

Cezar Migliorin
Universidade Federal Fluminense
Isaac Pipano
Universidade Federal Fluminense

Traducción: Nahuel Sánchez
Universidad Nacional de Córdoba
Revisión: Diego A. Moreiras
Universidad Nacional de Córdoba

Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia

Cinema, equality and school: the experience of Inventar con la Diferencia

Nota de los editores

Inventar con la Diferencia es un proyecto de formación y acompañamiento a educadores para el trabajo con video en el aula que se lleva adelante en Brasil. En el siguiente artículo, dos de los creadores y ejecutores del proyecto reflexionan sobre esta experiencia.

Agradecemos a los autores la redacción de este texto especialmente para *Toma Uno*.

Resumen

Durante el primer semestre de 2014, la Universidad Federal Fluminense y la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República de Brasil realizaron el proyecto *Inventar com a Diferença* en veintisiete ciudades del país con talleres para aproximadamente 4000 mil alumnos de escuelas públicas. En este artículo, después de una breve presentación de los objetivos y de la estructura del proyecto, discutimos las dimensiones políticas e igualitarias en la metodología y en las posibilidades del cine en la escuela, principalmente centrado en la práctica de una escuela en Recife, Pernambuco.

Abstract

In the first semester of 2014, the Universidad Federal Fluminense and the Human Rights Secretary from the Presidency of the Republic of Brazil developed a project entitled Inventar com a Diferença (Inventing with the difference) in 27 cities around the country. Four thousand students took part in these workshops in public schools. In this article, after a brief presentation of the objectives and the structure of the project, we would like to introduce some reflections regarding the methodology and the possibilities of cinema in schools, especially those related to politics and equality. We consider particularly the case of one school in Recife, Pernambuco.

Palabras clave

Inventar con la Diferencia
Cine y educación
Derechos humanos
Cine en la escuela

Key words

Inventing with difference
Cinema and education
Human rights
Cinema at school

-ARTÍCULO A PEDIDO-

Cezar Migliorin (UFF - SOCINE), Isaac Pipano (UFF-Niterói)
Recibido 20-07-2014

Revista TOMA UNO (Nº 3): Páginas 199-207, 2014 / ISSN 2312-9692 (impreso) / ISSN 2250-4524 (electrónico)
<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/tomal/index>
Depto. de Cine y TV - Facultad de Artes - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

1. La idea y elaboración del modelo inicial del proyecto fueron desarrolladas colectivamente por los autores del artículo y el entonces doctorando Luiz Garcia. No obstante, es importante destacar la presencia de los profesores João Luiz Leocadio (UFF) y Adriana Fresquet (UFRJ), cuyas contribuciones fueron fundamentales para el encaminamiento del proyecto, así como la de Alexandre Guerreiro, Clarissa Nanchery y Frederico Benevides, cuya entrada posterior fue también decisiva para una serie de cuestiones abordadas en el presente texto y para la ejecución del proyecto.

2. Se trata de 26 estados y del distrito federal. De ahora en adelante, utilizaremos 27 estados para referirnos a las 27 unidades del país en que el proyecto estuvo presente. El sitio del proyecto: www.inventar-comadiferenca.org presenta ese mapa completo con todas las ciudades y escuelas participantes, como también los materiales audiovisuales producidos por los estudiantes, para consulta pública.

Introducción

Inventar com a Diferença aparece en el marco de una tradición de intercambio entre el Departamento de Cine y Video de la Universidad Federal Fluminense (UFF) y la educación básica. Esa tradición, presente en proyectos de extensión y en la militancia por el cine asociado a la educación, culminó en 2011 con la apertura de la primera licenciatura en cine del país. Este es un curso fundamentalmente destinado a la formación de estudiantes que deseen asociar los instrumentos, las técnicas y las historias del cine a proyectos de educación en la educación formal y también a museos, escuelas libres, festivales, talleres, proyectos sociales, ONG, entre otros. Esas experiencias, dentro y fuera de la universidad, dieron al Departamento de Cine y Video de la UFF una gran visibilidad y protagonismo, lo cual impulsó a la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República a convocar al Departamento de Cine con la intención de establecer una asociación para la creación de un proyecto de cine, educación y derechos humanos en el ámbito nacional.¹

El proyecto del proyecto

Nuestra experiencia en la UFF en cine-educación nos enseñó que el compañero ideal es el profesor. Eso significa que en nuestros proyectos, y así sería también en *Inventar com a Diferença*, nuestro foco es aquel que ya está en la escuela, que ya trabaja con los jóvenes y niños, que ya posee la experiencia de la educación y tiene interés en desarrollar actividades con el cine en el aula. Bastaba, así, el interés. De modo que teníamos entonces el desafío de pensar una metodología que permitiese que cualquier profesor, de cualquier área, recibiese condiciones e instrumentos mínimos para poder desarrollar actividades que lo aproximase a las dimensiones políticas e inventivas del cine presentes en los gestos fundadores de la experiencia cinematográfica.

