

CONSIDERACIONES ACERCA DEL MANEJO DEL REPERTORIO DE PELÍCULAS: LOS PROFESORES Y LA CLASE

Considerations about the management of the film repertoire: teachers and the class

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.24>

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Campus Caxias do Sul

Recibido: 21 de abril de 2022 • Aprobado: 18 de mayo de 2022

Cómo citar este artículo: Gabriela do Amaral Peruffo, "Consideraciones acerca del manejo del repertorio de películas: los profesores y la clase", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 131-150.

RESUMEN

Este artículo se elaboró con el objetivo de analizar la forma en que los profesores de historia se encargan de su repertorio cuando eligen películas para sus clases. Para esto, se analizaron las conexiones entre cine y educación, profundizando los temas relacionados con el currículo de historia dentro de los referenciales nacionales de educación básica. El concepto de repertorio se desarrolló desde la idea de colección de Thierry de Duve, en aproximación con la noción de canon, entendida como un rasgo privilegiado dentro del repertorio. Así fue posible acercar el concepto de repertorio al enfoque de Bourdieu sobre la distinción, el capital cultural y el arbitrario cultural. El material fue analizado con el fin de dialogar con la noción de encargarse del repertorio, y desde ella se generaron puntos de análisis relacionados con tres momentos de la elaboración de las clases.

Palabras clave: repertorio, profesores de historia, películas, clase, cine y educación

ABSTRACT

This article analyses how history teachers handle their inventory when choosing movies for their classes. We analyze the connections between Cinema and Education to enhance the questions about curriculum of History within the national referential for the Basic Education. The concept of repertoire was developed from Thierry de Duve and his idea of collection, understanding the notion of canon as a privileged part within the repertoire. With this, it was possible to address the concept of repertoire of approach of Bourdieu with the notions of distinction, cultural capital and cultural arbitrary. The empirical material was analyzed to dialogue with the repertoire and its handling, and three referential markers were created in three moments and they appear in the elaboration of the classes.

Key words: repertoire, history teachers, movies, class, cinema and education

PREÁMBULO

Es un atributo del cine ser parte de la construcción de lo común, producir en los espectadores sensaciones, familiaridad, posiciones y narrativas sobre el mundo que pueden inquietar, provocar y cuestionar. El uso de películas en clase es una experiencia posible que proporciona, al menos durante su exhibición, una inmersión hasta el punto de que los alumnos se convierten en espectadores. Las nociones del mundo impresas en la película y la forma con la cual devuelve a los espectadores una determinada lectura de la realidad hacen emerger una serie de identificaciones y sentimientos que se presentan durante su exhibición.

Me refiero a las películas y a la clase, no al cine y a la escuela, porque me parece que, separados de sus “lugares de origen”, se sitúan como dos formas que tienen una cierta duración y que operan con el objetivo de llegar al final en la medida de tiempo con el que fueron elaborados. Fernão Ramos llama “modo corrompido”¹ a este tipo de movimiento que hace que la película se vea fuera de la sala de cine, pero en diversos dispositivos (televisores, teléfonos móviles, ordenadores, mini-DVD, etc.), en situaciones precarias de visualización (aviones, metros, autobuses, etc.), o ‘degradadas’ (luz, interrupciones, incomodidad, etc.), pero análogas a la ‘experiencia propia’ del cine.² Me parece que la exhibición de la película en clase reúne muchos de esos requisitos degradados enumerados por el autor.

Aquí se piensa la clase como un encuentro de sujetos con diferentes visiones de mundo y contextos reunidos en el espacio escolar durante un período predeterminado por agentes externos, por el horario escolar —convenciones que demarcan ciertos filtros y límites para la acción pedagógica de los profesores. Sobre la entrada del cine en el escenario de las aulas, Silvia Serra dice que:

Los verbos “escolarizar”, “pedagogizar” y “didactizar” suelen designar los procesos que sufre cualquier saber, práctica o experiencia cuando se introduce en la escuela [...] Si bien algunos de ellos pudieron ser en algún momento extranjeros, una vez ingresados e incluidos en el territorio de la educación escolar se hacen parte de él, con todo lo que eso significa. ¿Puede ser de otro modo? ¿Puede propiciarse un encuentro con un elemento extranjero que lo conserve en su calidad de tal?³

¹Ramos, “Mas afinal, o que sobrou do cinema?”, p. 46.

²Ramos, “Mas afinal, o que sobrou do cinema?”, p. 43.

³Serra, , p. 333.

Queda claro en la provocación de la autora que el cine como elemento extraño siempre pasará por un proceso para que sea aceptado pedagógicamente, pero deja una pregunta para pensar en lo que es posible conservar de las características que lo hacen un elemento extraño dentro del ámbito escolar. Quizá la diferencia está en cómo el profesor promueve ese encuentro de la película con el aula. La pista es que esa otra forma de promover el encuentro, cuestionada por la autora, pasa por cómo los profesores componen las clases desde su repertorio, por el cuidado con lo que selecciona, cómo expone y cómo aborda la película con sus alumnos.

Esa articulación la hacen los profesores en lo que se refiere a la elaboración de sus clases. Este capítulo pretende analizar las formas en que los profesores manejan su repertorio de películas a la hora de elaborar sus clases.⁴ Para ello, partiré de la idea de manejo de repertorio⁵ para profundizar en tres expedientes realizados por los profesores en la composición de sus clases con películas.

Desde hace tiempo, la película se puede ver en casi cualquier lugar a través de la pantalla de un teléfono móvil. La clase forma parte de todo un aparato de la rutina escolar que va más allá de su duración; ella existe en este espacio donde suceden tantas otras cosas. En la actualidad, más que nunca, tanto la película como la clase tienen su acontecimiento impregnado de otras configuraciones que implican, de nuevo, su movimiento. En cualquier caso, esta posible inmersión que puede provocar la exhibición de una película en horario de clase pasa por una escolarización del cine⁶ o por lo que se adapta al formato escolar cuando las películas entran en el aula:

⁴ Este capítulo aporta un recorte de una investigación más amplia que se ha llevado a cabo en los últimos cuatro años y que ha dado lugar a una tesis doctoral titulada "Sobre repertorio, profesores y cine: el manejo del repertorio cinematográfico de los profesores de historia en la composición de sus clases".

⁵ Cuando aquí cuando aparezca manejo de repertorio, me refiero al manejo de repertorio de películas o repertorio fílmico.

⁶ Dussel, "Usos del cine en la escuela".

