con la cátedra de Semiótica buscando de esta manera transversal generar conocimientos y prácticas más ricas en cuanto a producción de materiales audiovisuales.

Por otro lado, buscaremos despertar esa sensibilidad a veces adormecida brindando herramientas de creación alternativas generando así un espacio lúdico dentro de un proceso creativo. De esta manera estaremos generando la clase enmarcada dentro de las instancias de aprendizaje con los materiales, medios y tecnologías, con el contexto y con nuestra subjetividad.

La experiencia pedagógica decisiva pretende un encuentro entre educadores y estudiantes de la comunidad educativa de la Escuela de Cine con foco en la vivencia de aprendizajes y prácticas que promuevan hendiduras participativas de profundo anclaje. Los objetivos previstos incluyen el pensar y re-pensar el propio imaginario audiovisual y analizar la formulación creativa de posibles nuevas realizaciones.

En nuestro camino de aprendizajes, queremos

- aprender con:

La escuela

Estudiantes

El contexto

Nuestra subjetividad

- aprender para:
 - Apropiarnos de la historia y la cultura
 - Pensar en la incertidumbre como posibilidad
 - Crear posibles futuros
- aprender a través de:
 - observar
 - proyectar,
 - reflexionar,
 - compartir

Esperamos de ustedes la disposición para re-pensar las propias representaciones, imaginarios y producciones; participar en las instancias de colaboración comunitaria; crear a partir de las problematizaciones; contextualizar las obras audiovisuales en comunicación con el entorno en el que fueron realizadas y en su proyección comunitaria.

Recomendamos tener a mano papel, colores, lápices y lapiceras. También música y recuerdos.

¡Avanzamos!!

Actividades

Escenografía:

- 1- Recorrer el subsuelo de la institución buscando reconocer el espacio, sus texturas, sus colores, olores y todo aquello que, desde lo sensorial, provoque. visualizando una imagen, los elementos y su contexto. Tomar nota de todas estas observaciones y sensaciones (aprox. 10 minutos)
- 2- Ya en el aula, relacionar la imagen con un elemento de la caja que contiene en su interior objetos varios, puede ser desde la

forma, la textura, el color, etc. Intentaremos hacer una visualización de ese espacio en un futuro no tan lejano (aprox. 10 minutos)

- 3- Luego generaremos un debate grupal intentando rescatar las sensaciones que produjo esta experiencia breve (aprox. 15 minutos)

Semiótica

- 4- Tuti Frutti peliculero: ABC películas. Escribir palabras que respondan a la pregunta ¿qué es una película? (institucionalidad cinematográfica) 10min

a-aliento

b-barro

c-casa

d-....

e-...

5 - De la lista emergente, **subrayar** las palabras que me llamen más la atención. buscamos una **hendidura**, **un tajo**, **una** **huella** como una transmutación/traducción/cambio/transformación...

(10min)

- preguntarse ¿coincide mi subrayada con alguno de los títulos de las películas preferidas?
(¿cuánto de mí hay en mis películas preferidas?)

- 6- Dibujar mi película (apropiación y proposición) 20min



Finalmente, tendremos un espacio común de presentación de nuestros trabajos para compartirlos grupalmente. Será a través del muro de padlet donde se expondrán nuestros trabajos y quedarán a disposición durante este año, podremos conversar sobre ellos y exponer las percepciones que nos generan durante el proceso de cursado.

Podemos visualizarlo en el siguiente enlace:

<https://padlet.com/griserresoneroo/dibujo-mi-pel-cula-2f53cm9apzpgnfex>

Mediación de la evaluación de los aprendizajes

Comprendemos a la evaluación como una etapa más de aprendizajes y un proceso que nos permite las reflexiones y análisis para diagnosticar, mejorar y motivar las prácticas cotidianas.

La asignatura prevé prácticas de evaluación de los aprendizajes en diferentes ***instancias***, a saber:

- instancia de evaluación inicial
- instancia de auto-evaluación
- instancia procesual de saberes
- instancia final

La instancia de evaluación inicial que nos permite la lectura de un estado de situación de los sujetos involucrados y el contexto en el que se desarrollan los

contenidos. Será diseñada y expuesta por única vez al comienzo de cada ciclo lectivo.

La instancia de auto-evaluación incorpora a estudiantes como forma de involucramiento en su propio proceso de aprendizajes. Será generada en forma permanente dentro del proceso de interaprendizajes de la asignatura.

Las instancias de evaluación procesual de saberes buscan provocar espacios de acreditación permanente durante todo el proceso de interaprendizajes. Serán generadas en forma semanal y continua como tareas de aprendizajes, con comentarios de retroalimentación constante del proceso.

La instancia final de evaluación busca generar una síntesis de los saberes y experiencias generados en el proceso de cursado de la asignatura y consiste en un trabajo final en el que se vinculen alguno de los saberes adquiridos y una obra audiovisual local.

Los ejes básicos a evaluar son *“el saber, saber hacer, saber hacer en logro de productos, saber ser y saber ser en las relaciones”*, con énfasis en los aprendizajes desde los saberes/quehaceres de las prácticas audiovisuales, así como un fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas de estudiantes comprendiendo al trabajo grupal como inminentemente necesario a la hora de la realización audiovisual

A continuación, se explicitan los **criterios de evaluación**, en virtud de los cuales los/as/es estudiantes deberán acreditar:

- Habilidad de perspectivas que expresen las habilidades creativas y de expresión audiovisual.
- Compromiso con el trabajo en equipo o grupal y comunitario.
- Incorporación de herramientas de análisis y aproximación a los conceptos.
- Deconstrucción de las propuestas audiovisuales conforme a la propuesta programática.
- Desarrollo de criterios críticos en los análisis.
- Aproximación al marco teórico y conceptual propuesto.
- Habilidades de observación y reconocimiento de conceptos de semiótica y estructuras narrativas, temáticas y dramáticas.

A partir del diseño de una rúbrica de evaluación, buscaremos sugerir una posible valoración como guía para el cumplimiento de los resultados esperados y los objetivos propuestos, la cual hacemos constar en el **Anexo III**. Esta rúbrica permite evaluar diversos aspectos importantes en el proceso creativo y audiovisual, contemplando las habilidades requeridas según los criterios propuestos.

Validación de nuestras prácticas y contenidos

Entendemos a la validación como *la prueba de un material con una muestra o un pequeño grupo de destinatarios, antes de su extensión a la totalidad de estos últimos*³⁶, con el objetivo de determinar la pertinencia de nuestros materiales y sus usos. Nuestro recorrido implica la posibilidad de asegurarnos que las expresiones y comunicaciones de Semiótica cumplan con los objetivos propuestos³⁷.

Con este propósito, el proceso de validación realizado en la presente asignatura implica los siguientes aspectos:

- ¿Qué validar?

Se validará una clase en la que intervienen la disposición de los saberes, los materiales para su abordaje y la diagramación de la plataforma de CLASSROOM de la materia. Tanto colegas como estudiantes tendrán acceso a las mediaciones de ese modo dispuestas, las cuales incluyen materiales creados específicamente para la asignatura en forma de CUADERNILLOS, materiales textuales de bibliografía, materiales audiovisuales de filmografía, comunicaciones, difusiones, diagramaciones y tareas, entre otras.

- ¿Con quién?

³⁶ ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 6 - Evaluación y validación. Pág. 10.

³⁷ Los objetivos previstos han sido expuestos supra.

Reconocemos dos tipos de validación:

-Validación Técnica: como especialistas, con colegas de la institución.

-Validación de Campo: respecto a receptores de los materiales y usos, es decir, con estudiantes de la asignatura.

- ¿Cómo validar?

El formato por el cual realizaremos la presente validación es el cuestionario. Al tratarse de una investigación cualitativa, no es prioritario recoger datos cuantitativos que se acumulan y producen porcentajes, pero que no pueden dar razón de su existencia. Por el contrario, interesa tomar decisiones a partir de un reconocimiento sobre cómo las personas perciben los formatos y los contenidos³⁸. Por lo expuesto, el formato de validación incluye los puntos relevantes a considerar luego en un análisis y el espacio suficiente para la sugerencia de modificaciones y mejoras de quienes lo realizan.

Los criterios de validación utilizados son:

-*claridad-comprensión*: en este sentido, la validación busca comprender aspectos como la cantidad de información, su coherencia a lo largo del texto, el grado de dificultad terminológica, la viabilidad relacional texto-imagen.

-*reconocimiento-identificación*: basado en la importancia sustantiva de propiciar relaciones con el contexto audiovisual local, así como las referencias autorales y de obras.

Además, puede observarse en el **Anexo II** cuáles son los criterios expuestos en forma explícita para validar tanto por colegas como por estudiantes.

Entonces, la validación como parte del proceso de aprendizajes y de la forma dispuesta, sirve en la ratificación de los tránsitos proyectados y, sustancialmente, en las reformulaciones necesarias a realizar para que dicho proceso sea pertinente y feliz. La sorpresa abierta a las diversas consideraciones que nuestras prácticas proponen representó una deseable etapa para reforzar en todo proceso pedagógico.

