

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

Modelos en disputa: la educación sobre medios
audiovisuales en el bachillerato Arte y Expresión
de la Reformulación 2006

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Juan Andrés Belo Fossati – 141241
Tutora: Lourdes Cardozo Gabisso

2021

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Juan Andrés Belo declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



19/11/2021

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no hubiese sido posible sin la beca otorgada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

Tampoco hubiese sido posible sin las autorizaciones de la DGES y la disposición de las y los docentes, que se prestaron a participar y ofrecer sus declaraciones; el apoyo de mi tutora, Lourdes, y el equipo docente de la Universidad ORT que me introdujo por primera vez al campo de las ciencias de la educación, el *curriculum* y la investigación educativa. En especial, quiero agradecer a Gabriela Augustowsky y a Flavia Terigi, cuyos cursos fueron reveladores.

Gracias también a Janet Silveira y Gerardo Castelli, que fueron las primeras personas que creyeron que yo tenía algo para ofrecer al frente de un salón de clase. A Siraco, compañero de discusiones pedagógicas y a quien le debo mucho de mi forma de ser docente.

A mi familia, a Zaha y a mi novio, César, por el respaldo y apoyo incondicional.

A lxs compañerxs del master y a lxs amigxs de la vida, por bancar.

Y al cine, siempre.

RESUMEN

El presente estudio indaga en los modelos de educación mediática y artística que se representan en declaraciones discursivas de docentes y textos curriculares de la asignatura Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales, en el contexto del bachillerato diversificado Arte y Expresión, perteneciente a la Reformulación 2006 del *currículum* educativo uruguayo.

Existe escaso conocimiento acerca de los saberes que esta asignatura introdujo en la educación media superior uruguaya. Este estudio se propuso aportar datos que permitan conocer estos saberes y propiciar una distribución más equitativa de saberes entre los estudiantes que atraviesan este tramo del *currículum*. El estudio se basó en un diseño fenomenológico y utilizó herramientas teórico-metodológicas del análisis crítico del discurso para reconocer supuestos y teorías que modelan los textos y discursos que constituyen a la asignatura.

A través de la consulta a informantes calificados y textos curriculares se reconocieron disputas conceptuales a nivel institucional acerca de la supervisión, propósitos y saberes que se promueven en esta asignatura específica. Por medio de entrevistas semi-estructuradas a una muestra de quince docentes que dictaron la asignatura, con diversas formaciones, antecedentes y ámbitos de ejercicio, se identificaron soluciones o dificultades específicas en relación a estos conflictos a partir de sus declaraciones y decisiones lingüísticas. También se describieron de forma fenomenológica, fundamentos, propósitos y contenidos que estos docentes priorizan y promueven en sus cursos.

Los principales hallazgos de la investigación permitieron reconocer que la asignatura se ubica en un campo conceptual difuso del *currículum* donde se superponen modelos de educación mediática y artística. Esta superposición es potenciada por el Programa Oficial de la asignatura mediante el uso de conceptos amplios, cuyo sentido no se especifica de forma situada. Los docentes toman decisiones para resolver estas dificultades, basados en distintos modelos de educación mediática y artística que se representan y articulan en sus discursos y que diversifican los fundamentos, propósitos y objetos de estudio de la asignatura.