En esta visión, las experiencias con el cine deben resistir, ante todo, ser escolarizadas, porque en la adaptación escolar se pierde todo lo valioso y 'alter(iz)ante' del cine, esto es, su capacidad de alterar una cierta gramática y de plantear una experiencia estética rica e imprevisible.⁷

Resistir a la escolarización, como provoca Dussel, significa ser capaz de mantener algunos de los logros del cine, de suspender los modos habituales de comunicación, de colocar a todos en la escena como espectadores. Habla de la contingencia y del potencial transformador del cine al no fijar nunca sentimientos, deseos y pensamientos. Su entrada en la escuela implica un desplazamiento de su espacio cultural original a un espacio no asociado al ocio o a los vínculos voluntarios. Por el contrario, la escuela está rodeada de propósitos bien delimitados basados en una secuencia de actividades pedagógicas impregnadas de un tiempo y un espacio propios, mediados por los sujetos escolares, los empleados, los directores, los coordinadores, los orientadores, los profesores y los alumnos, que los hacen realizables. El cine entra como un dispositivo cultural, ajeno, y permite una conexión entre las películas y los temas del currículo escolar.

EL CINE Y EL CURRÍCULO EN BRASIL

Con relación al cine y al currículo, hasta finales de la década de 1960, el Brasil se apoyó en la producción de películas del Instituto Nacional de Cine Educativo (INCE), creado en 1937 como política pública del gobierno de Getúlio Vargas. El Instituto fue el primer órgano oficial de gobierno dedicado al cine y vinculado al Ministerio de Educación y Salud Pública, "[...] destinado a promover y orientar la utilización de la

⁷ Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 79.

cinematografía, especialmente como proceso auxiliar de enseñanza, y aún como medio de educación popular en general”⁸.

Además de ser político, el proyecto del Instituto tenía el carácter de ampliar el repertorio de lo que se conocía sobre el propio país a través de películas educativas, es decir, películas que no se producían con la intención de presentar un punto de vista en relación con un contenido o despertar un debate o análisis crítico sobre un tema. El objetivo de las películas educativas del INCE era presentar temas, descubrir cosas, explicar cómo se hacía un experimento científico, mostrar la diversidad de la flora y de la fauna del país, exaltar a los llamados héroes nacionales, siempre con la intención de construir conocimientos oficiales, y por tanto incuestionables, sobre el país.

Fueron creados para sustituir una lección expositiva del profesor basada en contenidos audiovisuales, que a menudo el profesor no conocía. Las películas del Instituto tenían la tarea de ampliar el repertorio incluso de los profesores sobre lo que sabían de Brasil, porque, aunque casi prescriptivas, las películas educativas cumplían un papel de divulgación que en aquella época se limitaba a la radio, a los libros y a la prensa. La relación de los profesores en la elección de las películas estaba en elegir lo que iban a utilizar dentro de una colección cerrada, así pues, en un conjunto limitado de opciones que eran las producciones específicas del Instituto. A esto se añade una cuestión de infraestructura de las propias escuelas, ya que los proyectores son distribuidos por el gobierno y son bastante escasos en algunas regiones del país.

Con el fin de la producción de películas educativas en Brasil, el uso del cine asociado a la educación fue cambiando y comenzó a ser pensado como el uso de una producción cultural articulada a los contenidos de la clase. Por lo tanto, ahora es responsabilidad del profesor determinar si la película es o no educativa o pedagógicamente apropiada para ser utilizada en clase. Sin la mediación del gobierno en la producción de las películas, se utilizarán otros filtros en la elección de los títulos: filtros que ahora pasan por otras mediaciones, como los proyectos pedagógicos de cada escuela, aliados a las nuevas tecnologías, a las nuevas formas de consumir películas y a la propia relación de los alumnos con las imágenes. A partir de entonces, el cine comienza a aparecer dentro de los documentos oficiales sobre el currículo como una práctica cultural, y la película como una herramienta pedagógica o también junto con otros ejemplos como la literatura y la música pensada como una ampliación del repertorio. Queda, así, al profesor encontrar en su repertorio qué mostrar, cómo mostrarlo y qué proponer a partir de las películas.

⁸ Brasil, ley núm. 378, art. 40, 1937.

A fin de saber cómo los profesores componen sus clases desde su repertorio a la hora de elegir las películas, se llevó a cabo una investigación más amplia con profesores de historia que trabajan en diferentes escuelas y niveles de enseñanza. A lo largo del capítulo aparecerán algunas de sus afirmaciones para entrelazar ideas sobre la composición de las clases con las películas.⁹ Este capítulo parte de la idea de la escuela como espacio privilegiado de encuentro de repertorios, donde la acción pedagógica de los profesores al componer sus clases a partir de un determinado repertorio es parte significativa para la ampliación y diversificación de los repertorios de los alumnos. Sin embargo, vale considerar lo que se entiende por manejo del repertorio.

LA IDEA DE MANEJO DE REPERTORIO

[...] um artista que tu conhece ou uma obra que tu conhece sempre tá fazendo referência a um repertório mais amplo, e aí vai indo assim: bibliografia, catálogo de exposição, conversas que ficam na minha cabeça. Mas isso não é uma coisa imediata que vem, é algo que eu já tô trabalhando de anos.¹⁰

Entiendo que el repertorio de los profesores es un elemento importante en la ampliación y diversificación del repertorio de los alumnos. Y que la escuela, aunque conservadora es también un espacio potencial donde los repertorios se encuentran y se constituyen en el colectivo.

Su definición implica una idea de "colección de colecciones", de cosas que cada sujeto conoce desde los espacios y grupos donde vive. Hablando específicamente de un repertorio de imágenes y de películas, esas colecciones no están constituidas de manera física, no son acervos ni listas, no caben en un archivo. Como en el discurso del profesor que abre esta sección, hay varias referencias que se relacionan entre sí, pero no de forma inmediata, ya que la constitución del repertorio es un proceso inacabado que puede actualizarse.

Cualquier objeto, imagen, sonido o palabra se convertiría incesantemente en parte de un repertorio, sin que sea posible impedirlo desde ahí, porque se reconocen desde otras experiencias y se vuelven a visitar en cada anhelo del sujeto por expresar algo. En este movimiento de reflexión sobre los detalles, siempre se pierden piezas, consciente o inconscientemente.

⁹ Los discursos de los profesores entrevistados aparecerán en forma de citas a lo largo del texto e indicados según los nombres de cada uno.