³⁸ Cortés, Carlos Eduardo (1993). Herramientas para validar. Pág. 3. San José de Costa Rica. Mimeo.

Comunicación en la Educación Superior

En el presente apartado nos proponemos profundizar las nociones de la denominada área de extensión en educación superior, con la pretensión de llegar a las instancias de comunicación que la resignifiquen. Por esto, intentaremos generar un proyecto para trabajar desde la asignatura, con participación de estudiantes y colegas.

Proponemos una muestra de obras audiovisuales locales que llamaremos **“Ventana Cuyo”**, con la intención de vincular instituciones, colegas, prácticas, espacios y recorridos que nos trascienden, siempre desde mirarnos/escucharnos en comunidad.

A continuación, exponemos la propuesta a trabajar en este sentido y sus contenidos:

Proyecto “Ventana Cuyo”, muestra de obras audiovisuales locales

- Marco teórico
- Actividades
- Sentidos
- Actores e instituciones intervinientes
- Saberes dialogados
- Posibles resultados

Introducción

El proyecto consiste en la exhibición de obras audiovisuales generadas en Mendoza, con foco en las colaboraciones que provocan las reflexiones sobre extensión/comunicación desde las perspectivas pedagógicas. En este sentido, la idea de comunicación implica la colaboración creativa de educadores, estudiantes,

personas graduadas de diferentes espacios institucionales audiovisuales de la provincia y la comunidad de participantes del rubro regionales.

Consideramos que su naturaleza cultural y se origina en la necesidad de exhibir obras audiovisuales realizadas en Mendoza y la región de cuyo con el fin de reflexionar sobre los quehaceres cinematográficos regionales, las temáticas abordadas, las técnicas utilizadas, las narratividades locales; es decir, con el objeto de problematizar a nuestras propias imágenes generadas.

Esta motivación se funda en la profunda vocación de situarnos en el tiempo y espacio del aquí y ahora que nos permite ser generadores de la nueva audiovisualidad local, comprendiendo por ella el conjunto de obras originadas a partir de los años 90 en la región como expresiones artísticas de profundo testimonio y provocación artística mendocinas.

Antecedentes

El antecedente de este proyecto es el denominado *“El recreo de los cortos”*, el cual consiste en la proyección pública y semanal de un cortometraje realizado en Mendoza. Dicha exhibición se realizó en un aula de la Escuela Regional Cuyo de Cine y Video, durante el segundo recreo de clases de los días miércoles.

Esta actividad tiene el objetivo de exhibir las producciones generadas desde el territorio local y con autores vinculados al espacio audiovisual de la región. Además, la proyección concebida en el siglo XIX, como comunidad de personas ante una pantalla en oscuridad, provoca una serie de reacciones que lejos están de la pasividad asociada a la expectación tradicional.

Esta actividad semanal compartida, ha provocado que personas de diversos espacios institucionales se den cita en el día y hora previstas para asistir a la audiovisión de un cortometraje realizado por estudiantes, profesores, gestores culturales, participantes de la comunidad audiovisual mendocina que reconocen o en las que se reflejan sus propias trayectorias, con una mirada curiosa y provocadora de instancias comunitarias de discusión.

Este será nuestro punto de partida para la actualización y planificación pertinente, según los aprendizajes generados en este módulo, con especificidad en los tránsitos que van de la extensión a la comunicación.

Objetivos

- **General**

Promover la exhibición de obras audiovisuales locales como expresiones artísticas de la región.

- **Específicos**

- 1-Fortalecer las pertenencias al espacio audiovisual local y su comunidad.
- 2-Reflexionar sobre las producciones audiovisuales locales en tanto imágenes y sonidos emergentes del espacio de origen.
- 3-Fomentar la participación comunitaria en la creación y producción de obras audiovisuales.
- 4-Incluir acciones que contemplen diversidades y discapacidades.
5. Establecer una red de colaboración entre estudiantes, educadores, realizadores, instituciones de educación superior, grupos artísticos, espacios culturales, cineclubs y afines.

Marco teórico

Para fundamentar nuestra proposición, utilizamos las aportaciones de Paulo Freire³⁹ en cuanto a la transmutación de una posición extensionista hacia una dialógica para la transformación. Así, el esquema tradicional de comunicación, que impone un extensionista emisor y una persona o comunidad determinada como receptores, se vuelve un acto comunicativo.

³⁹ Freire, Paulo (1984) ¿EXTENSION O COMUNICACION? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI editores.

Una de las consecuencias es cuestionar las concepciones que implican una *“transmisión”*⁴⁰ de quien extiende su pretendido conocimiento en formulación *mesiánica* y paternalista, hacia *“el inferior”* que recibe como dádiva lo que constituye una *intervención cultural*, entre algunas de las caracterizaciones de este proceso. Dialogar significa no manipular, no invadir ni imponer consignas.

Paulo Freire sostiene que *“la educación es comunicación, es diálogo”*⁴¹, por eso la problematización del mundo, su análisis intersubjetivo, la consideración de la pluralidad de culturas que lo constituyen, las acciones dialógicas de transformación y la consideración de la pedagogía como una práctica de libertad, son profundamente integradas en este concepto de comunicación. El diálogo importa no invadir, no manipular, no imponer consignas; de allí su importancia y provocación.

También nos guía Prieto Castillo⁴², respecto a la confusión del alcance de la comunicación con el de los medios de comunicación, donde advierte que:

“cuando se generaliza lo masivo a toda forma de comunicación y no son tomadas en cuenta las características de determinados públicos, la relación con otras instituciones, la comunicación interna, la manera en que se centraliza o se descentraliza la información, etc., se deja fuera buena parte de la problemática comunicacional”
(2024:16)

En este sentido es que se torna imperioso diferenciar la comunicación destinada a persuadir de la comunicación educativa, *ofreciendo recursos para resolver las propias situaciones y para apoyar los procesos de apropiación de la oferta científica y cultural en determinada coyuntura social* (Prieto Castillo.2024:18). De esta manera cuestionamos el protagonismo institucional de imponer al emisor

⁴⁰ Ídem.

⁴¹ Ídem..

⁴² Texto Base. Módulo 4- Tercera Parte. Unidad 5: Pedagogía en la comunicación con la sociedad.

como elemento privilegiado del proceso de comunicación, la reducción de lo comunicacional a lo mediático, la confianza excesiva “*en el poder de los mensajes para cambiar conductas o para transferir tecnologías*” (pág.20) y la concepción de destinatarios como receptores pasivos de inaparente colaboración.

Remarcamos las orientaciones de Freire⁴³ que problematizan los posicionamientos que connotan las elecciones extensionistas de la siguiente manera:

- transmisión;
- sujeto activo (el que extiende);
- contenido (ofrecido por quien extiende);
- entrega (de algo que es llevado por un sujeto que se encuentra “atrás del muro”, a aquellos que se encuentran “más allá del muro”)
- mesianismo (por parte de quien extiende);
- superioridad (del contenido de quien extiende);
- inferioridad (de los que reciben);
- mecanicismo (en la acción de quien extiende)
- invasión cultural (contenido que refleja la visión del mundo de aquellos que extienden).

De esta manera fijamos nuestra atención sobre el cuestionamiento de estas prácticas y a través del acogimiento de nuevas estrategias que consideren a la comunicación como el tránsito posible del “*pienso al pensamos*”, del veo al vemos, del escucho al escuchamos, del hacer al hacemos.

Actividades

- 1- **Comunidad audiovisual:** relatos y experiencias de estudiantes y personas graduadas en el cine local.
- 2- **Comunidad diversa:** obligatoriedad de subtítulos y sonido descriptivo en las obras exhibidas para contemplar discapacidades auditivas y visuales.

⁴³ Op. Cit.

- 3- **Colaboración entre cátedras:** vinculaciones temáticas y abordajes comunes y disímiles sobre audiovisuales en la creación de experiencias pedagógicas decisivas.
- 4- **Ventana regional:** proyecciones de audiovisuales regionales con presentación de sus realizadores en diferentes puntos de la provincia.
- 5- **Pantalla comunitaria:** programación abierta a la posibilidad propositiva de la comunidad.
- 6- **La ventana de la vecindad:** reconocimiento de espacios de exhibición en espacios circundantes a la escuela y los materiales de otras instituciones de educación superior con carreras afines.
- 7- **Registro de espacios en tiempo real:** producción de documentales con participación de actores vinculados, con especial foco en el reconocimiento de comunidades que trabajen las discapacidades y diversidades.
- 8- **Cineclubes de localía:** articulaciones con los “cine clubes” de Mendoza y generación de un cine club con foco en proyección de películas de cineastas locales, debates sobre su impacto y relevancia.