Se reconoció que algunos docentes valoran la libertad que les ofrece el programa, mientras que otros consideran que esta amplitud representa una dificultad o problema. Fue posible reconocer que las omisiones del Programa Oficial y sus documentos anexos, son completados por los docentes en base a diversos modelos contextuales disponibles. Estos modelos se superponen, compartimentan o articulan a lo largo de los discursos docentes. De forma emergente se reconocieron síntesis innovadoras, que no fueron identificadas en los marcos teóricos y que articulan de forma creativa estos modelos disponibles.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1.1. Tema de investigación..... | 8 |
| 1.2. Problema de investigación | 9 |
| 1.3. Objetivos de investigación..... | 11 |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO y CONTEXTUAL | 12 |
| 2.1. CURRÍCULUM y SABER DOCENTE..... | 12 |
| 2.1.1. El campo del currículum | 12 |
| 2.1.2. El currículum como discurso..... | 15 |
| 2.1.3. Escuela, saber y poder | 17 |
| 2.1.4. Concepciones, creencias y modelos | 19 |
| 2.1.5. Contexto de práctica y saber docente | 21 |
| 2.2. MODELOS EN ESTUDIO..... | 23 |
| 2.2.1. Enfoques de educación mediática y nuevas alfabetizaciones..... | 23 |
| 2.2.2. Modelos de educación artística | 25 |
| 2.2.2.1. Tradiciones y antecedentes..... | 25 |
| 2.2.2.2. Desarrollo cognitivo como modelo..... | 30 |
| 2.2.2.3. Enfoques críticos de la educación artística: Cultura Visual | 32 |
| 2.2.3. Cine, nuevas alfabetizaciones y medios audiovisuales | 34 |
| 2.4. MARCO CONTEXTUAL | 36 |
| 2.4.1. Sistema educativo uruguayo | 36 |
| 2.4.2. Política, arte y educación..... | 37 |
| 2.4.3. Currículum y Bachillerato Diversificado en Uruguay | 38 |
| 2.4.4. Reformulación 2006 y currículum vigente | 40 |
| 2.4.5. Asignaturas artísticas y medios de comunicación | 42 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 43 |
| 3.1. Paradigma..... | 43 |
| 3.2. Enfoque y alcance de la investigación | 43 |
| 3.3. Diseño de investigación..... | 44 |
| 3.4. Entrada al campo, población y muestra | 45 |
| 3.5. Unidades de análisis y técnicas de la investigación | 48 |
| 3.6. Análisis documental..... | 49 |
| 3.7. Entrevista semi-estructurada..... | 50 |
| 3.8. Procedimientos del análisis | 53 |
| 3.9. Rigor de la investigación..... | 54 |
| CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS | 56 |
| 4.1. Análisis de marcos institucionales y documentos curriculares de la asignatura | 57 |
| 4.1.1. Administración de la asignatura en la DGES | 58 |
| 4.1.2. Modelos en la denominación y fundamentos de los documentos curriculares | 60 |
| 4.1.3. Propósitos de la asignatura declarados en textos curriculares y modelos | 66 |
| 4.1.4. Contenidos declarados en documentos curriculares y modelos..... | 69 |
| 4.1.5. Recursos filmográficos enunciados en documentos curriculares..... | 74 |
| 4.1.6. Declaraciones docentes sobre documentos curriculares..... | 74 |
| 4.2. Modelos en discursos docentes | 77 |
| 4.2.1. Declaraciones sobre la denominación y modelos..... | 77 |
| 4.2.2. Fundamentos de la asignatura en los discursos docentes | 81 |
| 4.2.2.1. Currículum y educación mediática..... | 82 |
| 4.2.2.3. Currículum y artes | 84 |
| 4.2.2.3. Currículum y TICs | 86 |
| 4.2.3. Especificidad de la asignatura en los discursos docentes..... | 87 |
| 4.2.4. Propósitos de la asignatura en los discursos docentes | 89 |
| 4.2.4.1. La disyuntiva entre "Entender" y "Hacer" | 90 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.4.2. Propósitos transmisivos y "de acceso" | 92 |
| 4.2.4.3. El lenguaje como propósito | 93 |
| 4.2.4.4. Alfabetización visual y mediática | 94 |
| 4.2.4.5. Sentido(s) críticos | 96 |
| 4.2.4.6. Producción, experiencia y disfrute..... | 98 |
| 4.2.4.7. El desarrollo cognitivo como propósito..... | 101 |
| 4.2.5. Contenidos de la asignatura en los discursos docentes..... | 102 |
| 4.2.5.1. Medios y Formatos | 102 |
| 4.2.5.2. Organización conceptual de los contenidos..... | 106 |
| 4.2.5.3. Historia(s), contexto y origen del lenguaje | 108 |
| 4.2.5.4. Lenguaje Audiovisual: conceptos fundamentales y sintaxis | 109 |
| 4.2.5.5. La construcción de sentido | 113 |
| 4.2.5.6. El concepto de "realidad" | 116 |
| 4.2.5.7. La producción y el "hacer" como contenido | 118 |
| 4.2.6. Recursos filmográficos..... | 125 |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES | 130 |
| 5.1. Conclusiones en relación al objetivo específico 1..... | 130 |
| 5.2. Conclusiones en relación al objetivo específico 2..... | 133 |
| 5.3. Conclusiones en relación al objetivo específico 3..... | 137 |
| 5.4. Limitaciones..... | 142 |
| 5.5. Conclusiones generales y discusión | 143 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 146 |
| ANEXOS..... | 151 |
| ANEXO 1. ABREVIACIONES..... | 151 |
| ANEXO 2. PLANES CURRICULARES Y REFORMAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR y ASIGNATURAS DE LA oAE | 152 |
| ANEXO 3. LISTADOS CONSULTADOS SOBRE LICEOS PRIVADOS CON oAE | 154 |
| ANEXO 4. DOCUMENTOS ANALIZADOS: PROGRAMA OFICIAL DE LA ASIGNATURA CLMA y PAUTAS PROGRAMÁTICAS DE LA SALA DOCENTE | 163 |
| ANEXO 5. OBJETIVOS, UNIDADES DE ANÁLISIS y FUENTES..... | 170 |
| ANEXO 6. CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA EL DISEÑO DEL GUIÓN..... | 171 |
| ANEXO 7. GUIÓN DE ENTREVISTAS | 172 |
| ANEXO 8. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO. | 176 |
| ANEXO 9. LISTA DE DOCENTES ENTREVISTADOS, FECHA, MODALIDAD Y DURACIÓN. | 177 |
| ANEXO 10. CÓDIGOS PARA LA TRANSCRIPCIÓN..... | 178 |
| ANEXO 11. SÍNTESIS DE CATEGORÍAS HALLADAS..... | 179 |
| ANEXO 12. DIAGRAMAS FINAL DE CATEGORÍAS y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES. | 180 |
| a. Administración de la asignatura en la DGES (4.1.1)..... | 180 |
| b. Modelos en la denominación y fundamentos de los documentos curriculares (4.1.2.)..... | 180 |
| c. Propósitos de la asignatura declarados en textos curriculares y modelos (4.1.3)..... | 181 |
| d. Contenidos declarados en documentos curriculares y modelos (4.1.4) | 181 |
| e. Declaraciones docentes sobre documentos curriculares (4.1.6) | 182 |
| f. Declaraciones docentes sobre la denominación y modelos (4.2.1)..... | 182 |
| g. Fundamentos de la asignatura en los discursos docentes (4.2.2)..... | 183 |
| h. Especificidad de la asignatura en los discursos docentes (4.2.3) | 183 |
| i. Propósitos de la asignatura en los discursos docentes (4.2.4)..... | 184 |
| j. Contenidos de la asignatura en los discursos docentes (4.2.5)..... | 185 |
| ANEXO 13. REORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS POR CAMPOS..... | 186 |
| ANEXO 14. CUADRO SOBRE FUNDAMENTO y ESPECIFICIDAD DE LA ASIGNATURA EN DISCURSOS DOCENTES | 187 |
| ANEXO 15. TABLA DE VERBOS EN LAS DECLARACIONES DOCENTES QUE PRESENTAN PROPÓSITOS PARA LA ASIGNATURA | 188 |
| ANEXO 16. PELÍCULAS MENCIONADAS POR DOCENTES Y CARACTERIZACIÓN..... | 190 |