¹⁰ Entrevista con la profesora Adélia, 2020.

La forma en que cada sujeto selecciona, cómo organiza estos efectos, imágenes, palabras, es lo que le proporcionará subsidios para orientarse y posicionarse en el mundo, una pista que nos acerca del repertorio como algo muy vasto, que no se puede capturar.

La idea de repertorio contempla todo lo que rodea a las cosas que el sujeto conoce. Thierry De Duve (2009) utiliza un término que sirve para pensar esta noción de repertorio a la que me refiero, el de *colecciones imaginadas*. Imaginadas porque, aunque sean formadas por obras que unen forma y contenido, no tienen carácter físico, no acumulan ni cristalizan cierta sensación o recuerdo que pueda corresponder a un elemento concreto dentro de la colección y así acceder a ella. Se presentan como colecciones de sensaciones, efectos, episodios que nos permiten percibir el mundo que nos rodea, en su diversidad. Cosas que cada uno conoce y, por tanto, es siempre incompleta, provisional y en constante actualización. En esta colección imaginada, algunos elementos son comparables y relacionables, una película que uno ve recuerda a otra, una trama que recuerda a la de otra producción. Ese movimiento tiene lugar dentro de esta totalidad abierta que es el repertorio. Ese repertorio no es algo que el sujeto termine de ampliar, siempre está cambiando y ensanchando. El repertorio sería

entonces un conjunto de colecciones interpeladas desde todos los lados: en las intenciones del coleccionista, en los grupos con los que se relaciona, en la sociedad en la cual vive y en todas las incesantes transformaciones que se producen en el mundo que le rodea.

Lo que nos dice el habla de la profesora al inicio de esa sesión es que el repertorio se asocia a muchas cosas y se constituye también en el colectivo con las personas y en los espacios donde vivimos, por lo que no ocurre de forma inmediata, sino que va ocurriendo. Lo que describe la profesora Adélia también tiene que ver con lo que Pereira (2016) llama memoria retentiva, ese almacenamiento de información que se aprende en un sinfín de situaciones de aprendizaje formal o informal y a las cuales se accederá cuando haya una demanda. Aquí nuestra exigencia será siempre la elaboración y composición de la propuesta de una clase utilizando películas.

Todavía, vale la pena hacer algunas consideraciones más, pues entre todo lo que cada uno sabe, hay un corte, algo que conlleva un valor inestimable, canónico. En ese sentido, la noción de canon relacionada con el repertorio de los profesores indica que entre todas las cosas que conocen y las que llevan a sus alumnos, existe efectivamente una selección de ejemplares privilegiados dentro de su colección y que obtienen este adjetivo canónico a través de una disputa que hace que algunos ejemplares adquieran un valor incuestionable. En el caso de los profesores y el cine, son aquellos temas y películas que no pueden faltar, que uno tiene el compromiso de trabajar en clase:

Tem dois que eu não abro mão, que é então para Primeira República o Abril Despedaçado. E outro pela metade do ano, aí por uma questão da mensagem, na época que eles vão entrar em férias ou quando eles voltam de férias, numa espécie de motivação ou sensibilização, eu passo Nós que aqui estamos por vós esperamos. Aquele e este. Daí para ditaduras e coisas assim aí eu fico meio que esperando algum outro melhor. Porque daí eu não tenho exatamente "o filme", nenhum deles me pega em todos os pontos, até porque nenhum filme pega em todos os pontos.¹¹

El profesor Walter presenta bien los dos puntos mencionados anteriormente; que, además de las películas a las que no renuncia, su planificación incluye algunos contenidos que normalmente estarán mediados por estas películas. Pero también nos muestra que el repertorio es más amplio que el canon, ya que sólo unas pocas obras serán destacadas y consideradas exclusivas, canónicas. El procedimiento de selección

¹¹Entrevista con el profesor Walter, 2019.

de una lista de películas es subjetivo, su selección refleja las decisiones tomadas en un momento dado en función de determinados criterios y para un grupo determinado de estudiantes.

La escuela tiene la tarea de ampliar el repertorio de todos los alumnos. Esta ampliación incluye elementos considerados canónicos, que van desde la variación lingüística hasta las producciones culturales. Sin embargo, esta ampliación no tiene por qué ni debe renunciar a la variedad de otros lenguajes y culturas con las cuales los alumnos conviven a diario entre sus familias y su círculo de amigos. Tal y como refleja la profesora Laís, la diversidad del repertorio es importante a la hora de la selección hecha por los profesores. Al fin y al cabo, dicho repertorio también existe dentro de una idea de distinción,¹² el repertorio como algo que distingue. Es la doble cara a través de la cual opera la escuela, siendo conservadora (culturalmente arbitraria) de las desigualdades y, al mismo tiempo, emancipadora, contemplando el encuentro de los sujetos, y el repertorio de sentidos compartidos dentro del espacio escolar. La siguiente afirmación del profesor Walter indica que la comprensión del repertorio y su manejo por parte de los profesores implica su propio análisis crítico del papel que la escuela desempeñó en su formación como estudiante y, por tanto, en la ampliación y diversificación de su repertorio:

Eu não tenho filmes na minha vida, a minha família não assiste filmes, eu não tinha filmes em casa que se complementem na escola com filmes históricos. Não tinha sequer aparelho para assistir. Então o filme não existe, não existe na minha formação de aluno e tampouco existe na minha formação de aluno universitário.¹³

Lo que Walter nos cuenta sobre su contacto con películas en la escuela, la frecuencia, el tipo o la forma en que se proyectaban, implica su reflexión sobre su propia experiencia como profesor; “O filme bate em mim pela minha experiência de estágio com o professor que trabalhava com filmes” y aporta un ejemplo para entender el hecho de que cada sujeto participa y se relaciona con varios grupos y espacios sociales, por lo que es tan difícil delimitar las fronteras y definir de una vez por todas a qué tipo de grupo pertenece cada uno. Sucede que nadie se mueve al azar por grupos y espacios; la sociedad nos impone determinados lugares. Y la escuela es una de ellas; y lo que hay que analizar aquí es el hecho de ocupar una parte significativa de la vida de las personas con un importante papel socializador donde conviven distintos modos de existir en un espacio regido por rutinas, combinaciones, regla, etc. Al fin y al cabo, es donde los sujetos están aprendiendo, constituyendo y reconstituyendo su identidad a todo el tiempo, pasando por transformaciones afectivas, corporales, cognitivas y culturales. Son habilidades que aparecen legitimadas por la cultura escolar y reflejan un repertorio o prácticas culturales marcadas en los alumnos a través de lo que se cultiva más allá de la escuela, en las familias, en la comunidad con la cual conviven. Como afirma Serra (2011):

El problema de la relación entre escuela y cultura no se resuelve indagando sólo las inclusiones y exclusiones que la escuela produce, sea de contenidos o lenguajes. Si bien este constituye un aspecto del problema, estructurado alrededor de lo que la escuela considera pertinente para albergar en su interior, un segundo aspecto central del problema está dado no ya por el contenido, sino por el tratamiento o procesamiento que recibe una “porción” de la cultura dentro de la escuela.¹⁴

¹² En el sentido empleado por Bourdieu (2011), la noción de distinción tiene que ver con lo que está disponible y se articula con los condicionamientos sociales asociados a las condiciones de existencia que une a los sujetos de condiciones similares a la vez que los distingue de todos los demás.