Con el profesor como foco y con la ambición de hacer un proyecto nacional, diseñamos una red de colaboradores compuesta por coordinadores instalados en la UFF, todos ellos con experiencia en la relación del cine con la educación: mediadores —figura clave de *Inventar com a Diferença*— en los 27 estados del país y coordinadores regionales en 5 diferentes regiones. El diseño del equipo nos llevó al siguiente planeamiento:

- un municipio por estado;
- diez escuelas en cada uno de los municipios;
- dos profesores actuando conjuntamente en cada escuela;
- dos horas semanales de talleres de cine y derechos humanos en el turno o contraturno escolar;
- acompañamiento quincenal de los mediadores, también responsables por veinte horas de formación inicial de los profesores antes del trabajo en las escuelas.

En las escuelas, los mediadores llevarían consigo un kit audiovisual básico: cámara DSLR, micrófono direccional y trípode. Todos los mediadores recibirían una formación en Niteroi y en la UFF; asimismo, serían acompañados por coordinadores regionales, lo que permitiría que la base del proyecto, en la UFF, pudiese seguir más de cerca lo que sucedía en los municipios. El coordinador regional sería también la persona en contacto cotidiano con los mediadores.

Con esa estructura, nos preparábamos para trabajar con el número ideal de 270 escuelas, 540 profesores y aproximadamente 5.000 mil alumnos.

El cine

En 1977, en una entrevista a la periodista Giselle Gubernikoff, Paulo Emílio Salles Gomes dice:

¿Cuál es la función del cine? Como cine en sí mismo, enseñar no. Como no se puede enseñar nada, leer y escribir, pero sí crear condiciones para que las personas aprendan. No creo en la transmisión de conocimientos que se transforma en un ritual, sin funcionalidad

o realidad. Los alumnos no terminan sabiendo lo que yo sé. Se intenta hacer renacer para ellos los mecanismos por los cuales yo aprendí alguna cosa. Fundamentalmente, se trata de crear una atmósfera y un estímulo que hacen que los estudiantes descubran e inventen. (2014: 193)³

Paulo Emilio asocia su lugar de profesor que, antes de enseñar, crea las posibilidades para que los estudiantes se apropien y produzcan conocimiento con el propio cine. Más que presentar aquel mundo, el cine se constituye como una experiencia de invención en sí misma. En *Inventar com a Diferença*, nos guiaron por lo menos dos líneas de apropiación del cine por la escuela, expresadas del siguiente modo:

1) La producción de una imagen es atravesada por una dimensión ético-política.

2) La historia del cine es *esquizo*-democrática.

Cuando llegamos con el cine a la escuela, no queremos resolver problemas específicos de la educación o de los derechos humanos. Mientras tanto, entendemos que hay una relación del cine con lo real que es eminentemente ética y política, relación compartida con el ambiente educacional. Decidir el lugar de la cámara, escoger lo que estará en el cuadro y lo que estará afuera, hacer foco definiendo lo que está nítido y aquello que se desenfoca, mover la cámara y cambiar el punto-de-vista, aproximar dos planos con el montaje, negociar una conversación o una entrevista, añadir un sonido a la imagen: todos esos gestos básicos de la práctica cinematográfica configuran lo que hay de político en las escuelas estéticas de cine. Fue a partir de esos gestos mínimos que organizamos nuestra entrada en la escuela y la relación que imaginamos para potencializar las posibilidades pedagógicas con el cine. Gestos mínimos que se abren para centenas de decisiones que comprometen a los estudiantes en un lugar en el mundo, un modo de relacionarse con el otro, de recortar, de producir con lo real.