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inscribe en dos de las líneas de investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Se enmarca en la línea de políticas educativas, ya que se enfoca en el estudio de una asignatura en específico, dentro de la política curricular uruguaya. Por otro lado, se relaciona con la línea dedicada a los procesos de enseñanza, ya que se entiende, desde una perspectiva crítica del *currículum*, que estos procesos en interacción con otros más amplios, son productores de política. El estudio analizó discursos que componen a la asignatura Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales (CLMA), en el bachillerato diversificado uruguayo.

CLMA fue introducida al sistema como asignatura específica del bachillerato artístico en la Reformulación del año 2006 de la educación media uruguaya y no cuenta con una formación docente específica (CES, 2014). La idea de la investigación surge de mi experiencia como docente de esta asignatura en el ámbito privado, a la cual accedí por mi formación en el campo de la Comunicación Audiovisual. Al diseñar el curso que dicté durante siete años, me enfrenté a dificultades conceptuales para entender el Programa Oficial y tomé decisiones personales en base a mis concepciones disciplinarias. Este tipo de dificultades son características del *currículum* como política educativa (Gimeno Sacristán, 2007). Para indagar en este tipo de dificultades, se utilizaron herramientas propias de los estudios del discurso.

Desde esta perspectiva teórico-metodológica, la asignatura CLMA, en tanto política educativa curricular, fue comprendida como una construcción que atraviesa ciclos y procesos multisituados (Ball, 2002; Gimeno Sacristán, 2011). A través de estos procesos, ciertos campos del saber ingresan en los sistemas educativos (Terigi, 2012b). De forma concreta, esta asignatura como parte de la opción Arte y Expresión (oAE) del bachillerato diversificado introduce saberes propios del mundo de las artes, los medios de comunicación audiovisual y su lenguaje (Larre Borges, 2012). Como explica Augustowsky (2017) el campo vinculado a los medios audiovisuales y su introducción a la escuela ha sido tratado por campos disímiles que aún se encuentra en proceso de conformación y es posible producir nuevas categorías teóricas para su estudio a través de la investigación sistemática.