Sentidos

Pensar nuestras prácticas pedagógicas con marco en las comunidades en las que se desarrollan, permite vincular los espacios en los que vivimos, relacionándolos en permanente reflexión e interaprendizajes.

Desde la Escuela de Cine, propiciamos la audiovisualización de obras de la localía que nos permitan reflexionar sobre los quehaceres cinematográficos regionales, las temáticas abordadas, las técnicas utilizadas, las narratividades locales. La proyección concebida en el siglo XIX, como comunidad de personas ante una pantalla en oscuridad, provoca una serie de reacciones que lejos están de la pasividad asociada a la expectación tradicional.

Dentro del sentido, se acopian las preguntas para inquietarnos y sobrellevar en comunidad:

¿Cómo establecer acciones que no sean solo de difusión cultural?

¿Cómo provocar acciones que importen la concientización y formación (en contraposición de aquellas con intención informativa y ornamental)?

¿Cómo dialogar con la sociedad para que sus necesidades sociales performaticen función social universitaria?

¿Cuáles pueden ser instancias dialógicas comunitarias?
¿Cuáles no lo son?

¿Cómo provocan las películas un diálogo? ¿Cuáles películas no lo provocan?

¿Cómo trabajar sobre una comunicación comunitaria en vez de institucional?

El cine, si está vivo, es una posibilidad. El realizador y escritor Nicolás Prividera, se pregunta por el sentido del cine a través de este pensamiento: *“si nuestro presente es ominoso. ¿Cómo filmarlo? En las últimas décadas, pasó de todo, pero no siempre el cine acompañó como podría haberlo hecho. ¿Qué pasará de aquí en más?”* (2023:1).⁴⁴ Es el humanismo que refiere Freire el que emerge con vitalidad renovada, aquel en el que debe *inspirarse el trabajo de comunicación* (1984:83) educativa en el seno de la colectividad que nos reúne. Es a partir del rechazo de las implicancias de una labor extensionista y del abrazo a la comunicación que se tornan viables las prácticas de libertad. Son de este referente las palabras que cierran este texto:

“Humanismo que, rechazando tanto la desesperación como el optimismo ingenuo, es esperanzadamente crítico. Y su esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: [las personas] pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y

⁴⁴ Prividera, Nicolás (2023) “cuando reina la maldad”. Con los ojos abiertos. Disponible en <https://www.conlosojosabiertos.com/cuando-reina-la-maldad/> extraído el 9 de noviembre de 2024.

*rehaciendo las cosas [están] transformando al mundo
(1984:84)”*

La conexión vital de los espacios y pensamientos otorga el sentido de nuestras aproximaciones. Las referencias nos permiten visualizar un camino común para transitar.

Actores intervinientes

La comunidad audiovisual en Mendoza y la Región de Cuyo presenta una acotada, aunque proyectable expansión; el espacio audiovisual es un territorio aún en construcción. De su configuración fundacional, la Escuela de Cine de Mendoza permanece como un actor de importancia debido a su creación en 1990 como el primer instituto público de formación técnica en cine en la provincia. Esta misión ha llevado a formar a realizadores en sus diferentes oficios técnicos, con profunda vinculación de la institución y los grupos de trabajo en audiovisual. Educadores, realizadores, gestores culturales, estudiantes, personas graduadas, hacedores de la cultura, etc.

Las instituciones que hoy median en este espacio para la participación son educativas (Tupa, UnCuyo⁴⁵; Universidad Maza⁴⁶, Universidad de Congreso⁴⁷), culturales (Micro cine municipal Sala David Eislentchals, Nave Cultural, Casa Museo Molina Pico, Casa Quesada, Complejo Cultural “Armando Tejada Gómez”, etc.), artísticas (Sala de Arte Libertad, Plaza de las Artes y las Flores), cineclubistas (Stocco cine club), entre otras.

Entonces, estudiantes de cine en educación superior, realizadores y profesionales audiovisuales, educadores, comunidades locales culturales, artísticas y cinematográficas y la comunidad en general interesada en la provocación audiovisual.

⁴⁵ <https://fcp.uncuyo.edu.ar/tec-universitaria-en-produccion-audiovisual>

⁴⁶ <https://www.umaza.edu.ar/landings/realizacionaudiovisual/inicio>

⁴⁷ <https://www.ucongreso.edu.ar/carrera/direccion-y-produccion-audiovisual/>

Saberes intervinientes

A partir de la asignatura Semiótica se propone que, la importancia radical de los procesos deconstructivos en relatos cinematográficos y afines, consiste en la posibilidad de problematizar las diversas obras audiovisuales, en tanto ellas son producto de los procesos emergentes de la industria, en tanto son obras emergentes de espacios independientes y en tanto son, también, obras en proceso de producción por estudiantes. ¿Cuáles son las herramientas que el análisis de las imágenes aporta en esta problematización? ¿qué trascendencia tiene la codificación y análisis sintagmático en las películas? ¿cuáles son las implicancias del sometimiento de las obras al estudio de una matriz analítica de la audiovisualidad? ¿qué posicionamientos encierra la adherencia a una u otra manifestación?

Afianzar la reflexión comunitaria con especial foco en aquellas obras audiovisuales producidas en el espacio de la región de Cuyo, propone diferentes oportunidades: como la posibilidad de construcción de los propios relatos, la deconstrucción de los existentes, la exhibición de aquellas obcecadas, la visibilidad de paradigmas visuales vulnerables, de personajes obliterados, de locaciones ausentes y de temáticas obliteradas.

Por otro lado, los interaprendizajes derivados de las experiencias culturales y artísticas relacionadas con audiovisuales creados y producidos en plena conciencia situada, tienen la potencialidad de cruzar diversos saberes y disciplinas, así como la posibilidad de involucramiento en trabajos de campo dentro del territorio de producción.

Posibles resultados

Pretendemos una integración que provoque reflexionar sobre la importancia de los procesos deconstructivos de las narrativas. Los relatos pueden ser referencias

de los modos de aprehender el mundo, por lo que re-pensar las propias representaciones, imaginarios y producciones a través de las distintas perspectivas de actores participantes, es un posible camino hacia la comunicación.

La comunidad de experiencias se propone la generación de condiciones que alienten a narrar las propias historias, con promoción de la diversidad cultural. Al fomentar la producción y el consumo de cine regional, se contribuye a la preservación y valorización de la identidad cultural de la región.

A fin de evaluar los posibles resultados, dispondremos de instrumentos que consideren su impacto en la comunidad audiovisual regional, comprendiendo:

- cuestionarios de devolución.
- participaciones reflexivas en instancias grupales.
- la autoevaluación de la propia práctica narrativa y audiovisual.

Entre los criterios de evaluación pueden considerarse:

- la relevancia del proyecto para el contexto regional;
- la promoción del imaginario audiovisual local;
- el ajuste a las posibilidades técnicas y artísticas;
- el alcance del proyecto sobre la problemática local;
- la promoción de la inclusión, diversidad y accesibilidad;
- la colaboración de actores culturales;
- el fomento de la producción local audiovisual.

Generar un proyecto es exponer nuestras más notables incertidumbres hacia la transformación. Es proyectar-nos en nuestros anhelos más preciados, con la intención de desarticularlos en el proceso de encuentro. La colaboración y el intercambio en la realización son instancias vitales para definir el sentido y las acciones de nuestra construcción vehemente de comunicación en la sociedad toda hacia el ejercicio de una consciente función social de la educación superior.

Propuesta para la investigación educativa

El fuera de campo de la pedagogía en audiovisuales

La propuesta de interrogar las propias prácticas pedagógicas y ponerlas en territorio de la problematización, da cuenta de un desafío necesario y permanente en nuestra cotidianidad. La premisa es poner a pensar los métodos habidos para construir conocimiento científico, de manera de generar aportaciones significativas en los procesos de inter-aprendizajes.

La presente práctica se plantea como un “*detrás de escena del problema de la investigación*”⁴⁸, algo similar a lo que en audiovisuales denominamos como “**fuera de campo**”, es decir, aquello que no podemos ver en la imagen contenida en el cuadro, pero que está presente de alguna manera. ¿Cuál es el fuera de campo de la pedagogía en audiovisuales? Es un comienzo de pregunta para este proceso.

Visiones inquietantes para problematizar

Hemos expuesto el significado del “*fuera de campo*” en cinematografía, pretendemos con esta analogía analizar qué está presente en nuestra imagen, pero no podemos ver. De la cantidad de respuestas posibles a este ejercicio, la más interpelante es la relativa al *currículum oculto* existente en la consideración que la vinculación de las competencias y perfil de las personas graduadas, con las habilidades de desarrollo profesional en el campo específico.

Enfoque de investigación

⁴⁸ En plataforma ESDU, Módulo 4, Práctica 3: Interrogar la propia práctica docente.
<https://esdu.ffyl.uncu.edu.ar/course/view.php?id=10§ion=10> obtenido el día 25 de septiembre de 2024.