¹³ Entrevista con el profesor Walter, 2019.

¹⁴ Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 333.

La autora señala que es válido mirar con atención lo que la escuela contempla, pero también lo que excluye. Por eso, el análisis de las selecciones hechas por los profesores tiene tanto sentido a la hora de pensar en la propia ampliación del repertorio y en cómo objetivamente esta tarea recae sobre su trabajo docente a partir de las elecciones que hacen para componer sus clases. Crean estrategias basadas en el manejo desde su repertorio en las que consiguen presentar las obras que les parecen imprescindibles para la formación de sus alumnos. Ocurre que en la escuela se encuentran sujetos con trayectorias familiares y vidas cotidianas muy heterogéneas, contextos sociales que determinan las disposiciones de lo que cada uno tiene acceso en su vida cotidiana.

En ese sentido, la acción pedagógica del profesor operará no sólo en el sentido de contemplar un repertorio ya reconocido por sus alumnos con la intención de acercarlos de contenidos a través de algo que ya consumen y con lo que conviven, sino también como una forma de presentarles algo que no está en sus registros, pero que eventualmente resultará en una herramienta para que puedan entender y moverse en el mundo que los rodea, para enfrentar las reglas del juego, ya que, como admiten Cunha y Almeida (2010), muy poco de lo que internalizan a través de la convivencia familiar les permite enfrentar las reglas del juego escolar. Así, si por un lado la escuela legitima un determinado repertorio cultural, quizás la acción pedagógica del profesor sea la pista para pensar el manejo de su repertorio como una grieta para la entrada de nuevos elementos que puedan contemplar más sus alumnos. Traigo dos reflexiones de diferentes profesores para pensar en esta idea trabajando de forma relacional entre el propio repertorio del profesor, de lo que sabe o no sabe, y el de sus alumnos:

[...] se eu sugeri alguma coisa, talvez eu possa tá trabalhando com um repertório que eles trazem; afinal talvez eles estejam assistindo muito mais filmes do que eu.¹⁵

[...] eles trazem um conjunto de demandas deles mesmo. E coisas muito sérias assim, sabe...temáticas, às vezes uma proposição que tu tens e eles te trazem outras tantas que eu acabo incorporando na aula.¹⁶

Lo que dicen nos muestra que el profesor es también un espectador que recoge, a través de lo que ha visto, imágenes, sensaciones, sentidos, y tantas otras herramientas de reflexión, que le permiten pensar no sólo en lo que se presenta en la duración de una película, sino también en

“cosas” que se van recopilando en su repertorio. En la experiencia con el cine, el profesor es también un espectador; toma alguna obra que le ha afectado y decide utilizarla para componer su clase. Y lo hace sabiendo que, desde el momento en que se proyecta la película, también tendrá que actuar como mediador para proponer algún enfoque basado en lo que han visto sus alumnos. Si una clase de alumnos es nuestro ejemplo de grupo y el aula es el lugar de encuentro, tenemos muchas referencias plurales de prácticas culturales compartidas en un mismo espacio. Al salir de ese lugar de encuentro, cada alumno de la clase acudirá a otros espacios con otros grupos donde se compartirán diferentes prácticas culturales. Vemos que el repertorio particular que llega a través de las sugerencias de los alumnos se comparte colectivamente a partir de lo que informan los profesores.

LA CLASE COMO ESCENARIO POSIBLE

A partir de este escenario, es posible pensar en el manejo de repertorio en referencia a la idea de atlas elaborada por Aby Warburg cómo una superficie que existe y puede componerse. Ya en las primeras décadas del siglo XX, Warburg comprendió que toda imagen — toda producción de cultura, en

¹⁵Entrevista con la profesora Adélia, 2020.

¹⁶Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

general— era un encuentro de múltiples migraciones, una coexistencia de diferentes formas de representar el espacio en una misma superficie: en la hoja de un atlas. En su elaboración tenía más valor el movimiento de imágenes en relaciones asociativas, montajes siempre renovados, siempre dando nueva apariencia a un conocimiento que se pretendía componer desde la hoja del atlas, un proceso sin fin, en palabras de Didi-Huberman:

[...] A imagem não é imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível, a linha de fratura entre as coisas. Aby Warburg já dizia que a única iconologia interessante, para ele, era uma “iconologia do intervalo” [...]. Isso se deve ao fato de que o lugar da imagem não é determinado de uma vez por todas: seu movimento visa uma desterritorialização generalizada. A imagem pode ser, ao mesmo tempo, material e psíquica, externa e interna, espacial e linguageira, morfológica e informe, plástica e descontinua [...]¹⁷

Lo que Didi-Huberman define como “iconología del intervalo” ayuda a pensar en la elaboración de la clase como un tipo de articulación que se realiza en un momento dado a partir del repertorio. Para los profesores, un conjunto de cosas que relacionarán para componerla. La idea del atlas tiene que ver con el aula, una superficie y unos sujetos con trayectorias muy diferentes que se reúnen en ese espacio y en ese momento y el profesor como alguien que está haciendo relaciones y componiendo su clase a partir de esa superficie que se presenta. Dicha composición estará en perpetua transformación, organización y reorganización, ella nunca es neutral porque siempre se basará en las convicciones de los profesores.

Para seguir construyendo sobre la elaboración de una clase con películas, sugiero que analicemos tres puntos que se relacionan con lo construido sobre la forma y el funcionamiento de una clase para pensar en una aproximación a el manejo desde el repertorio docente. Estos puntos se entrelazarán con las declaraciones de los profesores que fueron entrevistados y contaron sus experiencias con las películas en clase. Aunque estos tres puntos se interfieran entre sí, ellos se refieren a tres momentos del manejo identificados a partir del habla de los profesores. Corresponden a las pistas de manejo sobre la elección, la exhibición y la post-película.