Beech y Meo (2016) consideran, siguiendo a Ball (2002), que el contexto de práctica es central en la definición de una política educativa, ya que los docentes toman decisiones conceptuales al interpretar el *currículum*. Estas decisiones conceptuales se manifiestan en expresiones lingüísticas basadas en modelos contextuales o culturales que constituyen supuestos y teorías más o menos explícitas (Van Dijk, 1999; Gee, 2001). A su vez, estos modelos son reconstruidos por los docentes, dando lugar a soluciones creativas capaces de modificar los modelos que representan (Casimiro Lopes, 2016; Gee, 2004).

En un reciente anuncio del gobierno uruguayo, se informó la próxima modificación del bachillerato nacional y sus programas (*El Observador*, 15 de agosto de 2021). La presente investigación se justificó en la falta de datos disponibles sobre esta asignatura y los saberes que se promueven en ella. Estos datos se proponen como un insumo valioso para esta futura reformulación curricular.

En el Anexo 1 se ofrece una síntesis de las abreviaturas utilizadas. Para asegurar una lectura fluida se ha optado por utilizar el género masculino al referir tanto a docentes o informantes de género masculino como femenino.

1.1. Tema de investigación

La importancia de incluir en el *currículum* una educación relativa a los medios de comunicación fue reconocida por la UNESCO en la Declaración de Grunwald de 1982 (Pérez Rodríguez, 2007). Actualmente, este interés se asocia a la denominada "alfabetización mediática e informacional" (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C-K., 2011) como parte de la más reciente "ciudadanía digital" (UNESCO, 2015, citado en Cobo, 2016). Si bien no existe un consenso conceptual establecido, la alfabetización mediática se comprende como "la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión" (Wilson y colegas, 2011, p. 18).

En Uruguay, la "alfabetización mediática" se integra a las políticas educativas transversales del presupuesto de educación vigente. Allí se lo considera una rama fundamental de la alfabetización digital, dentro de la "ciudadanía digital" como política educativa asociada al "ejercicio de los derechos y libertades en un espacio virtual" (ANEP, 2020, p. 227). Tal como explica Terigi (2012b), esta "nueva alfabetización", junto a otras, comienza a integrarse a los sistemas educativos a fines del siglo XX y principios del siglo XXI e implica saberes que no eran parte del *currículum* básico porque no existían en la "perspectiva cultural" de fines del siglo XIX, cuando se formuló.

En el *currículum* uruguayo, la alfabetización mediática se vincula al campo de la educación artística visual, a raíz de actualizaciones implementadas en la formación docente de la especialidad Dibujo. Varios de los aportes al Debate Educativo (2005-2007) publicados por la Comisión de Educación y Arte explican y evidencian este vínculo (MEC, 2007). En el documento se explicita que el arte promueve modos de pensar, comprender y expresar significados "que se construyen a través de las representaciones visuales, artísticas, plásticas, de los objetos de la cultura popular, de los medios de comunicación de masas, del arte multicultural, etc." (MEC, 2007, p 233). En un texto más reciente, la orientación artística -donde se ubica la asignatura CLMA- fue caracterizada por su propósito de promover "una alfabetización progresiva en los lenguajes del arte, ofreciendo alternativas para el análisis, la valoración, interpretación y selección de una información mediática que invade nuestra cotidianeidad" (Iribarne, 2012, p. 125).

El tema de la presente investigación queda enmarcado por los campos de la alfabetización mediática y la educación artística, asociados a la introducción de la asignatura CLMA, específica de la oAE en el *currículum* del bachillerato diversificado uruguayo. Para su estudio se definieron modelos a partir de los enfoques de educación mediática propuestos por Morduchowicz (2003) y los aportes conceptuales realizados por Valdivia-Barrios, Pinto-Torres y Herrera-Barraza (2018). Por otro lado, los modelos de educación artística se definieron, principalmente, a partir de los aportes teóricos de Terigi (2002), Augustowsky (2012), Aguirre (2006), Eisner (2004), Augustowsky (2017) y Ortega y Zamorano (2017).

1.2. Problema de investigación

El *currículum* es un instrumento potente y capaz de propiciar cambios en la educación (Operti, 2019). La importancia del *currículum* como herramienta política que determina múltiples aspectos de la vida escolar es ampliamente reconocida por diversos autores (Eisner, 1994; Goodson, 2000; Feldman, 2010; Gimeno Sacristán, 2011; Terigi, 2012a; Dussel, 2014). Como campo disciplinar, está caracterizado por dos vertientes, desarrolladas en el Siglo XX y descritas por Díaz Barriga (2003): una que lo vincula al proyecto educativo de un sistema institucional y otra que lo integra al ámbito de la práctica docente de enseñanza y la vida del aula. Desde una perspectiva crítica, el *currículum* se entiende como un discurso, lo que implica comprenderlo como un campo que se construye a sí mismo, habilitando y opacando sentidos (Tadeo da Silva, 2001).