Pretendemos generar un enfoque de investigación educativa que contemple la complejidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto del currículum de la asignatura y su vinculación con la práctica audiovisual.

Pero ¿cuál es el currículum oculto que escapa a nuestra previsión? Intentaremos un develamiento del currículum oculto por el cual la investigación se propone centrar su atención en aquellas enseñanzas implícitas que surgen en el proceso educativo y que afectan la práctica audiovisual. Esto implica explorar cómo las dinámicas en el aula pueden influir en la comprensión y aplicación de los conocimientos de semiótica en la producción audiovisual. Por ello centraremos nuestro estudio en un análisis exploratorio que nos permita asir el “fuera de campo” desconocido a través de las relaciones que emergen de la sistematización de los aprendizajes semióticos en la práctica audiovisual.

Nos complementa la orientación bibliográfica para avanzar en nuestro análisis. En este sentido, Raúl Fuentes Navarro⁴⁹ (1999) plantea la siguiente conceptualización:

“Se entiende por ‘currículum’ o ‘diseño curricular’ el conjunto sistematizado de conceptos, objetivos, contenidos, series de asignaturas, metodologías y criterios de evaluación académica que definen una carrera universitaria y orientan la práctica educativa, la organización de los recursos pedagógicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el sentido del ejercicio profesional de los egresados” (p.198)

Entonces, el currículum es mucho más que un plan de estudios; constituye el conjunto de los contenidos, los procedimientos de enseñanza, los tiempos y las

⁴⁹ Fuentes Navarro, Raúl. (1999) *Diseño curricular para escuelas comunicación*, México: Trillas.

*formas de evaluación propias de un proyecto educativo*⁵⁰, pudiendo considerar en esta perspectiva aquellos aspectos que no están explícitos pero sí presentes, en tanto *currículum oculto* para estar alerta a las fisuras/contradicciones que proporcionan *diversas oportunidades para realizar aprovechamientos más democráticos de este conocimiento técnico*⁵¹.

Entre las competencias de la carrera se encuentra la de “*analizar las producciones audiovisuales vinculadas al cine, la televisión y el video, asumiendo una actitud crítica y reflexiva*”⁵² como posibilidad de comprensión del conocimiento como dinámico, tanto en su accesibilidad como en el constante replanteo de sus contenidos. Además, el perfil de egresados/as/es propone un acentuado perfil de producción de materiales audiovisuales⁵³, el cual se vincula a uno solo de los roles específicos de la actividad, aunque es significativo.

Entre los objetivos previstos en el currículum, se encuentra el de re-pensar las propias representaciones, imaginarios y producciones a través de las distintas perspectivas. La importancia radical de los procesos deconstructivos en relatos cinematográficos y afines, consiste en la posibilidad de problematizar las diversas obras audiovisuales. Las oportunidades para problematizar son abundantes, entre otros cuestionamientos, nos preguntamos: ¿Cuáles son las herramientas que el análisis de las imágenes aporta en esta problematización? ¿qué trascendencia tiene la codificación y análisis sintagmático en las películas? ¿cuáles son las implicancias del sometimiento de las obras al estudio de una matriz analítica de la audiovisualidad? ¿qué posicionamientos encierra la adherencia a una u otra manifestación? ¿cuáles son las instancias de análisis de nuestras prácticas audiovisuales en su ejercicio? ¿Cómo nos vincula el espacio áulico con el territorio concreto?

En nuestro acercamiento al objeto de conocimiento, procuramos avanzar hacia la producción de un conocimiento científico, es decir, como proceso sistemático

⁵⁰ Texto base ESDU M1 P3.

⁵¹ Óp. cit. pág. 199.

⁵² Tomado de <http://escueladecinemza.com.ar/web/plan-de-estudios/> el día 25 de abril de 2023.

⁵³ Ídem.

(metódico porque está basado en criterios y reglas que definen las condiciones en que se producen los conocimientos) y riguroso (tiene que ver con la coherencia en el proceso, las preguntas, el problema y la metodología), de manera de *asegurar la ruptura epistemológica (...) y superar un conocimiento existente* (Sirvent y Rigal. 2023:25). Para ello, son necesarios en nuestro proceso los actos epistemológicos de ruptura, construcción y comprobación (Bourdieu 1998:120), así como la socialización del conocimiento producido ya que *la producción de saberes puede tener como finalidad no solo conocer sino también transformar la realidad* (2023:20).

Descripción del problema

Nos corresponde aquí hacer la vinculación de las inquietudes planteadas y la teoría analizada. La primera delimitación es la pregunta semiótica, es decir, la pregunta por el *cómo*. Cualquier otra interrogación corre el riesgo de confundir la epistemología que nos retiene.

En nuestro devenir, se encuentra la complejización de los procesos artísticos y técnicos para la producción de obras audiovisuales, con el objetivo de establecer una real vinculación con el medio cultural y socio-productivo. Por un lado, la actualidad de los campos de conocimiento de los estudios visuales, los estudios sobre/en cine, la filosofía de la imagen, están propiciando una relación específica con las condiciones de producción de las obras. Por otro lado, los avances técnicos y tecnológicos son sustanciales para incorporarlo a los espacios de aprendizajes, con foco en formulaciones de mayor accesibilidad a estudiantes y sociedad en general, aplicables a las posibilidades que otorgan los teléfonos celulares, las laptops, las cámaras réflex (entre otros dispositivos) para registrar imágenes y sonidos en plena audiovisibilidad.

Si el currículum se caracteriza como un proceso histórico, en el sentido de transformaciones estrechamente vinculadas con otros aspectos de la vida social, podemos pensar que es necesario contextualizar el diseño curricular de manera de incorporar las circunstancias ocultas, así como aquellas que estén por venir en el

contexto local. Aquí emerge nuestra primera pregunta en este sentido: ¿cuál es, entonces, nuestro currículum oculto como fuera de campo audiovisual? Es decir, aquello que no podemos ver, pero está presente en nuestro trabajo. Además, es importante no solo el “cómo” vincular el currículum de semiótica con la práctica sino el proceso que debele los aprendizajes provocados a partir de esa vinculación, con el objeto de profundizar la relación entre teoría y práctica.

El proceso implica el develamiento del currículum oculto y su consideración para sortear los obstáculos de la relación entre la asignatura y el ejercicio audiovisual concreto. También posee el desafío de acercarnos a la comprensión de aquello que comprendemos por práctica de rodaje o práctica audiovisual, como una complejización de los quehaceres que sentí-piensen las prácticas. Y luego requiere que se provoque la vinculación entre estos análisis.

La palabra “cómo” nos sugiere un proceso para la descripción de las dos variables en su relación, por un lado, los aprendizajes previstos en el espacio de la asignatura, por otro lado, la vinculación que posean con la práctica. La adhesión del interrogante “qué” referido a las prácticas concretas generadas en el marco de la investigación como aprendizajes devenidos de esa vinculación, nos ponen en condición de develar cuáles ocultamientos del currículum están siendo obturados. La formación de profesionales en técnica audiovisual para su actuación en el campo concreto, implica develar la importancia de *los vínculos y la retroalimentación con el medio cultural y socio-productivo* donde acontecen sus prácticas, a partir de las herramientas otorgadas en la carrera.

Desafíos de la investigación

Diversos momentos son los desafíos a enfrentar por la investigación. Lo inquietante acerca de lo que no podemos ver, pero está presente en el ejercicio pedagógico (el fuera de campo pedagógico), es uno de ellos. Otro es la instancia de acercamiento al problema, como pregunta de investigación.

Pero la culminación de una investigación científica no es la respuesta sino la posibilidad de poder formular la pregunta de un modo más complejo (Sirvent y Rigal. 2023:18), entonces otro momento supuso reconocer la circunstancia que delimita el tiempo-espacio en el que se pretende la práctica de la mediación.

Mirar la realidad es un ejercicio necesario y vital, pero *investigar* la realidad es un desafío existente aún, ya que requiere *una mirada problematizadora –el componente crítico- que cuestione nuestras certezas (..) en la problematización de la realidad está la génesis de la investigación científica.* (2023:17), de manera que su incorporación a nuestros aprendizajes se vuelve imperioso en tanto confirmemos la vocación de transformación desde las pedagogías.

Hacia una investigación educativa en audiovisuales

Esta práctica tiene como objetivo transitar las demarcaciones que pueden erigirse a partir de la profundización de las temáticas, así como del *qué* y *cómo* investigar nuestras prácticas pedagógicas.

En este sentido, retomaremos nuestro problema de investigación, con el objetivo de perfilar con mayor pertinencia nuestra expectativa de estudio. Para ello, nos guiaremos por el diseño propuesto por Yuni y Urbano⁵⁴ en cuanto a los momentos de las dimensiones del proceso metodológico en la investigación. De esta manera, discurriremos sobre un tránsito que nos guíe hacia una profundización, con la intención de delimitar nuestra propuesta con lógica y coherencia.