En relación con la historia del cine, podemos siempre volver a ella y a las tantas creaciones que se distanciaron de un problema exclusivamente narrativo. Intentamos traer, para nuestras propuestas de talleres, experiencias en que el cine gozó de una gran libertad: Michael Snow fijando la cámara en los objetos más diversos; Andy Warhol filmando durante horas una misma cena; Sadie Benning haciendo de la cámara un diario; Jonas Mekas encendiendo y apagándola ininterrumpidamente; Eduardo Coutinho transformando la cámara en una conversación; los hermanos Lumière que, con sus films de un minuto, fundaban el cine y la radicalidad del desafío estético y ético a partir de preguntas todavía hoy básicas: ¿qué es lo que está y lo que no está en la imagen? ¿Por cuánto tiempo? ¿De qué modo?

La historia del cine permite esos caminos erráticos, extravagantes, atravesados por un principio democrático e igualitario, una vez que cualquiera, letrado o no, vidente o no, niño o no, loco o no, puede entrar en esa historia y dibujar un camino para sí y para los suyos.

De los derechos humanos

La tradición de la reflexión sobre los derechos humanos está fuertemente marcada por una dimensión representativa de procesos de violencia y exclusión. Esa perspectiva, lejos de ser innecesaria, puede, sin embargo, someter al cine a un modo excesivamente pautado por el sentido que las imágenes pueden producir en su circulación por el mundo, sentidos que agregan y de donde pueden tomarse consecuencias morales.

En nuestro caso, partimos de una perspectiva propiamente cinematográfica. Si, por un lado, el cine es eficaz en denunciar las desigualdades del mundo, por otro es enorme cuando se pone a inventar con lo real otros mundos que no están propiamente inscritos. En este sentido, se instalan dos problemas. Podemos decir, sin mucha presunción, que no hay una demanda por la representación en *Inventar com a Diferença*, lo que significa que no vamos a representar los discursos edificantes —aquellos que construyen lo que creemos ser los buenos derechos humanos— ni a crear la representación de aquello que agrede a los derechos humanos (sabemos

3."Qual é a função do cinema? Como cinema mesmo. Ensinar, não. Como não se pode ensinar nada, ler escrever, mas sim a de criar condições para as pessoas aprenderem. Não acredito na transmissão de conhecimentos, que se transforma em um ritual, sem funcionalidade ou realidade. Os alunos não ficam sabendo o que eu sei. Tenta-se fazer renascer para eles os mecanismos pelos quais eu aprendi alguma coisa. Fundamentalmente é criar uma atmosfera e um estímulo que fazem os estudantes descobrirem e inventarem" (Paulo Emilio Sales Gomes, [1977] 2014: 193).



que, en diversas cartillas y propuestas de enseñanza de los derechos humanos, hay una fuerte presencia, por oposición, de aquello que no debe ser reproducido en el mundo. Para hablar sobre el racismo, se crea al sujeto con preconceptos raciales y, entonces, se afirma que aquella conducta viola un derecho humano). Este es el primer principio a ser deconstruido una vez que estemos en el centro de los problemas efectivamente cinematográficos.



Una salida para esa cuestión, dada por el cine y su historia, viene con la siguiente formulación: toda imagen es doble. Esto significa que toda imagen posee una doble inserción en lo real, dada por el mundo que afecta la imagen, que la ataca, un mundo donde la imagen es una "víctima". Esa dimensión, fortísima, que nos moviliza en la fotografía y en el cine, corre con otra, paralelamente. En el mismo gesto, en la misma imagen, hay una construcción de lo real, de aquel que opera la cámara, de aquel que decide el cuadro, de aquel que elige el movimiento, de aquel que compone una *mise-en-scène*, etc. Toda imagen, por lo tanto, es el mundo afectándola y, en un solo tiempo, una cierta opción de mundo, lo que nos lanza hacia el campo necesariamente político y estético de la experiencia.



Si estamos de acuerdo con esa doble característica de la imagen, el camino en dirección a los derechos humanos se torna inmediato. Ejercicios y prácticas con las imágenes propuestas a profesores y alumnos agregan procesos reflexivos y estéticos que constantemente deciden e inventan el modo de construir el territorio, la comunidad, las relaciones. A partir de eso, recordemos que *Inventar com a Diferença* es un proyecto de cine y derechos humanos. Así, todo lo que lo atraviesa, toda imagen y sonido producidos, son tomados por esa relación. En las escuelas y talleres, en cada plano que un alumno produce, es como si la pregunta sobre los derechos humanos lo implicase éticamente con sus decisiones; esto parece haber sido verificado en las situaciones empíricas, como veremos. Inquietos por la pregunta de dónde están los derechos humanos en la imagen, estamos multiplicando los análisis de las imágenes para verlas y componerlas; de tal manera, consideramos elementos a los cuales estábamos poco atentos en nuestro ejercicio de creadores de imágenes.