Al definir la política educativa -como la curricular- desde esta perspectiva crítica, Ball y sus colegas reconocieron distintos contextos donde estas políticas son elaboradas e "identificaron a la escuela como una de las arenas centrales en donde éstas son producidas" (Beech y Meo, 2016, p.9). Esto coincide con Operti (2011) para quien los docentes son "co-desarrolladores" del *currículum* y "deben ser entendidos y apoyados como profesionales y hacedores de política a nivel del aula" (p.12).

Esto evidencia un primer problema de investigación, ya que no existen datos accesibles respecto a las propuestas docentes producidas en el marco de esta asignatura o de cualquier asignatura artística de nivel secundario cuyos propósitos se asocian con los de la alfabetización mediática.

Por otra parte, tres estudios del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) son concluyentes respecto al carácter de los programas y textos curriculares de la educación media superior. Feldman y Palamidessi (2015) señalan que una de las características de los programas de la Reformulación 2006 es que no tienen un mismo carácter normativo y no presentan "una pauta clara acerca de las formas de toma de decisión sobre el contenido como parte de una política educativa" (p. 68). El mismo año, otro estudio afirmaba que esta reformulación "deja altos márgenes de discrecionalidad a los docentes para implementar aquello que pueden o desean cubrir durante un año lectivo" (Ferrer y Caldani, 2015, p. 32). Un tercer estudio del INEE (2014) especifica entre sus conclusiones que la Reformulación 2006 establece una educación media que "parece experimentar cierta disminución -o renuncia- en la capacidad de orientar, movilizar o gobernar los contenidos, experiencias y prácticas docentes" (p. 168). Esta amplitud de los programas se asocia, según Feldman y Palamidessi (2015), con el supuesto de una formación común que incluye las pautas para seleccionar, comunicar, valorar y evaluar cada asignatura.

Sin embargo, la asignatura CLMA no cuenta con formación específica. A esta falta de docentes titulados, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la denomina "laguna cualitativa" (Terigi, 2012b). Según esta autora, estos son inconvenientes específicos de las nuevas demandas curriculares generadas por las nuevas alfabetizaciones. Un circular del ex Consejo de Educación Secundaria (CES) evidencia esta laguna al señalar soluciones paliativas para la falta de formación docente específica para la asignatura CLMA:

Dado que esta asignatura no es parte de las que se dictan en los centros de Formación Docente del sistema educativo nacional, se sugiere que la misma sea, preferentemente, cubierta por docentes que revistan en las listas de interinatos y suplencias vigentes del CES. (CES, 2014, p. 9)

En un circular más reciente la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) detalla las formaciones que habilitan a dictar la asignatura:

1. Egresados con formación específica de instituciones públicas o privadas habilitadas por el MEC o de cursos en instituciones extranjeras con su correspondiente reválida
2. Estudiantes de la especialidad, adjuntando escolaridad
3. Egresados del Consejo de Formación en Educación en cualquiera de sus especialidades con formación específica en el área.
4. Estudiantes del CFE con formación específica en el área.
5. Egresados del Bachillerato de Arte y Expresión.
6. Acreditar documentación referida a producción artística relacionada con los contenidos de la asignatura (DGES, 2020)

Esto define dos aspectos del problema de investigación. Por un lado, refuta el supuesto de formación común que sustenta la amplitud y síntesis de los programas vigentes. Por otro, introduce diversas formaciones en el ámbito de la asignatura, con lo cual introduce, también, diversos campos disciplinarios.

Según Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995) tanto el campo del *curriculum* como cualquier otra disciplina o campo de estudio puede ser analizado como un discurso. Según Beech y Meo (2016) los discursos tienen "una materialidad que puede ser rastreada en tecnologías, políticas y artefactos, sujetos y subjetividades" (p. 12). La revisión de perspectivas teórico-metodológicas para llevar adelante una investigación de este tipo, presentan a las herramientas del Análisis Crítico del Discurso (ACD) como idóneas para hacerlo (Rogers, 2004; Gee, 2001). De forma más específica, para Gee (2001) los discursos se reproducen, en parte, a través de modelos asociados a supuestos y teorías más o menos explícitas, que se manifiestan en decisiones lingüísticas representadas en textos y declaraciones. Estas decisiones y los modelos que representan inciden en la distribución de bienes sociales como el saber y las oportunidades ofrecidas a los estudiantes en el ámbito escolar a través del *curriculum*.

En base a todo esto, se consideró importante explorar en los modelos de alfabetización mediática y educación artística que se representan en los discursos de docentes y en documentos curriculares de la asignatura CLMA, específica de la oAE. Estos datos representaron el primer antecedente a nivel nacional de investigación sobre la educación artística con medios audiovisuales y sobre el *curriculum* de esta asignatura. El problema de investigación queda delimitado por la siguiente pregunta:

¿Cómo se representan y articulan los modelos de educación mediática y/o artística en documentos curriculares y discursos docentes de la asignatura CLMA, de la educación media superior uruguaya?