Por eso, nos preguntaremos acerca del problema y pregunta de investigación, su determinación espacial y temporal, las fuentes y antecedentes, la motivación de estudio, su marco teórico, y el diseño y enfoque. Todo lo cual se desarrolla a continuación.

⁵⁴ Yuni, J. y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar. Córdoba. Brujas Editorial.

El problema y la pregunta de investigación

Desde la asignatura Semiótica en la carrera audiovisual, nos preguntamos por un “**cómo**”, en tanto cuestionamiento específico de la materia. Asumimos que incorporamos el “qué” aprendizajes se obtienen de la vinculación. Delimitamos la pregunta de investigación:

"¿cómo se vincula el currículum en semiótica a la práctica audiovisual y qué aprendizajes se están produciendo a partir de esta vinculación?"

En este sentido, expresamos que la complejización de los procesos artísticos y técnicos para la producción de obras audiovisuales, implica la necesidad de establecer una real vinculación con el medio cultural y socio-productivo. La emergencia de los avances técnicos y tecnológicos son sustanciales para incorporarlo a los espacios de aprendizajes, con foco en formulaciones de mayor accesibilidad a estudiantes y sociedad en general, aplicables a las posibilidades que otorgan los teléfonos celulares, las laptops, las cámaras réflex (entre otros dispositivos) para registrar imágenes y sonidos en plena audiovisualidad. Si el currículum se caracteriza como un proceso histórico, en el sentido de transformaciones estrechamente vinculadas con otros aspectos de la vida social, es necesario contextualizar el diseño curricular de manera de incorporar las circunstancias ocultas, así como aquellas que estén por venir en el contexto local.

Ahora bien, nuestras inquietudes sobre la correlación del currículum y las prácticas audiovisuales nos llevan a considerar el currículum oculto, pero ¿cómo comprendemos ese fenómeno?⁵⁵

⁵⁵ Op. Cit.

Trazaremos una similitud entre el currículum oculto y el fuera de campo audiovisual con el objetivo de abordar el problema. Por el primero comprendemos todo aquello que no está explícitamente previsto en el diseño curricular y por el segundo todo aquello que está presente en el cuadro, pero no podemos ver. La formación de profesionales en técnica audiovisual para su actuación en el campo concreto, implica develar la importancia de *los vínculos y la retroalimentación con el medio cultural y socio-productivo* donde acontecen sus prácticas, a partir de las herramientas otorgadas en la carrera. El proceso implica el develamiento del currículum oculto y su consideración para sortear los obstáculos de la relación entre la asignatura y el ejercicio audiovisual concreto.

Determinación espacial y temporal

El objeto cognoscible se delimitará en los marcos de la asignatura Semiótica de la Escuela Regional Cuyo de Cine y Video, con estudiantes de cohortes 2016 y 2024.

Los sujetos de análisis son quienes integran las diferentes cohortes como estudiantes y egresados/as/es, cursantes de la asignatura en un tiempo determinado. Así, las cohortes señaladas son elegidas por dos razones fundamentales: diferente plan de estudios y diferente educador/a.

-Cohorte 2016: En el año 2019, la ERCCV realizó un cambio del plan de estudios elevando la duración de la carrera de tres a cuatro años con una distribución de asignaturas diferentes aunque sin variación en este sentido; además, en dicho año, el educador a cargo de la mediación pedagógica de semiótica estaba en funciones hasta 2020, año en que accedió a su jubilación.

-Cohorte 2024: En el año 2021, producto de un concurso, comienzo a mediar pedagógicamente en semiótica. El cambio del plan de estudios implica uno diferente del que cursé como estudiante y el cambio de rol es evidente, lo que implica diferentes elecciones frente a una libertad de cátedras que implica dos versiones de una misma asignatura.

Entonces, buscamos enfocar la investigación en el grupo de estudiantes y egresados/as/es de la cohorte 2016 y estudiantes de la cohorte 2024 con el objeto de obtener datos más concretos y relevantes sobre la relación entre el currículum oculto y la práctica audiovisual.

Además, se expone la importancia de incorporar voces diversas que den cuenta de sus experiencias en tanto estudiantes, en tanto personas egresadas. De esta manera, puede encararse un camino más acertado hacia las posibles respuestas a nuestra pregunta de investigación, vinculando los contenidos curriculares con las prácticas profesionales.

Por último, es interesante considerar a dichas voces no solo como fuente de datos sino como aportes a la lectura crítica de la investigación educativa entre prácticas audiovisuales y currículum, considerando la incorporación de sugerencias y cosmovisiones a los resultados del trabajo, de manera de incluir las formulaciones comunitarias en nuestros trabajos.

Fuentes y antecedentes

Como fuentes de nuestro trabajo, se encuentran las bibliográficas con especial consideración a los aportes de Raúl Fuentes Navarro respecto a las conceptualizaciones de currículum, así como el diseño de investigación guiado por Yuni y Urbano, ya citados. Además, incluiremos los diversos planes de estudios señalados y los programas generados por diferentes educadores.

También será importante la consideración de las voces de estudiantes y personas graduadas que den cuenta de cómo se vivencia esta relación entre los contenidos de la carrera y las prácticas profesionales en concreto. Para la recolección de estas opiniones se formularán cuestionarios compartidos en ambos claustros a través de los grupos de wsp/whatsapp existentes en la institución para la comunicación.

Tomaremos como antecedentes de este proyecto las contribuciones realizadas por María Acaso y Silvia Nuere en cuanto a la especificidad del estudio del currículum oculto visual (2005:207)⁵⁶ como enfoque específico centrado en la manipulación de herramientas como el tamaño, la forma, el color, la iluminación y la composición para los análisis audiovisuales y los trabajos de Gladys Brítez⁵⁷ respecto de la necesidad de direccionar la influencia del currículum oculto hacia el currículum formal en la Universidad de Pilar.

Motivación

Buscamos ejercitar la interrogación del “*para qué*” ejercemos nuestras prácticas pedagógicas. En este sentido, la renuncia a la certeza y el permanente estado de alerta hacia el dinamismo de los procesos pedagógicos, propone una profundización de las complejizaciones en nuestro quehacer cotidiano.

En consecuencia, las correlaciones entre la formación específica y práctica audiovisual, mediada por la currícula, son un aspecto que despierta profundo interés de manera de adecuar las experiencias hacia una previsión verosímil. Ni desde la asignatura semiótica ni desde otras que componen la carrera de cine es posible señalar vinculaciones rigurosas entre el espacio académico y el territorio concreto. Cómo acercarnos en este sentido es la vertiente que buscamos provocar.

Marco teórico

⁵⁶ Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad* (17, 207-220). Madrid: Redalyc.. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551273010>

⁵⁷ Britez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza –aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, (Volumen 5, Número 6). Ciudad de México: Alac.

En nuestro acercamiento al objeto de conocimiento, procuramos avanzar hacia la producción de un conocimiento científico, es decir, como proceso sistemático (metódico porque está basado en criterios y reglas que definen las condiciones en que se producen los conocimientos) y riguroso (tiene que ver con la coherencia en el proceso, las preguntas, el problema y la metodología), de manera de *asegurar la ruptura epistemológica (...) y superar un conocimiento existente* (Sirvent y Rigal. 2023:25). Para ello, son necesarios en nuestro proceso los actos epistemológicos de ruptura, construcción y comprobación (Bourdieu 1998:120), así como la socialización del conocimiento producido ya que *la producción de saberes puede tener como finalidad no solo conocer sino también transformar la realidad* (2023:20).

En este sentido, pretendemos considerar al currículum de la manera que Raúl Fuentes Navarro expone y la cual ya ha sido mencionada⁵⁸, como *“el conjunto sistematizado de conceptos, objetivos, contenidos, series de asignaturas, metodologías y criterios de evaluación académica que definen una carrera universitaria y orientan la práctica educativa y el sentido del ejercicio profesional de los egresados”*⁵⁹.

Entonces, el currículum es *mucho más que un plan de estudios; constituye el conjunto de los contenidos, los procedimientos de enseñanza, los tiempos y las formas de evaluación propias de un proyecto educativo*⁶⁰, pudiendo considerar en esta perspectiva aquellos aspectos que no están explícitos pero sí presentes, en tanto *currículum oculto* para estar alerta a las fisuras/contradicciones que proporcionan *diversas oportunidades para realizar aprovechamientos más democráticos de este conocimiento técnico* (Fuentes Navarro. 1999:199)⁶¹.

Entre las competencias de la carrera se encuentra la de *“analizar las producciones audiovisuales vinculadas al cine, la televisión y el video, asumiendo una actitud crítica y reflexiva”*⁶² como posibilidad de comprensión del conocimiento como dinámico, tanto en su accesibilidad como en el constante replanteo de sus

⁵⁸ En este trabajo, pág.11.

⁵⁹ Fuentes Navarro, Raúl. (1999) *Diseño curricular para escuelas comunicación*, México, Trillas, 1999

⁶⁰ Texto base ESDU M1 P3.