¹⁷ Didi-Huberman, *A imagem sobrevivente*, p. 127.

TRES ESCENAS Y UNA CLASE

Porque o professor não quer sonegar dos alunos coisas que ele acha importante, mas tem que fazer uma mediação do que vale a pena e faz sentido em um dado momento para aquele grupo de alunos em um certo contexto. É uma escolha sabe?¹⁸

En la experiencia con la película, el profesor también es un espectador, toma ese título que le afectó y decide utilizarlo para componer su clase. Lo hace a sabiendas de que, desde el momento de su exhibición, también tendrá que actuar como mediador para proponer algún enfoque basado en la película que vieron sus alumnos. Cuando optan por la vía del cine y deciden proyectar una película, los profesores eligen entre un abanico de posibilidades, dan paso a que una de ellas ocurra y todo ello basándose en convicciones, a cosas que creen posibles en ese momento. E invierten algún esfuerzo para tratar de llevar a este espacio y tiempo, a un grupo heterogéneo de estudiantes alguna película que presente un determinado punto de vista en su trama y su producción. Así que los docentes construyen con lo que tienen a su disposición una propuesta para presentarles el mundo a través de las lentes de una película que conocían y juzgaban pertinente para ser mostrada. Más allá de la elección de su repertorio de películas, buscan la manera de hacerla encajar en el tiempo de una clase, ajustarse a la clasificación indicativa de sus alumnos, y decidir qué proponer pedagógicamente a partir de la exhibición de la película.

El profesor hace una curaduría, ya que decide cómo proponer los encuentros de sus alumnos con el cine en sus clases. Él elige el origen y el formato de las películas que va a proyectar. Decide por pasajes enteros, por escenas recortadas, por un diálogo, por toda la película. Elige un cortometraje para que encaje en el tiempo de clase. Esta diversidad de decisiones aparece en los discursos de los profesores entrevistados para esta investigación. Toda esta selección puede considerarse una curaduría educativa, tal como la definen Martins y Picosque (2003), en la cual el profesor selecciona, combina, recorta, interpreta, investiga y propone algo a sus alumnos a partir de su repertorio:

Seleção é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. Combinação é recorte. Todo recorte é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma ideia, de um conteúdo que é desejo explorar ou de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos.¹⁹

Las autoras hablan de la noción de curaduría educativa como un proceso que incluye y excluye elementos a seleccionar. Eso orienta la labor docente en todo momento, el abanico de opciones plausibles o no para una clase se actualiza siempre. Depende del repertorio del profesor, de las particularidades del grupo de alumnos y del contexto social, cultural y político de cuándo y dónde se trabaja. Además, esta curaduría parte de elecciones que no son neutrales, porque se sitúan dentro de las condiciones de las posibilidades del profesor al elegir para sus clases lo que es posible ante lo impuesto por el proyecto pedagógico de la escuela, por la coyuntura política en la que está inserto y por todo lo que interfiere directamente en su acción pedagógica. Con esas consideraciones pretendo traer algunos aportes que surgieron de los discursos de los docentes y que sirven de apoyo para comprender mejor estas condiciones de posibilidades que se

¹⁸ Entrevista con la profesora Lais, 2019.

¹⁹ Martins y Picosque, *Mediação cultural*, 2012.

presentan, se modifican y orientan el trabajo docente. Al reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas basadas en el uso de películas, los profesores trajeron varias pistas que nos llevan al proceso de composición de las clases. Pistas que implican el proceso de elección y selección de lo que se va a proyectar, así como las estrategias para mostrar estas películas y, finalmente, las formas que los profesores encuentran para validar esa clase con películas.

Así, el escenario en el que actúan los profesores entrevistados se caracteriza por el aula, ese lugar de encuentro que reúne las huellas culturales de múltiples sujetos que se ponen a negociar entre sí y con otras culturas allí presentes.²⁰ El aula con treinta o cuarenta alumnos de entre 12 y 18 años, todos diferentes, con trayectorias diversas que son consecuencia del entorno social y de los grupos con los cuales se relacionan y, por tanto, con perspectivas del mundo dispares. Algunas huellas de estos escenarios se encontraron en medio de la descripción de la elaboración de una clase, como en el ejemplo de lo que admite el profesor Kléber: “[...] no caso da EJA,²¹ sempre filmes dublados, em geral eles não têm muita paciência. Até por causa dos ritmos de leitura e fluência, não dá pra trabalhar com filmes legendados”.²² El profesor no renuncia a la exhibición de películas extranjeras, ya que las considera parte de un repertorio que sus alumnos necesitan saber que existe, pero reconoce límites que son propios del grupo con el que trabaja y, por tanto, él las adapta. El discurso del profesor también nos remite a una provocación de Lahire (2000) sobre el lenguaje como forma de dominación y transformación sociales a través de la posibilidad de que el sujeto pueda narrar sus experiencias y todavía:

El ejemplo del profesor Kléber plantea cuestiones propias de la escuela en la que trabaja, una escuela pública con clases de educación de jóvenes y adultos “Nós temos um público que, se tu olhares para cara deles, tá falando da diversidade total do que é a sociedade. Temos alunos adultos, alunos jovens, alunos negros, brancos, alunos cadeirantes, alunos cegos, alunos trans”.²³

Dado que la atención se centra en mirar para las estrategias de los profesores, esa diversidad no deja de existir, solo cambia según los contextos sociales y culturales de cada escuela. Si analizamos una escuela pública que atiende a la élite de la ciudad con alumnos que asisten a la educación

²⁰ Macedo, “Currículo, cultural e diferença”.

²¹ Se refiere a clases de educación de jóvenes y adultos.

²² Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

²³ Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

regular, tendremos otras características de un grupo de alumnos también heterogéneo y, por tanto, el manejo del repertorio de los profesores se basará en otros criterios de elección. Como nos dice el profesor Walter, que durante muchos años estuvo vinculado a una escuela privada que se dedicaba exclusivamente a preparar a los alumnos para las pruebas de acceso a las grandes universidades, “[...]passar o ano inteiro e não passar um filme; ou no ano inteiro passar um filme e ter que pedir mil desculpas por estar usando uma aula para isso, explicando a importância daquele momento”.²⁴ Cuenta que, aunque los alumnos tenían acceso a plataformas de streaming y a salas de cine, y el propio centro disponía de equipos de exhibición en el aula, era difícil proyectar películas en clase, porque los alumnos lo veían como una pérdida de tiempo, no lo trataban como una clase.