La pregunta se puede desglosar en las siguientes interrogantes:

¿Qué modelos de educación mediática y/o artística se representan en los textos curriculares de la asignatura CLMA y cómo describen los docentes su *curriculum*?

¿Qué modelos de educación mediática y/o artística se representan en las declaraciones discursivas de docentes acerca de la denominación, fundamentos y propósitos de la asignatura CLMA y cómo se articulan?

¿Qué contenidos y recursos filmográficos mencionan los docentes en sus discursos y qué modelos reproducen?

1.3. Objetivos de investigación

Por lo expuesto en el apartado anterior, mediante esta investigación se busca alcanzar el objetivo general de indagar y analizar en discursos docentes y documentos curriculares de la asignatura CLMA del nivel medio superior uruguayo y describir representaciones y articulaciones conceptuales de los modelos de educación mediática y artística.

Se espera alcanzar el objetivo general a partir de tres objetivos específicos:

- Identificar modelos de educación mediática y/o artística en textos curriculares de la asignatura CLMA y conocer la forma en que los docentes describen el *curriculum*.
- Indagar en los modelos de educación mediática y/o artística que se representan en las declaraciones discursivas de docentes acerca de la denominación, fundamentos y propósitos de la asignatura CLMA y analizar la forma en que se articulan.
- Describir modelos de educación mediática y/o artística a partir de declaraciones discursivas de docentes que presentan contenidos y recursos filmográficos para la asignatura CLMA y analizar la forma en que se articulan.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO y CONTEXTUAL

2.1. CURRICULUM y SABER DOCENTE

2.1.1. El campo del *curriculum*

El *curriculum* es un importante campo disciplinar de la teoría educativa, desarrollado en el siglo XX (Díaz Barriga, 2003). Como teoría, sus esfuerzos han estado orientados a descubrir y describir al *curriculum* como un objeto cuyo estudio es relevante (Tadeo da Silva, 2001). Corrientes como la neo-institucionalista han abordado este campo, donde varios autores sostienen que ha sido uno de los elementos centrales para construir el consenso mundial con que se desarrollaron y propagaron los sistemas escolares nacionales a partir del siglo XIX (Astiz, 2014). Así se construyó lo que hoy conocemos como el *curriculum* básico de la educación y que, como explica Terigi (2012a), ha sido "sorprendentemente incuestionable" (p. 60).

En el ámbito de la educación secundaria, el *curriculum* tiene un origen elitista y orientado al ingreso en las universidades de algunos sectores de la población. Para los fines de esta investigación interesa destacar una cierta modalidad: el bachillerato, pues su tradición sirvió como modelo para planificar el *curriculum* básico en todo el sistema educativo (Astiz, 2014). El *curriculum* y sus determinaciones organizan de forma directa e indirecta aspectos centrales de los sistemas escolares de todo el mundo. Por esto, su modificación es posible en aspectos puntuales pero resulta compleja en términos estructurales y organizativos.

En muchos escenarios [de las reformas en educación secundaria], cambiar la composición de las salidas o especialidades curriculares es relativamente fácil y barato de llevar a cabo, lo que se demuestra en su volatilidad. Sin embargo, la opción y los contenidos de las asignaturas impartidas, así como la metodología en la vida del aula son menos fáciles de cambiar. En realidad, los contenidos curriculares son más sensibles a los flujos de ideologías globales y modelos dominantes que las estructuras particulares en las que están situados (Benavot, 2006, p. 26).

Esta afirmación evidencia la expansión física del *curriculum* en todos los niveles educativos y en todas partes del mundo, que implican la influencia de contextos globales en marcos locales. También establece su poder estructurante dentro de estos sistemas, coincidiendo con los planteos de Gimeno Sacristán (2007, 2011). Este autor afirma que el *curriculum* es un instrumento "no-neutro" y, por lo tanto, es capaz de "estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes" (Gimeno Sacristán, 2011, p. 26). Varios autores coinciden en este punto. Para Ball (1990) y otros autores que continúan los planteos de Barnstein (1988) y la Nueva Sociología de la Educación, el *curriculum* es incluso una de las técnicas con las que se conforman y mantienen subjetividades, identidades y formas pedagógicas de relacionamiento entre docentes y estudiantes.