Por fin, podemos decir que si los derechos humanos son percibidos, en el campo de la representación, desde una perspectiva muchas veces negativa de la vida, en la que ella se encuentra disminuida, en la que falta, donde se verifica su violación —embates necesarios en un mundo que no cesa de robar a los pobres y las minorías sus posibilidades de vida—, hay, por otro lado, en la aproximación de los

derechos humanos y el cine, la valorización del encuentro con el otro a través de la observación de sus cuerpos, de la escucha de sus palabras, de la necesidad de negociación, de las posibilidades inventivas que impregnan todo lugar de la vida. Esto hace que dejemos de relacionarnos propiamente con una temática y pasemos a ocuparnos de la creación de escenas. Escenas sin finalidades discursivas explícitas, destituidas de un compromiso con el esclarecimiento, amparadas por pesos morales, en las cuales se dice lo que debe y cómo debe ser hecho en contra de las tensiones colocadas por la comunidad. Aquí, también las tensiones son inventadas y tensionadas en la imagen, por la cámara, no como un objeto técnico, pero como el elemento disparador de formas únicas de experimentar el territorio y las relaciones con la alteridad, constitución de todo y cualquier derecho humano. No hay transferencia, hay travesía.

De los dispositivos

Metodológicamente, optamos por el trabajo con *dispositivos* en nuestras propuestas pedagógicas. El dispositivo es la introducción de líneas activadoras en un universo elegido; presupone dos líneas complementarias: una de extremo control, reglas, límites, recortes; y otra, de absoluta abertura, que depende de la acción de los actores y de sus interconexiones. El dispositivo es una experiencia no guionada y ampliamente abierta al azar. Hay en el dispositivo una dimensión lúdica que, en el trabajo en la escuela, es muy bienvenida. Todo el tiempo proponemos pequeñas reglas formales de ocupación del espacio y del tiempo en que los estudiantes, si lo desean, pueden intervenir, resolver inconvenientes, producir encuentros, solucionar problemas lógicos, de sociabilidad y estéticos; mientras tanto, tenemos que anticipar temáticas a ser debatidas y desarrolladas.⁴

Como decíamos, con el primer desafío de trabajar con cine y derechos humanos comenzamos una larga investigación sobre materiales audiovisuales cuya cuestión central eran los derechos humanos. En la mayoría de los casos, los materiales producidos eran pautados por guías que, para denunciar una falta de respeto a cualquier derecho, paradójicamente precisaban crear una situación de falta de respeto. A partir de eso, percibimos que era necesario crear dispositivos que pudiesen ser utilizados por estudiantes, mediadores y profesores en situaciones de contacto con el otro, con el territorio, con la diferencia; todo esto, además, de una manera lúdica y cinematográfica, de forma que una escena se constituyera y que, a partir de tales escenas, los debates pudiesen desarrollarse y afectar a los jóvenes por la presencia del otro y de la diferencia, algo que no ocurre discursivamente.

En Recife,⁵ una de las escuelas participantes del proyecto, el profesor analizaba con su clase fotografías hechas en la comunidad a partir del primer dispositivo propuesto por el material de apoyo: “Recortar moldes de papel y encuadrar imágenes del cotidiano teniendo en cuenta los elementos de la composición. Fotografiar este encuadramiento manteniendo los moldes de papel en la foto” (Migliorin et ál., 2014: 51).⁶ Una de las fotografías mostraba a una mujer sentada en la puerta de su casa mientras un niño jugaba en el suelo de la calle, frente a ella. Con la cámara distante, la fotografía llamaba la atención por la composición de la perspectiva y por su relación cromática. Durante la presentación, la autora de la foto, una joven, dice: “Esa mujer consume drogas”. Uno de sus colegas completó: “¡Crack!”. A partir de eso, tuvo inicio una conversación sobre nuestra recepción de aquella imagen. Para nosotros, que no conocíamos a la persona fotografiada ni la información dada por la chica, ella era apenas una mujer sentada en la puerta de su casa con su hijo, viendo la vida pasar, cuidando de la familia; eso era lo que estaba en la imagen. Nada en la fotografía insinuaba el hecho de que consumiera crack. Como la imagen no producía ninguna marca de la relación con la droga, estuvimos mucho más próximos a la mujer respecto a cómo es normalmente vista por los alumnos, ya que una situación banal posicionaba a aquella persona como una más de la comunidad. Podríamos decir que, por cuenta de la imagen, había una igualdad entre los alumnos y aquella mujer.