Los ejemplos citados fueron elegidos con la intención de considerar la cantidad de variantes que rodean a la acción docente, porque no se trata solo de elegir la película que sea accesible, ni el problema se resuelve en un espacio donde el acceso al cine está facilitado por las condiciones socioeconómicas o por la propia estructura de la escuela. Lo que existe es un escenario contingente que parece moverse constantemente y, por tanto, mueve las selecciones de los profesores al mismo ritmo.

Este escenario existe dentro de un proyecto político pedagógico que guía el funcionamiento de cada escuela. El espacio donde trabaja Laís se caracteriza por una planificación flexible, con relación al trabajo con las películas, que la profesora identifica como una ventaja, ya que; “[...]inserir filmes em uma escola que trabalha por projetos é desejável, ainda mais se puder fazer um trabalho interdisciplinar”.²⁵ La profesora afirma que no renuncia a proyectar siempre las películas en su totalidad, ya que la escuela les permite marcar su propio ritmo en su planificación anual. Volviendo a la idea de la duración de la pelí-

cula y de la lección, la escuela en la que trabaja Laís le permitirá conciliar estos tiempos diferentes en una propuesta que puede ocupar más períodos o incluso, como menciona el profesor, el período de otra asignatura.

Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, el manejo del repertorio siempre traspasa las convicciones de los profesores en relación con lo que creen que es pedagógicamente factible. Glauber durante más de veinte años, y añade otros elementos para que consideremos las elecciones de los profesores:

Primeiro, assim, é difícil usar um filme inteiro, a não ser quando se tem um espaço de cine-clube. Mas geralmente passo algumas cenas do filme, seleciono algumas cenas e eu sempre penso em tentar fazer uma oficina né... aquela coisa, parar o filme, comentar. Hoje a paciência já não tem assim: um filme de 1h30min, eles já começam a dispersar [...] ²⁶

El taller fue una forma que el profesor eligió para mostrar fragmentos de las películas. Esa estrategia tiene que ver con lo que dice Glauber sobre el cambio que notó en la relación entre los alumnos y su repertorio cinematográfico. Lo cual pasa por la propia cuestión del exceso de imágenes y de pantallas con las cuales estos alumnos conviven, llevan consigo y acceden todo el tiempo. Su preocupación en cortar las películas para conseguir una mejor atención de los alumnos pasa también por una exigencia que es escolar, de siempre cobrar una validación de lo hecho por el profesor. Como vimos en las provocaciones iniciales sobre la entrada del cine en la escuela, siempre será un extranjero en este espacio que se rige por normas, evaluaciones y tiempos.

En cierta medida, el discurso de Glauber está relacionado con un punto mencionado por la profesora Laís que se refiere a la interdisciplinariedad. No voy a profundizar en el análisis de este concepto.

²⁴Entrevista con el profesor Walter, 2019.

²⁵Entrevista con la profesora Laís, 2019.

²⁶Entrevista con el profesor Glauber, 2019.

Lo que quiero es ver cómo puede aparecer como una alternativa recurrente a la hora de pensar en esta adaptación del cine en la escuela. Es habitual que, muchas veces, los profesores opten por películas con temas que pueden ser tratados por más de una asignatura y así conciliar una demanda de periodos de tiempo necesarios para la realización de una sesión completa en el aula. Y así desdoblarse esa exposición en posibles relaciones y asociaciones para contenidos que dialogan tanto con una disciplina como con otra, o incluso en función de la provocación de una película cuya trama dialoga con temas que atraviesan diferentes áreas del conocimiento. Los profesores que han participado en la investigación se centran en disciplinas de Humanidades —en concreto, historia y sociología—, por lo que, al hablar de contenidos, me refiero a los que son propios de estas disciplinas.

Pensar en el cine vinculado a los temas de las ciencias humanas es hablar del presente, de sus posibilidades de dialogar históricamente con los temas planteados por las películas; de la memoria y de cómo la frontera entre la ficción y la realidad está ya cada vez menos delimitada. Jacques Rancière nos provoca diciendo que no se trata de definir todo como ficción, sino de constatar que la ficción en la época estética ha definido modelos de conexión entre la presentación de los hechos y las formas de inteligibilidad que hacen indefinida la frontera entre hecho y ficción, y que estos modos de conexión han sido retomados por los historiadores y los analistas de la realidad social.²⁷ Si por un lado tenemos los hechos y sus marcas de verdad, los testimonios, las huellas, lo que el cine añade es algo que remite a un régimen de verdad que elige las necesidades de mostrar, en el cual la ficción funciona como algo que propone formas de contar historias y dar sentido al mundo y a las experiencias. La película ofrece unas claves de interpretación al espectador que la ve a partir de su repertorio y añade significado a esta experiencia de forma subjetiva, a partir de lo que trae consigo más allá de ese tiempo y espacio del aula. Es un ejercicio de autoidentificación y de identificación de su contexto, de su visión del mundo, para reconfigurar su pensamiento y su reflexión sobre las numerosas representaciones del mundo que puede presentar una película.

La exhibición de una película en el aula conlleva un potencial de apertura, de movimiento para que podamos adentrarnos en determinadas cuestiones para problematizarlas desde el punto de vista que se muestra en la película que no necesariamente demostrará unos contenidos que se pretenden trabajar:

O conteúdo claro, prefiro que esteja presente, mas ele não é o primeiro critério, então não começo por conteúdo. Se dialogar melhor, mas se não dialogar eu faço “parir” um diálogo ali. Não é que eu não preze a questão histórica, mas ela vem acho que combinada.²⁸

El mismo profesor admite que la busca por tramas que le afecten es su objetivo a la hora de convocar una película a su clase “[...] que não só mostrem, não sirvam apenas como ilustração, mas que tenham alguma reflexão [...]”. Así que además de todo lo que supone el trabajo del profesor a la hora de componer una clase con películas, también habrá un aspecto de la elección subjetiva de cada uno, la intención que pone en su clase y hacia sus alumnos. Pasa por las exigencias del currículo y los contenidos con los que el profesor tiene que trabajar necesariamente y cómo el uso del cine puede hacer de ese proceso una experiencia distinta en función de cómo el profesor construya la relación entre el cine y los contenidos de la clase, en palabras de la profesora Laís: “A gente não tá formando pequenos historiadores nem pequenos cineastas,

²⁷ Rancière, *A Partilha do Sensível*, p. 58.