Los abordajes teóricos del *curriculum* comprenden dos tendencias desarrolladas a lo largo del siglo XX: una que ve al *curriculum* como la experiencia educativa situada en el aula y centrada en el

estudiante; otra está orientada a las instituciones que lo regulan y la necesidad de establecer los contenidos de la educación (Díaz Barriga, 2003). Las debilidades de estudiar el *currículum* como un conjunto de textos programáticos, circulares y leyes que se implementan, se evidencia al constatar que son los centros educativos y los docentes quienes determinan, en última instancia, qué aprendizajes se promoverán dentro del aula (Díaz Barriga, 2003). Esta perspectiva, a su vez, si bien ha descubierto riquezas, encuentra sus limitantes. Dussel (2014) sostiene que en un contexto de mediaciones cada vez más subjetivas, el texto curricular es fundamental ante la "necesidad de mantener abierta una conversación sobre qué es lo común, elementos que vienen de la tradición del *currículum* moderno y que no habría que hacer a un lado con ligereza" (p. 14). Coincide con Gimeno Sacristán (2007), quien plantea que no es posible abandonar la preocupación netamente curricular de definir qué debe enseñarse en el ámbito educativo. Sin embargo, según él, tampoco es posible comprender al *currículum* sin considerarlo más allá de estas definiciones. Feldman (2010) plantea la dificultad o la imposibilidad de hacer una síntesis al respecto:

Mi provisoria conclusión de lo anterior es solo una pregunta acerca de lo adecuado de ligar el esquema "adentro/afuera" como algún tipo de relación dominador/dominado para comprender/interpretar/problematizar las relaciones entre Estado y escuela. (...) creo que puede resultar provechoso entender esas relaciones como el juego complicado, pero necesario, de límites entre contextos, y conflicto entre intereses, que marcan a las sociedades actuales (p. 95).

Este tipo de dilemas han motivado la incorporación de perspectivas críticas al estudio del *currículum*, desarrolladas a partir de la década del '70. En ellas se rechaza la mirada tecnicista y empirista y se remarca el carácter de construcción social que tiene el *currículum* (Bernstein, 1988). Por un lado, se busca estudiar el desarrollo histórico de la construcción social del *currículum*, por otro, se elaboran estrategias teórico-metodológicas para poder indagar de forma dinámica las relaciones entre un marco global, gobiernos nacionales y escuelas. Estas estrategias, tienen en la figura de Stephen Ball y sus estudios sobre la política educativa y el *currículum* un referente ineludible.

Para Ball (2002), la perspectiva moderna de la política educativa ha perdido utilidad y debe ser reemplazada por acercamientos capaces de lidiar con distintos contextos, en un marco global y local de complejidad y desorden. El autor continúa los planteos de Bernstein, interesado en articular los niveles macro y micro de la política educativa curricular. La premisa central de Ball consiste en comprender a la política educativa como un proceso con trayectorias que atraviesan distintos contextos y que supera las visiones simplistas de implementación de las políticas (Beech y Meo, 2016).

Los contextos que Ball reconoce como determinantes en los ciclos de una política educativa son los de influencia, producción y práctica. En el contexto de práctica, se ubican las subjetividades y prácticas de quienes participan de la "puesta en acto" del *currículum*, de forma situada en los centros educativos y el aula. En el contexto de producción, se ubica la propia organización curricular que se dispone a través de reglamentaciones escritas en programas, reformas, leyes, circulares, resoluciones, comunicados y cualquier otra norma escrita de un sistema educativo dado. En el

Esta comprensión del *currículum* como un proceso multisituado tiene en la reflexión castellana a Gimeno Sacristán (2007, 2011) como un referente fundamental. El autor propone un modelo teórico basado en influencias y relaciones entre diversos elementos que se desarrollan en fases y que "tienen interrelaciones recíprocas y circulares entre sí" (Gimeno Sacristán, 2007, p 120). Para Lundgren (1992), citado en Gimeno Sacristán (2007), el *currículum* se desarrolla en dos instancias, un contexto de formulación y otro de realización. Gimeno Sacristán (2007) desglosa estos dos contextos en seis instancias que atraviesa el *currículum* como proceso. Cada instancia se encuentra en interacción con condicionamientos propios de la realidad escolar de cada centro y con un marco más amplio, social, económico, político, cultural y administrativo.

De esta forma, la perspectiva crítica del *currículum* ofrece una alternativa conceptual que se desmarca del debate entre los enfoques tecnicistas o progresistas. Tal como la describe Silva (2001) esta perspectiva post-estructuralista consiste en quitar el énfasis del *currículum* como teoría, que lo aborda como un objeto que se descubre y describe, para comenzar a estudiarlo como un discurso, el cual construye su propio objeto al describirse y no puede ser comprendido por fuera de esas condiciones lingüísticas.