⁶¹ Óp. cit. pág. 199.

⁶² Tomado de <http://escueladecinemza.com.ar/web/plan-de-estudios/> el día 25 de abril de 2023.

contenidos. Además, el perfil de personas egresadas propone un acentuado perfil de producción de materiales audiovisuales⁶³, el cual se vincula a uno solo de los roles específicos de la actividad, aunque es significativo.

El proceso implica el develamiento del currículum oculto y su consideración para sortear los obstáculos de la relación entre la asignatura y el ejercicio audiovisual concreto. También posee el desafío de acercarnos a la comprensión de aquello que comprendemos por práctica de rodaje o práctica audiovisual, como una complejización de los quehaceres que sentí-piensen las prácticas. Y luego requiere que se provoque la vinculación entre estos análisis.

La pregunta *"¿cómo se vincula el currículum en semiótica a la práctica audiovisual y qué aprendizajes se están produciendo a partir de esta vinculación?"* nos sugiere un proceso para la descripción de las dos variables en su relación, por un lado, los aprendizajes previstos en el espacio de la asignatura, por otro lado, la vinculación que posean con la práctica. Estudiantes y personas egresadas sus voces diversas y sus proposiciones, son aportes valiosos para los resultados de la presente investigación.

La formación de profesionales en técnica audiovisual para su actuación en el campo concreto, implica develar la importancia de *los vínculos y la retroalimentación con el medio cultural y socio-productivo* donde acontecen sus prácticas, a partir de las herramientas otorgadas en la carrera.

Diseño y enfoque

En virtud de las sugerencias de la asesora pedagógica, concebimos la importancia de la proposición reflexiva del enfoque para analizar las técnicas dadas. Por ello, se reconfigura el presente trabajo en la utilización de una **metodología mixta con enfoque reflexivo**.

⁶³ Ídem.

Entonces, para el abordaje del presente estudio, se prevé un tipo de estudio exploratorio en virtud de la escasa aproximación al problema planteado, de manera de familiarizarnos con el mismo. La estrategia a utilizar será **cuantitativa y cualitativa**, previéndose la realización de entrevistas con análisis documental, así como una serie de cuestionarios para la obtención de datos, combinando ambas técnicas de manera reflexiva.

Los instrumentos de obtención de datos como entrevistas y cuestionarios, no solo estarán dispuestos a la recolección de los mismos sino también a propiciar reflexiones críticas sobre el tema de investigación. De esta manera, currículum y práctica audiovisual no solo serán un estudio diagnóstico sino una posibilidad de fomentar colaboraciones críticas sobre nuestras concepciones.

En relación a la naturaleza temporal del estudio, pensamos que es de tipo transversal ya que permite recopilar y analizar información sobre el fenómeno en un momento específico del tiempo, el cual está fijado en los años 2016 y 2022.

Una consideración especial en relación al diseño propuesto implica reconocer la complejidad del abordaje del currículum oculto. En este sentido, exponemos la prudencia para la obtención de resultados, en especial respecto de dos cohortes determinadas en el tiempo-espacio dispuesto. Esto significa considerarnos conscientes de las diversas opacidades y pliegues que la temática posee, por lo que comprendemos que habrá aspectos ocultos inasibles e, incluso, niveles de aquello ignorado o escondido que sugerirán perfilamientos en la investigación. Por eso nuestra proposición aquí presentada pretende una aproximación pertinente y rigurosa, que convoque precisiones en lo próximo, con realismo en sus resultados.

Derivaciones

Este párrafo final de apartado no pretende conclusiones como cierres sino una honesta manifestación de la dificultad que adhiere esta unidad como aprendizaje hacia la investigación. La posibilidad de problematización de nuestra práctica en un marco riguroso y metódico es un proceso que recién empieza a provocar cimbronazos sobre las capacitaciones. Cada uno de los apartados aquí desarrollados se encuentran inacabados y sujetos a corrección, con la intención de adecuarlos con pericia a la investigación educativa.

Fueron profundamente importante para este desarrollo los aportes de Teresa Cabezas, al sugerir que *considerar “un análisis detallado del currículum oculto emergente de semiótica y la práctica audiovisual implica identificar las enseñanzas no explícitas en estudiantes y cómo estas pueden ser mejoradas para favorecer una práctica integrada y crítica”*⁶⁴. La propuesta de indagación del mundo es un desafío cierto que continúa provocando las formaciones necesarias para estar a la altura de las producciones, por eso creemos que *“la investigación científica es el proceso de conocimiento de los objetos constitutivos de la realidad, con el fin de describirla, explicarla y comprenderla a un nivel cada vez más profundo y preciso.”* (Yuni y Urbano. 2006:43)⁶⁵. Sobre este camino, se propone la importancia sustancial de provocar investigaciones que den cuenta de las vinculaciones entre contenidos de la asignatura, el currículum oculto y las prácticas concretas, todo lo cual se encuentra inmerso en la realidad comunitaria.

⁶⁴ Retroalimentación de las prácticas realizadas el día 18 de noviembre de 2024.

⁶⁵ Óp. Cit.

CONCLUSIONES

Sobre el andar que hace nuestro camino, son múltiples las bifurcaciones que los aprendizajes de esta especialización en docencia universitaria han provocado. La más importante es la que modifica el emplazamiento y nos coloca en la tarea de mediar pedagógicamente, con los desafíos de promover y acompañar los aprendizajes. Desde este punto de vista, los diferentes puntos cardinales se enriquecen con saberes, actores, prospecciones, problematizaciones, vinculaciones y cuestionamientos que dan carnadura a nuestra posición.

Mediar desde una asignatura curricular de fundamento en una carrera audiovisual, siempre es un lugar conflictivo. Por un lado, porque los saberes que componen la materia semiótica fueron concebidos para los estudios del lenguaje y no el de las imágenes. Por otro lado, porque esa producción de contenidos se situó en un contexto y lugar muy disímiles al nuestro, es decir, las obras de autores principalmente establecidos en Estados Unidos o Europa, a lo largo del siglo XX. ¿Cómo nos emplazamos en la Educación Superior de Mendoza dentro del primer cuarto del siglo XXI? La mediación pedagógica en la audiovisibilidad contextualizada es una posible respuesta de educación alternativa que constituye un anhelo, aunque hoy concretable como posible. Comienza el andar del camino, con las experiencias pasadas como valioso suelo sobre el que construir, con el porvenir provocado a la interrogación, la prospección y la vinculación comunitaria.

La formación de esta especialización generó la oportunidad de repensar las fundamentaciones de las propuestas pedagógicas realizadas, con la gran potencialidad de afianzamiento del compromiso educativo, con la correlativa posición ética que cimienta nuestras prácticas.

Para este trabajo, el primer paso realizado fue la re-lectura de la fundamentación propuesta en el plan de estudios diseñado para la asignatura *antes* del cursado de la Especialización en Docencia Universitaria. Desde esta posición, se comprende que existen ratificaciones de postulados efectuados, pero también una

influencia sustantiva de los contenidos cursados a partir de esta formación que promueven nuevas fundamentaciones para un futuro.

Por un lado, la confirmación de la propuesta originariamente realizada importa comprender a la semiótica de las imágenes como un signo de pregunta posible en los procesos de aprendizaje cinematográficos, así como habilita la permeabilidad de posiciones críticas que provoquen la reflexión de las diversas configuraciones comunicativas de los procesos audiovisuales. En este sentido, la búsqueda de procesos deconstructivos en relatos cinematográficos y afines, consiste en la posibilidad de problematizar las diversas obras audiovisuales de nuestra producción. El espacio-tiempo de esta problematización también cobra relevancia ya que se erige con foco en obras audiovisuales producidas en el espacio de la región de Cuyo. Imágenes, al fin, para compartir, para conocer, para visualizar, para analizar, para reflexionar, para crear y re-crear.

Así, estos fundamentos importan un camino ligado a la interrogación respecto de quiénes somos en tanto realizadores audiovisuales. También explicita otras cuestiones: quién, por qué y para qué son expresiones de la necesidad de comprender(nos) en la realidad diaria y, también, de proponer una pedagogía de la pregunta⁶⁶.

Por otro lado, y a partir de las transmutaciones provocadas por los procesos vividos en la presente Especialización, estos fundamentos se profundizaron y ampliaron. La pregunta sobre el *para qué* de nuestras prácticas pedagógicas sumó a las fundamentaciones la necesidad de una posibilidad de habitar la incertidumbre y cuestionar una simulada posición cierta; así como permitió la concepción de una educación para la expresión que procure la expresión creativa en manifestación de los sentires y pensares. Ese “*para qué*” también propuso mirar y mirarnos con perspectivas deconstructivas para consentir apropiarse *de la historia y la cultura* con el objetivo de estar/ser en el mundo desde la subjetividad puesta en juego con la colectividad que la permite.