²⁸ Entrevista con el profesor Walter, 2019.

então, assim, o nosso compromisso é como educador. Enquanto educador a nossa preocupação é a tentativa de qualificar o processo ao máximo”.²⁹

Ciertamente su discurso contempla el camino que este capítulo ha tomado hasta ahora, el de destacar el potencial de las películas en relación al currículo escolar, pero siempre apuntando al potencial de transformación de los profesores, de sus clases, de su repertorio y de lo que perciben sobre su clase. Como en la línea inicial de esta sesión, al gestionar su repertorio, el profesor no quiere ocultar a los alumnos lo que considera importante, pero debe tener sentido dentro del contexto de cada grupo de estudiantes. Por eso la noción de curaduría educativa, ya que se relaciona precisamente con este carácter dinámico de la curaduría y con el hecho de que las elecciones nunca son neutrales. No son neutrales y tienen límites y filtros que deben ser analizados social, cultural y políticamente.

Adaptarse al formato escolar —conocido por todos— es también parte del manejo que uno hace; encontrar otros caminos de enfrentar ese formato sin renunciar a la idealización de una propuesta es también manejar el repertorio. Fue posible ver en las declaraciones de los profesores momentos en los cuales aparecen indicios en la relación entre lo institucionalizado por la escuela y sus propias convicciones, una frontera que es muy sutil y, por veces, no aparecen en la acción pedagógica del profesor con sus alumnos. Por lo tanto, escuchar sus relatos mientras reflexionan sobre sus experiencias nos permite ver algunas de esas costuras. En esta negociación, la profesora Adélia nos cuenta una estrategia que utiliza sin aparecer durante la clase, la costura que hace para poder proyectar ciertas películas: “[...] quando eu não quero discussão porque eu quero me proteger —que não é o adequado, mas a gente tem que pensar nisso também né— eu decido mostrar no final da aula, não dou a chance, veto a chance, na verdade, tiro a possibilidade do debate”.³⁰

²⁹ Entrevista con la profesora Laís, 2019.

³⁰ Entrevista con la profesora Adélia, 2020.

La profesora plantea una cuestión que nos lleva a entender que, en función del contenido y del polémico debate que puede provocar la película, opta por anticiparse a lo que viene después de la proyección y evita que los efectos de la película sean negociados y discutidos entre los alumnos. Hay una elección que hace el profesor cuando necesita trabajar un contenido y decide hacerlo con la mediación de una película, sin los filtros “pedagógicos” —las posibles reflexiones que el profesor entiende como necesarias no tienen nada que ver con las elecciones que se hacen a partir de la película. El profesor es el que juzga que ese material es posible dentro de un universo de otras cosas que no considera plausibles para trabajar en una clase, pero no tiene garantías. Como no las tiene, hay que pensar en cómo conducir lo que no puede controlar dentro de la película que se proyecta. En la estrategia de Adélia hay un plan que hace que ella tenga que anticiparse a la proyección para conseguir el objetivo de impedir el debate. Esa fue su forma de mediación. Sin embargo, también hay un contexto sociopolítico que impregna las relaciones escolares. Incluso cuando se hace un espacio para un debate o una tarea de análisis escrito, un cuestionario, hay una estrategia de manejo para mediar este evento. En parte, por una exigencia pedagógica que demanda del profesor algún mecanismo de evaluación, pero también porque, al elegir la película como un elemento más, el profesor se sirve de una obra acabada.

En cualquier caso, una clase puede reverberar durante mucho tiempo. Sobre eso, la idea de espectador emancipado nos sirve para reflexionar sobre los alumnos como espectadores activos, capaces de ofrecer sus propias interpretaciones y traducciones, apropiarse de la historia y finalmente componer su propia versión a partir de lo visto.³¹ Si por un lado la profesora Adelia nos habla de los cuidados que tienen respecto a los efectos que puede provocar la película, Kléber, al analizar el momento crítico actual, donde el repertorio de los profesores está todo el tiempo

siendo observado, cuestionado y eventualmente grabado y acusado de político partidario, termina evaluando que.³²

Não deixo de discutir aquilo que eu entendo que é essencial na História. Não vou deixar de discutir Nazismo, não vou deixar de discutir questões de gênero. Trabalho feminismo, movimentos gays, coisas que têm uma influência na formação do pensamento contemporâneo.³³

Dice que no renuncia a algunos temas que considera esenciales, lo que hace es estar atento a lo que ha elegido, y no desviar el foco de lo que pretende trabajar con la película. Forma parte de la gestión del profesor el tener que recortar quizás ciertas partes, al igual que eventualmente se seleccionan algunas escenas para ser mostradas y otras pueden ser elegidas para no ser emitidas en esa clase. Ambos ejemplos conducen a el manejo del repertorio como una acción en la cual el profesor pone a disposición de los alumnos una mayor diversidad de formas de expresión sobre los temas para que amplíen sus posibilidades de ver y comprender el mundo. Lo que gana el cine es su capacidad de crear una infinidad de representaciones sobre determinados temas, acontecimientos históricos, personalidades, dilemas sociales, etc.

Ciertamente, ese expediente que se produce después de la exhibición de la película se constituye como un acontecimiento dentro de la clase y pone en cuestión la curaduría del profesor. Lo hace cuando

³¹Rancière, *El espectador emancipado*.

³²Brasil, PL núm. 876 de 2015 también conocido como Programa Escuela sin Partido, fue un proyecto que se presentaba con el argumento de la neutralidad política, ideológica y religiosa del Estado y que implicaba directamente la libertad de cátedra de los profesores. El proyecto es defendido sólo por grupos conservadores de la sociedad y provoca varios debates jurídicos, políticos, sociales y educativos. Sus proposiciones violan la libertad de cátedra, ya que determinan una vigilancia sobre la conducta de los profesores y sobre el material didáctico utilizado. Ponen el trabajo del profesor en una condición muy vulnerable, ya que empiezan a tener sus opciones pedagógicas “vigiladas” por las familias que apoyan este proyecto.