A partir de la imagen, fue posible conversar sobre la cuestión de las drogas y del preconceito en relación con el consumidor. Percibíamos que la mujer, antes de ser una consumidora, vivía una experiencia delicada en la calle, frente a su hijo, y observaba el mundo como cualquier otra persona, como nosotros también la observábamos. La relación con el otro allí se hacía de manera discursiva debido el debate que la foto había suscitado; pero también afectivamente, por la forma en que la estudiante fue tocada por la igualdad sensible con la mujer, consumidora de crack. Los dispositivos permiten, entonces, que inventemos relaciones con el otro sin anticiparnos a las cuestiones que serán desarrolladas, sin la necesidad de pautar una escuela a partir de elementos temáticos. Lo que en el ejemplo anterior queda claro es que, si la cuestión de las drogas aparece antes de la imagen, estaríamos probablemente reforzando preconceitos y no produciendo la posibilidad de una igualdad sensible.

Las cuestiones relativas a la representación están así presentes en los trabajos y en las propuestas del proyecto, ya que aquello que es filmado y montado vuelve al aula para ser visto y discutido con los estudiantes. No obstante, las representaciones no serían anteriores a

4. El material de apoyo de Inventar com a Diferença, como todos los dispositivos utilizados, se encuentran en: <http://www.inventarcoma-diferenca.org/>.

5. Lo relatado ocurrió durante la visita de Cezar Migliorin a la Escuela Darcy Ribeiro en mayo para acompañar el trabajo del mediador de Caio Sales.

6. “Recortar molduras em papel e enquadrar imagens do cotidiano levando em conta os elementos de composição. Fotografar este enquadramento mantendo as molduras de papel na foto” (Migliorin et ál., 2014: 51).

los dispositivos; esto resulta fundamental también para descolocar la figura del profesor y del proyecto como vertebradores de las formas de percepción de la comunidad y del territorio. El dispositivo, de cierta manera, reúne a todos los actores del proceso en una horizontalidad lúdica de posibilidades; así, permite que cualquier escuela, de cualquier lugar, “juegue” de la misma manera, con efectos y resultados singulares pautados por los intereses y características de la comunidad. Esa posibilidad es enfatizada por la apertura del dispositivo. Como decíamos, todo dispositivo actúa en el control de las reglas para que el azar pueda también tener un papel fundante.

También en Recife llegamos a otra escuela, acompañados por el mediador Caio Sales, a una clase de alumnos de entre 10 y 12 años. Aquel día, Caio y el profesor Alberto Lopes programaron hacer el (dispositivo) *Minuto Lumière* en el Conjunto Habitacional de Cordeiro, que se encuentra al lado de la escuela, donde la mayoría de los alumnos viven. Una clase agitada recibió al mediador con abrazos, muy emocionada: “Queremos armar el trípode”, “¿Dónde está la cámara?”, decían los alumnos. Con la clase sentada, Caio dice: “Vamos a hacer un plano. ¿Qué es un plano?”. Rápidamente, los alumnos respondieron: “Lo que se filma entre el encendido y el apagado de la cámara”. *Minuto Lumière* es de esos dispositivos ejemplares. Como escribió Adriana Fresquet:

7. “O Minuto Lumière esconde um gesto democrático na sua prática. Ele permite ao autor, que vira criança ou primeiro cineasta, cada vez, poder filmar algo que acontece no mundo, com uma margem de liberdade que escorre entre as regras de deixar a câmera parada e filmar até 60 segundos” (Fresquet, 2013: 88).