⁶⁶ Freire, Paulo en ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 2 - Una educación alternativa.

La importancia de la construcción de la mediación pedagógica, en tanto posibilidad de promoción y acompañamiento de los aprendizajes, concebida entre el *conocimiento, la práctica humana y quienes están en situación de aprender*⁶⁷, importa la disposición de mediar con toda la cultura y el universo. A partir de la ESDU, es posible comprender un cúmulo de herramientas a través de los cuales tender puentes hacia los múltiples espacios y aspectos abordables a los fines de fortalecer las experiencias de las prácticas concretas. Algunas de estas fundamentaciones se afianzan en la promoción de las miradas del propio territorio sobre las historias narradas y sus procesos significantes, con consecuentes habilidades comprensivas y afectivas del entorno y los saberes. Entonces, el aprendizaje en el marco de las prácticas de visualización contextualizada sobre obras locales promueve un proceso de apropiación del mundo situado y, al mismo tiempo, una apropiación de la propia perspectiva de ese mundo porque *mediar con toda la cultura es mediar con todo nuestro ser*⁶⁸.

Entonces, **el contexto** es una instancia sustantiva para reflexionar sobre el espacio-tiempo en el que se desarrolla el ejercicio profesional. Si *en el contexto están en primer lugar los otros seres y, además, otros textos, espacios, objetos, historias, culturas, formas de producción*⁶⁹, la posibilidad de orientar nuestra mirada hacia nuestras actuaciones puede brindarnos una mediación pedagógica pertinente a reconocernos dentro del proceso.

De esta manera, es muy valioso el aporte de esta especialización al sostener que *el contexto es interlocución. Lograr una relación con él interrogándolo y, en muchos casos modificándolo, es la concreción del aprendizaje*.⁷⁰ Con esta afirmación, desliza la posibilidad activa de transformaciones en base a las prácticas concretas, siempre en completo diálogo con otras personas dentro de la comunidad.

Finalmente, estos esbozos de una problematización de nuestros fundamentos ansían mayor profundización en el devenir de este proceso vivenciado a partir de

⁶⁷ ESDU- TEXTO BASE.

⁶⁸ Ídem.

⁶⁹ ESDU. Texto base módulo 1. Unidad 3. Las instancias de aprendizaje. Pág.26

⁷⁰ Ídem.

esta especialización. Las perspectivas mutantes hacia nuevos aprendizajes y el error son parte de ese camino por venir. En este sentido, es significativo lo expuesto en el texto base sobre el sentido de la universidad como *espacio de diálogo de saberes se cultiva a través del encuentro y no de proclamas o de buenas intenciones. El diálogo de saberes es diálogo entre seres que los portan y los crean*⁷¹. Por eso, a las proposiciones venideras, se acerca este escrito con profunda vocación de completarse en la colectividad de los inter-aprendizajes por venir. –

⁷¹ ESDU. TEXTO BASE. CONSTRUIR Y CONSTRUIRNOS COMO EDUCADORES.

Bibliografía

- Acaso , M., & NUERE, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad* (17, 207-220). Madrid: Redalyc.
- Barroso, E. Y Navarra, D. (2019) La mediación pedagógica desde lo curricular. ESDU Universidad nacional de cuyo Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza.
 - Britez, G. (2021). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza –aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, (Volumen 5, Número 6). Ciudad de México: Alac.
 - Burin D., Coccimiglio, Y. González, F. & Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6 (1), 191-206. Recuperado en 29 de marzo de 2025, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000100009&lng=es&tlng=es .
 - Bruner, J. S. (2013). La educación, puerta de la cultura. España: Machado Grupo de Distribución.
 - Ciano, B. (2021) Estudios sobre cine: (pos)memoria, cuerpo, género. Buenos Aires. Editorial Biblos.
 - Coll, C. (1961). *Psicología y currículum* Buenos Aires. Paidós.
 - Cortés, C. (1993). *Herramientas para validar*. San José de Costa Rica. Mimeo.
 - de ALBA, A. (1998) *Currículum-crisis, mito y perspectivas - Parte III*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores S.R.L

- Decreto 315/2018, Decreto 316/2018, Decreto 530/18 y sus resoluciones complementarias
- Del Vecchio, S. (2012) Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Posgrado. Mendoza.
- Fernández Lamarra, N. (2018) La educación superior universitaria argentina : situación actual en el contexto regional / - 1a ed . - Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires: Eduntref.
- Fontán, G. (2022) Del natural. Buenos Aires: Ver poder ediciones.
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- ----- (1984). Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI editores. Disponible en: <https://grandeseducadores.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/extensic3b3n-o-comunicac3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf> extraído el 22 de octubre de 2024.
- Foucault, M. (1996) Hermenéutica del sujeto. Buenos Aires. Altamira.
- Fuentes Navarro, R. (1999) *Diseño curricular para escuelas comunicación*, México: Trillas.
- Jenkins, Henri (2013) Cultura-transmedia. Barcelona: Gedisa.
- ----- (2008). La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. Argentina.
- Ley de Educación Superior N° 24.521/1995. Argentina.
- Ley N° 27.204/2015. Argentina.
- Ley Provincial de Educación N° 6970. Mendoza.
- LITWIN, E. (2022) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos- Capítulo 5 Pág. 89-119. Buenos Aires: Tilde editora

- Lledó, E. (2018). Sobre la educación. Madrid: Taurus.
- Maggio M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Capítulo 2 Pág.45-67. Buenos Aires: Paidós,
- Meléndez L. (2009). Neurodidáctica y el desarrollo de las funciones ejecutivas. VIII Congreso Educativo: El sentido de la Educación en un Mundo en Crisis. Universidad Interamericana de Costa Rica. Recuperado de https://www.google.com.ec/search?ei=YHOMWv71Osb0zgKUyKW0CA&q=melendez+2009+neurodidactica&oq=melendez+2009+neurodidactica&gs_l=psy-ab.3..33i160k1.588779.594984.0.596079.25.25.0.0.0.0.232.3048.0j20j1.21.0....0...1c.1.64.psy-ab..4.19.2738...35i39k1.0.UCciAm1xgSY
- Ozollo - Paparini (2015). El “otro” con-mueve la Política Académica Ensayo sobre el Derecho a la Educación Superior CAP.2. UNCuyo Mendoza
- Perez lindo, A. (2017) La educación superior argentina 1983-2015. Buenos Aires: Eudeba.
- ----- (2020). Prospectiva de la universidad argentina 2030., 12. pp. 160-174. Buenos Aires: RAES
- Prieto castillo, D. (2020). Los millones de jóvenes. Nuestros estudiantes. En: El aprendizaje en la universidad. Especialización en docencia universitaria. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo
- ----- (2007) En torno a las experiencias pedagógicas decisivas. Ponencia presentada en el Encuentro de Maestros de Las Heras, Mendoza, Argentina.
- ----- (1992) Notas sobre el trabajo discursivo, en “El discurso pedagógico”, Ciriza Alejandra y otros. Guatemala: RNTC.
- Prividera, N. (2023) “Cuando reina la maldad”. Disponible en <https://www.conlosojosabiertos.com/cuando-reina-la->

maldad/e:///C:/Users/Gri%20Sel/Downloads/Unidad%206.pdf extraído el 22 de octubre de 2024.

- Roig, A-. (2024) La universidad hacia la democracia. Mendoza. Ediunc.
- Serresone roo, G. (2021) Las generaciones en el cine de Mendoza. Trabajo de Tesis de graduación de la carrera de cine video y televisión. Mendoza. ERCCV.
- Sirvent M. T y Rigal, L. (2023) La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- STEIMAN, J. (2020) Algunas preguntas para interpelar las políticas académicas en la universidad. Bs. As.: Universidad de San Martín.
- ----- (2012) Más didáctica en la educación superior. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres J. (2005) El currículum oculto. Madrid: Ediciones Morata.
- Yuni, J. Y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar. Córdoba: Brujas editorial.

ANEXO I⁷²

Presentación a estudiantes de la experiencia pedagógica decisiva.



⁷² Figuras del 1-15, presentaciones de la clase.

- Ubicación temática y propósitos

Módulo v
"imagen e imaginación"

semiótica

Bloque 1
"escenario interior/exterior"

escenografía

Buscaremos en este breve recorrido significaciones e identificaciones del espacio y del tiempo, intentando establecer una conexión entre un pasado generador, un presente repleto de tensiones y un futuro incierto, pero no por ello ajeno.

3

Aprendemos con

La escuela
Los/las compañeros/as
El contexto
Nosotros/as mismos/as

Aprendemos para

Apropiarnos de la historia y la cultura
Pensar en la incertidumbre como posibilidad
Crear posibles futuros

Aprendemos...

Observando
proyectando,
reflexionando,
compartiendo

4

Esperamos de ustedes la disposición para:

- Re-pensar las propias representaciones, imaginarios y producciones.
- Participar en las instancias de colaboración comunitaria.
- Crear a partir de las problematizaciones
- Contextualizar las obras audiovisuales en comunicación con el entorno en el que fueron realizadas y en su proyección comunitaria.