³³Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

promueve un espacio de debate, un punto de escucha para que los estudiantes se posicionen. También lo hace cuando el profesor opta por una estrategia de verificación de la película con relación a los contenidos, como un cuestionario, una reseña o un formulario sobre la película:

Porque o objetivo que estaria avaliando ali não precisaria ser necessariamente a interpretação do filme, pode ser um outro objetivo que usa o filme como ferramenta para interpretação de algo maior ou relacionado ao filme. Então, posso fazer de várias formas. Eu tenho um caráter de querer formalizar com eles as aprendizagens, até para que eles valorizem o que viram.³⁴

Então por isso tudo que eu vou produzir tem sentido, então o filme não deve; evidente que alguns encaram como recreação: se é filme, não tem aula, e eu sempre digo que a aula do filme é como encher o caderno, porque tu precisa acionar vários mecanismos de conhecimento para entender porque ele é um texto.³⁵

Los dos pasajes aclaran que los objetivos pueden variar y no estar necesariamente fijados en la película de interpretación directa/contenido de la clase. Lo que cuenta en la post-película no es un objetivo que regule cuánto ha podido aprender el alumno de ella, ya que en la analogía del profesor Kléber, "llenar el cuaderno" significa decir que la película es tan pedagógica como una pizarra que el profesor llena de material. El discurso de Lais, en cambio, deja una pista para que pensemos en la relación que los alumnos establecen con las películas en clase, en cómo ven la decisión del profesor de utilizar parte del tiempo de la clase para proyectar una película y, eventualmente, evaluar en base a ella.

³⁴Entrevista con la profesora Lais, 2019.

³⁵Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

ESCENAS FINALES

Meu objetivo interno quando eu vou dormir é ‘amanhã vou passar uma coisa que vai mudar a cabeça.’³⁶

Cuando el profesor se decide por las películas y no por otros dispositivos pedagógicos, esto ya forma parte de la gestión del repertorio que trabaja en su toma de decisiones. Son estrategias que buscan que la película perdure hasta que finalmente sea vista por los alumnos como una lección tan relevante como las que utilizan una obra literaria, una canción, unas diapositivas o un libro de texto.

Corresponde al profesor, por tanto, la tarea de proporcionar a los alumnos la oportunidad de tener esta experiencia y tratarla como un refugio dentro de la rutina de la clase, pero sin perder el rigor de mostrar las razones por las que han hecho esa elección, de mostrar que la película no está llenando un hueco en la planificación, que no es un atajo, abre las puertas a otras posibilidades de entender el mundo. Asumir esta posición en la curaduría del propio repertorio implica manejarlo a lo largo de todo el proceso, analizando toda la pluralidad de estrategias, porque quizás son la parte que distingue todo el proceso, que revela las razones por las cuales la película fue colocada dentro de la clase y da sentido a toda la experiencia.

Aunque los profesores sean parte de todo un escenario escolar más amplio, hay una singularidad de posiciones que cada uno ocupa con relación a cómo piensa en la educación y en su papel como educadores: sobre cómo ve el mundo, cuáles son sus convicciones políticas, su relación con la cultura, con lo que consumen. En parte por la propia recepción de los alumnos con relación a la exhibición de las películas, en otra en relación con las formalidades exigidas por la escuela, lo que cuenta en el trabajo con la película no es un objetivo que regule cuánto pudo aprender el alumno, sino la comprensión de que ver una película en clase puede ser también una forma de producir conocimiento y ser evaluado.

El manejo del repertorio, como he venido pensando hasta ahora, consiste precisamente en esa capacidad desarrollada por el sujeto debido a la acumulación de experiencias prácticas y reflexivas articuladas que le permiten de alguna manera tomar decisiones. En el aula, el profesor hace las cosas de una manera determinada; si no funciona, cambia, pero no deja de hacerlas, porque no existe la decisión plena ni la curación perfecta, el arreglo ideal, porque siempre es particular, provisional, siempre se debe a las condiciones de posibilidad que hicieron posible que esa cosa surgiera de esa manera, en ese lugar y con esas personas. Es esa característica provisional y particular del manejo del repertorio la que permite nutrirse, en cada nueva experiencia, de nuevos elementos que entran en juego en todo momento. Concluyo refiriéndome a el habla del profesor Walter que nos dice, de manera casi irónica, que los profesores apuestan por su repertorio como elemento de distinción y que cada película elegida pretende marcar la diferencia de alguna manera en el repertorio de los alumnos.

³⁶Entrevista con el profesor Walter, 2019.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre, *A Distinção: crítica social do julgamento*, Porto Alegre, Zouk, 2011.

Brasil, Ley núm. 378 de 13 de janeiro de 1937. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> [consultado el 17 de febrero de 2021].

Brasil, *Projecto de Ley núm. 876 de 2015*. Disponible en: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201 [consultado el 17 de febrero de 2021].

Cunha, Maria Amália de Almeida, y Carla Aparecida Almeida, "O veredicto escolar e a legitimidade das práticas culturais: uma relação bem sucedida", en *Currículo sem Fronteiras*, vol. 10, núm. 2 (2010), pp. 268-283.

De Duve, Thierry, "Cinco reflexões sobre o julgamento estético", en *Revista Porto Alegre*, vol. 16, núm. 27 (2009).

Didi-Huberman, Georges, *A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*, Río de Janeiro, Contraponto, 2013.

Dussel, Inés, "Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad", en *Estudos da Língua(gem)*, vol. 12, núm. 1 (junio 2014), pp. 77-100.

Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires-sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

Macedo, Elizabeth, "Currículo, cultural e diferença", em Alice Casemiro y Alicia de Alba (org.), *Diálogos curriculares entre Brasil e México*, Río de Janeiro, EdUERJ, 2014.

Martins, Mirian Celeste y Gisa Picosque, *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*, São Paulo, Intermeios, 2012.

Pereira, Marcos Villela, *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, Santa Maria, Editora UFSM, 2016.

Peruffo, Gabriela do Amaral, "Sobre repertório, professores e cinema: o manejo do repertório de filmes de professores de História na composição de suas aulas", tesis de doctorado de la Escuela de Humanidades (Programa de Posgrado en Educación), PUCRS, 2021.

Ramos, Fernão. P, "Mas afinal, o que sobrou do cinema? A querela dos dispositivos e o eterno retorno do fim", en *Galáxia*, núm. 32 (2016), pp. 38-51.

Rancière, Jacques, *A partilha do sensível*, São Paulo, Editora 34, 2005.

——, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, *Manantial*, 2010.

Serra, María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2011.

FILMOGRAFÍA

Masagão, Marcelo (director), *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, Brasil, Riofilme, 1999.

Salles, Walter (director), *Abril Despedaçado*, Brasil, Videofilmes, 2001.