Minuto Lumière esconde un gesto democrático en su práctica. Le permite al autor, que se convierte en niño o en cineasta primero, cada vez, poder filmar algo que sucede en el mundo con un margen de libertad que se escurre entre las reglas de dejar la cámara parada y filmar hasta los 60 segundos. (Fresquet, 2013: 88)⁷

Durante la elaboración del plano, un joven con una evidente deficiencia mental circulaba entre nuestro grupo; parecía interesado en lo que hacíamos, pero no decía nada. Uno de los grupos, después de largas discusiones, colocó la cámara bien cerca del piso e hizo un *Minuto Lumière* en que se veía un espacio en un tumulto de personas, muchas de ellas conducidas por los propios niños. Durante las discusiones del grupo sobre dónde colocar la cámara y qué filmar, dos chicas argumentaban que aquel no era un buen lugar para filmar: “¡Aquí es feo! A este lugar todo el mundo lo conoce”. Finalmente, fueron convencidas por los otros miembros del grupo y el plano fue hecho. Cuando llegamos al aula, miramos el plano y la primera reacción de la joven que no quería filmar en aquel lugar fue decir: “Parece cine”; una reacción que, por la imagen, parecía cambiar el lugar conocido —que a ella no le gustaba— en un lugar compartible. Si es feo o bonito, en la forma de juzgar el espacio por la chica, no fue la cuestión; pero ese comentario expresaba una dignidad del lugar, posible de ser cine.

Lo que más nos sorprendió en el plano fue que el chico que estaba caminando por el aula se encontraba presente en la imagen, en la esquina del cuadro; durante la exhibición de los pequeños fragmentos, fue reconocido por los alumnos, lo cual generó una conversación conducida con habilidad por el profesor: “El es especial”, dice una chica. “¿Qué es ser especial?”, preguntó el docente. “Es que tiene necesidades especiales”, respondió otra. El joven, aparentemente conocido por todos, permitió una conversación sobre personas con necesidades especiales, de manera amplia, en la que se discutió por qué él no va a la escuela, cómo se relaciona con los niños, etc. Finalmente, la conversación acabó con la observación de un joven diciendo que el chico estaba en la escena porque quería estar en el cine, así como todos ellos. Una vez más, se visibiliza una igualdad, una identificación entre personas muy diferentes que, a partir de una escena posibilitada por la apertura del dispositivo, encontraban deseos y motivaciones comunes.

El dispositivo tiene la potencia de cumplir con dos principios del proyecto *Inventar com a Diferença*:

1) Un principio de horizontalidad en que no se demanda nada de los niños y jóvenes involucrados. No hay narrativa o respuesta a ser dada por los jóvenes a partir de los ejercicios propuestos. El dispositivo, de alguna manera, nos permitía estar presentes, accionar disponibilidades sensibles e intelectuales de los estudiantes para la diferencia, al mismo tiempo, y que “deixa as crianças em paz” (Migliorin, 2014). Ese principio de horizontalidad deshace una línea direc-

ta entre las acciones de los educadores y el efecto en los estudiantes. “Hay en ese gesto un verdadero silencio, una espera, una falta de intenciones que mimetizan el cine político caracterizado por la posibilidad de estar a la altura de la experiencia de otro sin que el espectador sea una “víctima” de las imágenes” (Migliorin, 2014).⁸ A veces, en la educación tradicional, el estudiante no hace más que encontrar estrategias para ser dejado en paz: realiza una fórmula, agrada al profesor, copia del compañero, entre otras posibilidades. De esa manera, el estudiante resuelve el “problema” que le fue presentado; no produce ningún conocimiento, pero es dejado en paz, por lo menos hasta la próxima. Pues, ¿y si el estudiante no tuviera que inventar ningún artilugio para ser dejado en paz? En este sentido, los llamamos dispositivos con el fin de movilizar una escena sin que los estudiantes sean organizados por un telos que les es exterior o prescripto. Lo que organiza la escena, su punto de llegada, no es el qué, sino la posibilidad de generar encuentros aún sin saber entre quiénes o qué.

2) Un principio de igualdad. Podemos, en primer lugar partir, de la democracia, no como algo a ser alcanzado, sino como una práctica inmediatamente igualitaria. Un principio y un fin en sí mismo en que la igualdad de competencias sea colocada a prueba en su propia práctica. Pero esa igualdad no es simple. La igualdad no es entre individuos. Es en esa compleja igualdad que nos gustaría finalizar esta reflexión.