RECOMENDAMOS TENER A MANO

- Papel, colores, lápices y lapiceras.
- Música
- Recuerdos

5

ERCCV

*"Debo creer que cuando cierro mis ojos,
que el mundo sigue ahí...
¿Creo que el mundo sigue ahí?
¿Sigue ahí?
Necesitamos recuerdos para
recordarnos quienes somos.
Yo también los necesito"*

Lenny

6

ACTIVIDADES ESPECIALES
ESCENOGRAFÍA

➔ 1

EXTERIORIZACIÓN DE NUESTRO INTERIOR

* Recorrer el subsuelo desde lo sensorial

BUSCAMOS: reconocer el espacio, sus texturas, sus colores, olores y todo aquello que, desde lo sensorial, provoque.

INTENTAMOS VISUALIZAR una imagen, los elementos y su contexto.

• Tomar nota de todas estas observaciones y sensaciones

• TIEMPO: (aprox. 10 minutos)

7

ACTIVIDADES ESPECIALES
ESCENOGRAFÍA

➔ 2

En el aula,

- relacionar la imagen con un elemento de la caja que contiene en su interior objetos varios. Puede ser desde la forma, la textura, el color, etc.

Intentaremos hacer una visualización de ese espacio en un futuro no tan lejano

TIEMPO

- 10 min.



8

ACTIVIDADES ESPECIALES
ESCENOGRAFÍA

➔ 3

Rescatar las SENSACIONES de la experiencia

CHARLAMOS POR 15MIN. APROX

9

ACTIVIDADES ESPECIALES SEMIÓTICA

4 TUTTI FRUTTI PELICULERO
ABC películas.

* Escribir palabras que respondan a la pregunta ¿qué es una película?

a-aliento
b-barro
c-casa
d-....
e-....

BUSCAMOS RECONOCER LA INSTITUCIONALIDAD CINEMATOGRAFICA

TIEMPO: 10min

10

ACTIVIDADES ESPECIALES SEMIÓTICA

5

DE LA LISTA EMERGENTE,
* SUBRAYAR LAS PALABRAS QUE ME LLAMEN MÁS LA ATENCIÓN.

BUSCAMOS UNA HENDIDURA, UN TAJO, UNA RUEDA
COMO UNA TRANSMUTACIÓN/TRADUCCIÓN/CAMBIO/TRANSFORMACIÓN...10min

11

ACTIVIDADES ESPECIALES SEMIÓTICA

6

* Dibujar mi película.

BUSCAMOS: apropiación y proposición de nuestro tiempo-espacio.

TIEMPO: 20min

12

Las películas preferidas de 3ro

La noche de los muertos vivientes (1968)

Little miss sunshine.

"El secreto de sus ojos".

La isla sinestra de Martin Scorsese.

Taxi Driver

whiplash

"El viento nos llevará" Abbas Kiarostami

"Artista" de Denis Villeneuve

Across the universe

Monty Python vs los 7 ex-servicio militares

El extraño mundo de Jack

¿COINCIDEN CONMIGO?

13

¿COINCIDEN ALGUNAS PALABRAS SUBRAYADAS
CON
ALGUNAS PALABRAS DE LOS TÍTULOS DE TU
PELÍCULA PREFERIDA?

¿CUÁNTO DE MÍ HAY EN MIS PELÍCULAS PREFERIDAS?

**NUNCA SE
TERMINAN LAS
PREGUNTAS...**

14

ERCCV

¡¡¡¡¡GRACIAS TERCER AÑO!!!!

15

ANEXO II

Cuestionario de Validación (Tiempo de realización: 15 min.)

Fecha: _____

Educadora: Griselda Serresone Roo

Responda las siguientes preguntas:

1- Respecto al material (power point/textos/etc.) provisto por la cátedra, exprese:

- 1.1-¿Son comprensibles los materiales?**
- 1.2-¿Hay poca, suficiente o mucha información?**
- 1.3-¿Le parece útil la información volcada en el material?**
- 1.4-¿Considera atractiva la formulación del material?**
- 1.5-¿Qué sugerencias podría aportar para mejorar estos aspectos del material?**

2- Respecto a los materiales audiovisuales exhibidos en las clases:

- 2.1-¿Le parecen interesantes las obras audiovisuales exhibidas?**
- 2.2-¿Qué piensa de la duración prevista de cada obra?**
- 2.3-¿Cuál es su opinión respecto del formato y resolución presentado?**
- 2.4-¿Le parece importante audiovisualizar obras locales? ¿Cuáles le gustaron y cuáles no?**
- 2.5-¿Qué obras incluiría en el visionado?**
- 2.6-¿Qué sugerencia podría aportar a los materiales audiovisuales?**

3- Respecto de la educadora o facilitadora:

- 3.1- ¿Cómo calificaría la exposición de la clase por parte de la educadora?**
- 3.2. ¿Considera que se aplican ejemplos concretos respecto de los temas?**
- 3.3. ¿Le parece que la educadora recoge las participaciones de los estudiantes en las clases?**
- 3.4. ¿Considera que la educadora logra exponer con claridad los temas desarrollados?**
- 3.5. ¿Qué sugerencias realizaría a la educadora?**

¡¡Muchas gracias!!!!

ANEXO III

Rúbrica de Evaluación

Criterio de evaluación	Descripción del Nivel de Desempeño	Nivel de Desempeño	Retroalimentación
Habilitación de perspectivas que expresen las habilidades creativas y de expresión audiovisual.	Demuestra habilidades para expresar habilidades creativas y audiovisuales. Las propuestas son innovadoras, coherentes y bien ejecutadas.	Excelente	
	La propuesta es creativa, aunque podría beneficiarse de una mayor profundidad en la expresión. Existen elementos innovadores, pero con áreas a mejorar en la ejecución.	Muy Bueno	
	La expresión creativa es clara, pero falta profundidad o innovación en las propuestas. Se observan limitaciones en la técnica y la ejecución audiovisual.	Satisfactoria	
Compromiso con el trabajo en equipo o	Participa activamente en el	Excelente	

grupal y comunitario.	trabajo en equipo, fomenta la colaboración y contribuye significativamente al trabajo grupal.		
	Participa bien en el trabajo en equipo, mostrando disposición y colaboración, aunque podría mejorar en algunas áreas de comunicación o interacción.	Muy Bueno	
	Participa de manera mínima en el trabajo en equipo y a veces carece de compromiso.	Satisfactoria	
Incorporación de herramientas de análisis y aproximación a los conceptos.	Utiliza herramientas de análisis de manera efectiva, con un enfoque crítico y profundo hacia los conceptos involucrados	Excelente	
	La aproximación es adecuada, aunque puede faltar precisión y profundidad.	Muy Bueno	
	La comprensión de los conceptos es limitada y la	Satisfactoria	

	aproximación es superficial.		
Deconstrucción de las propuestas audiovisuales conforme a la propuesta programática.	La deconstrucción es rigurosa y se alinea perfectamente con la propuesta programática, mostrando una comprensión detallada.	Excelente	
	Realiza una deconstrucción adecuada, aunque con algunos detalles que podrían alinearse mejor con la propuesta programática.	Muy Bueno	
	La deconstrucción es incompleta o no se ajusta completamente a la propuesta programática. La comprensión es parcial.	Satisfactoria	
Desarrollo de criterios críticos en los análisis.	Desarrolla un enfoque crítico con análisis profundos, bien fundamentados	Excelente	
	Desarrolla un enfoque crítico adecuado, aunque falta profundidad en	Muy Bueno	

	algunos aspectos del análisis. Los puntos de vista son razonables, pero se podrían enriquecer.		
	Presenta algunos puntos críticos, pero los análisis carecen de profundidad y están poco fundamentados	Satisfactoria	
Aproximación al marco teórico y conceptual propuesto	Muestra una excelente comprensión del marco teórico y conceptual propuesto. Relaciona las ideas de manera coherente con las propuestas.	Excelente	
	Aplica adecuada el marco teórico y conceptual, aunque con algunas imprecisiones, Podría mejorar áreas en la integración de las ideas	Muy Bueno	
	La aproximación al marco teórico y conceptual es imprecisa. Se observan dificultades en la integración de las ideas y conceptos.	Satisfactoria	

Habilidades de observación y reconocimiento de conceptos de semiótica y estructuras narrativas, temáticas y dramáticas.	Demuestra una excelente habilidad de observación y reconocimiento de conceptos semióticos, narrativos y dramáticos, aplicándolos de manera coherente y precisa	Excelente	
	Reconoce adecuadamente los conceptos semióticos, narrativos y dramáticos, aunque podría mejorar la precisión en algunos aspectos.	Muy Bueno	
	Reconoce algunos conceptos, pero con dificultades para aplicarlos correctamente en el análisis.	Satisfactoria	

.....