De la igualdad

La posibilidad de hablar en pie de igualdad pareciera un principio autoevidente, aunque de difícil concreción en educación; es el principio de una realidad cambiante y en transformación adonde se insertan los sujetos que la constituyen y, a la vez, la transforman. Paulo Freire, en *Pedagogia do Oprimido*, escribe que la realidad precisa ser percibida como proceso en constante devenir para que sea efectivo el dialogismo necesario para la participación de todos, inclusive del oprimido, en la construcción del saber. El diálogo es lo que coloca a múltiples sujetos en condición de participar de lo que cambia: la realidad. El principio de igualdad le permite escribir:

Pero, si se dice la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, y transforma el mundo, decir la palabra no es un privilegio de algunos hombres. Precisamente nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decir la para los otros, en un acto de prescripción con el cual roba la palabra a los demás. (Freire, 1987: 78)⁹

De manera sintética, esas palabras de Freire explicitan y nos permiten desdoblar principios de igualdad que nos movilizan. En primer lugar, la palabra, el discurso; pero, además, la dimensión estética de hablar, de representar, de actuar en la realidad, no es privilegio de unos y no de otros. Con precisión, Freire nos recuerda que el sujeto no está solo en la formulación y transformación de la realidad: toda transformación, podríamos decir, es parte de una máquina que se coloca en movimiento, que coloca actores en contacto, que instaura una escena en la que los acontecimientos pueden darse. Y, por fin, un principio que nos resulta caro y que ya expresamos anteriormente: no se habla por el otro. Esto es más difícil cuando estamos tratando de cuestiones como los derechos humanos con niños y jóvenes.

Partimos de un principio de igualdad para pensar nuestra praxis en la escuela, si bien esto no significa partir de una igualdad entre sujetos, lo que sería ingenuo, una forma de apelar a un consenso igualitario sin fundamento en la realidad. La igualdad es, antes que nada, la posibilidad de la copresencia de múltiples mundos que, traídos por sujetos y comunidades en sus gestos, estéticas, historias e invenciones hacen parte de la misma construcción y transformación de la realidad. Si el mundo de los estudiantes, con sus *funks* y religiones, con sus eventuales preconceptos y múltiples formas afectivas no nos interesa como parte del *mafuá*¹⁰ (Migliorin, 2014) que la escuela permite crear, no hay forma de que los derechos humanos sean parte de lo que puede inventarse en la escuela.

Una última escena explicita la puesta en práctica de esa igualdad y las dificultades que le son inherentes. Aún en Recife, en el Conjunto Habitacional de Cordeiro, durante el Minuto Lumière,

8. "Há nesse gesto um verdadeiro silêncio, uma espera, uma falta de intenções que mimetizam o cinema político pautado pela possibilidade de estar à altura da experiência do outro sem que o espectador seja uma "víctima" das imagens" (Migliorin, 2014).

9. "Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, e transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens. Precisamente ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizer a para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais" (Freire, 1987, p. 78).

10. Trabajamos la noción de mafuá en ese artículo para dar cuenta de un estado de creación en el aula en que "o mafuá" es un desorden que no cesa de encontrar órdenes provisionales, acoplamientos momentáneos e inestables. El mafuá opera como una máquina, en el sentido guattariano, que presenta además una dimensión alegre y festiva, fundamentalmente horizontal y desjerarquizada. La sala de clase es

virtualmente un mafuá. En portugués de Brasil, un mafuá denomina normalmente un caos en el que determinados grupos o personas lo gran encontrar un orden.

el profesor dijo a los niños que ellos no deberían ir más allá de la cafetería que se encuentra justo en la esquina del barrio. Yo (Cezar Migliorin) fui responsable de un grupo de cinco chicas. Cuando comenzamos a elegir el lugar para hacer el plano, dos chicas quedaron muy inquietas y pidieron que fuéramos al conjunto número 20. Ellas decían: “Nosotras conocemos todo acá, no tiene sentido filmar justo en la entrada del conjunto”. Una de ellas decía enfáticamente: “¡Si es para inventar con la diferencia, tenemos que ir para allá, para adentro! Acá no hay diferencia”. En ese momento, acepté las reglas del profesor. Acordamos que filmaríamos sólo en la calle de entrada del Conjunto. Evidentemente, yo reponía el lugar del profesor —y mío— como autoridad. Lo que la joven estaba diciéndome era: “Acá yo conozco. Domino este lugar”. Estábamos los tres, cada uno con sus inteligencias y capacidades en aquel lugar. Caio —el mediador— y yo con la cámara, con el cine; el profesor como una referencia para las jóvenes y, en tercer lugar, los alumnos como verdaderos conocedores de aquel territorio. En ese momento estaba claro, o mejor, quedó claro para mí después, que habíamos inventado efectivamente una escena de (des)igualdad de capacidades.

La igualdad de inteligencias no implica que todos tengan la misma capacidad, sino la posibilidad de que todos *habiten la escena* haciendo la diferencia *en* aquella escena. Lamentablemente, la autoridad fue más fuerte porque no respetamos la posibilidad de que aquellas jóvenes compartieran con nosotros, plenamente, el conocimiento, la inteligencia que ellas tienen sobre el territorio. Con los dispositivos, estamos constantemente confrontados con la escena democrática que se está constituyendo con el desafío de llevarnos lo más lejos posible.

Inventar com a Diferença, en su primer año, trabajó durante un semestre con aproximadamente 4000 mil alumnos y 459 profesores en 27 ciudades diferentes. En esos lugares, pudimos muchas veces vivir la experiencia de la fuerza de la escuela, las potencias inventivas que atraviesan el encuentro del arte con estudiantes y profesores. A partir de esa fuerza y de esa invención, con *Inventar* nos permitimos invertir la pregunta que normalmente le hacemos a la escuela. Si con frecuencia preguntamos cómo debe ser la escuela para formar a los jóvenes para el mundo, la fuerza que encontramos en la escuela nos hace preguntarnos: ¿cómo el mundo se puede preparar para la igualdad, para la diferencia y la invención que suceden en la escuela?

BIBLIOGRAFÍA

- BERGALA, A. (2008). *A hipótese – cinema . Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CI-NEAD- LISE-FE/UFRJ.
- COMOLLI, J. L. (2008). *Ver e poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- DEBORD, G. (2006). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FRESQUET, A. M. (Org.). (2011). *Dossiê Cinema e Educação #1*. Rio de Janeiro: Booklink.
- _____ (2013). *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- GUATTARI, F. (1981). *A revolução Molecular*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____ (2005). O dispositivo como estratégia narrativa. *Revista Acadêmica de Cinema—Digitagrama*, 3.
- MIGLIORIN, C. (2010). Cinema e escola, sob o risco da democracia. *Revista Contemporânea de Educação*, 5.

_____ (2014). *Deixem as crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. CineOP - *Mostra de cinema de Ouro Preto - Cinema Patrimônio*, 1. Belo Horizonte: Universo.

MIGLIORIN, C. et ál. (2014). *Inventar com a diferença. Cinema e direitos humanos (material de apoio)* [en línea]. Brasil: Universidade Federal Fluminense y Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Cultura de Brasil. Recuperado el 26 de agosto de 2014, de: http://www.inventar-comadiferenca.org/sites/default/files/arquivos/Inventar_com_a_Diferenca_UFF.pdf

RANCIERE, J. (2007). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

SALES G., Paulo, E. (2014). *Encontros. Paulo Emílio Sales Gomes*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.

PARINI, J. (2005). *A Arte de Ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cezar Migliorin

Es Doctor en Estudios de Comunicación y Cine por la Universidad Federal de Río de Janeiro y la Sorbonne Nouvelle (París 3). También es miembro de la Junta Ejecutiva de la Sociedad Brasileña de Cine y Estudios Audiovisuales (SOCINE). Ha escrito artículos sobre problemas políticos y estéticos acerca del audiovisual y el cine brasileño en la sociedad contemporánea. Actualmente, se desempeña como profesor de Cine y Audiovisual en la Universidade Federal Fluminense y es el coordinador general del proyecto *Inventar con la diferencia*.

Isaac Pipano

Es profesor, fotógrafo y cineasta. Posee un Máster en Comunicación (línea de investigación: políticas y análisis de cine y audiovisual) con una tesis sobre la obra del cineasta chino Jia Zhang-ke. Se desempeña como profesor en la Universidade Federal Fluminense (UFF-Niterói), donde imparte disciplinas teóricas y prácticas relacionadas con la realización, la fotografía y el documental. Es el creador, junto a César Migliorin y Luiz Garcia, del proyecto *Inventar con la diferencia*.

Nahuel Sánchez

Es diseñador por la Escuela de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo y estudiante de Comunicación Social en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente, participa de un proyecto de investigación sobre medios audiovisuales; asimismo, ha formado parte de diferentes proyectos de extensión en ambas instituciones. Durante el año 2013, fue becario de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC para una estancia de formación en la Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, en el marco de un Programa de la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

Diego A. Moreiras

Es Licenciado en Comunicación Social y Magíster en Investigación Educativa, ambos por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es becario de CONICET y durante 2013 realizó una estancia de formación de posgrado en la Universidade Tuiuti do Paraná, en Curitiba, Brasil. Actualmente, se encuentra cursando el Doctorado en Semiótica del Centro de Estudios Avanzados de la UNC.