2.1.2. El *currículum* como discurso

El carácter multisituado y estructurante del *currículum* acercó su comprensión a la noción de discurso, un concepto con relevancia en la investigación social. El uso de este concepto, sin embargo, no es regular en el campo y muchas veces se lo utiliza o comprende de formas diferentes, por lo que es necesario presentar una definición precisa (Anderson y Holloway, 2020). En el marco de esta investigación, el discurso se entiende a partir de los postulados de Foucault (2002), que lo plantea como un orden simbólico que regula la socialización y las subjetividades. Se trata de un conjunto de reglas no-naturales, reproducidas socialmente, que unifican y naturalizan a la vez que excluyen formas de pensar, sentir e incluso formas de ser. Las reglas y patrones que unifican al discurso y sus regularidades constituyen lo que Foucault llama formaciones discursivas.

En el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamientos, transformaciones), se dirá, por convención, que se trata de una *formación discursiva* (Foucault, 2002, p. 62)

La utilidad de la teoría del discurso de Foucault es que permite reconocer argumentos, ideologías y supuestos que se repiten en prácticas sociales de distinta naturaleza. El discurso, para Foucault, no es algo que se localiza "aquí o allá" sino que atraviesa las instituciones y las subjetividades. Los principios básicos del *currículum*, su regularidad reproducida a nivel global, la forma en que organiza los saberes y determina las subjetividades en el ámbito escolar, configuran una formulación discursiva. Por lo tanto, el *currículum*, como cualquier otro campo disciplinar, puede ser comprendido y estudiado como un discurso, tal como plantean Pinar y colegas (1995), quienes de hecho consideran que es necesario hacerlo:

Es necesario comprender el campo del currículum como discurso, como texto y de forma más sencilla pero profunda, como palabras e ideas. Por discurso entendemos una práctica discursiva particular o una forma de articulación que sigue ciertas reglas, a través de las cuales construye los mismos objetos que estudia. Cualquier disciplina o campo de estudio puede ser tratado como discurso y analizado como tal. (Pinar y colegas, 1995, citado en Rifà Valls, 2003, p. 27).

Los discursos determinan aspectos de la política así como las interpretaciones que es posible hacer de su texto, ya que surgen de las posibilidades lingüísticas y conceptuales que estos discursos disponen (Ball, 2002). Las interpretaciones, tal como plantea Ball, no surgen del vacío sino que son el resultado de discursos priorizados a partir de otras políticas -o cualquier estrategia reproductiva del discurso.

Según Casimiro Lopes (2016) los aportes de Ball representan una herramienta heurística para la investigación del *currículum*, que permite el ingreso de la práctica en la política: para esta autora la práctica educativa es política. Sin embargo, plantea que Ball somete a la puesta en acto de la política al discurso que la habilita, lo que restringe la comprensión de la diferencia y lo emergente. Ella propone, en cambio, comprender al *currículum* como un discurso que es también construido por las diferentes interpretaciones situadas de los actores. Para ella, la política como discurso no sólo condiciona sino que también es condicionada por el contexto de práctica. Su interés, por lo tanto, no radica sólo en estudiar las iteraciones que conforman a un discurso, centrales para Ball, sino en comprender las formas en que sus intersticios y sesgos son completados, aunque sea de forma precaria, por quienes la llevan a la práctica (op. cit.).

Esto acerca sus planteos a las propuestas del ACD, cuyos esfuerzos teóricos están orientados a salvar el "abismo entre lo micro y lo macro" (Van Dijk, 1999, p. 25). Para esta corriente el discurso es determinante en la distribución desigual de los bienes sociales (Gee, 2001) y la reproducción del poder social (Van Dijk, 1999), por lo que su estudio es relevante. A diferencia de la propuesta de Foucault, para estos autores el discurso existe en todo acto comunicativo, por lo tanto, el enunciado, como unidad del discurso, no es una abstracción sino una expresión concreta y real representada a través del lenguaje en contexto. Los usos situados del lenguaje (re)construyen el discurso. El enlace entre lo micro y lo macro se encuentra en el punto donde lo individual y lo social coinciden (op. cit.).

(...) encontramos el nexo faltante entre lo micro y lo macro allí donde la cognición personal y la social se reúnen, donde los actores sociales se relacionan ellos mismos y sus acciones (y por consiguiente su discurso) con los grupos y con la estructura social, y donde pueden actuar, cuando se lanzan al discurso, en tanto que miembros de grupos y de culturas (Van Dijk, 1999, p. 26)

En este sentido, Gee (2001) propone una distinción entre discursos (con d minúscula) que refiere a los usos situados del lenguaje; y los Discursos (con D mayúscula) que refiere en buena medida a los que Foucault considera "discurso". Los Discursos quedan constituidos por las identidades o representaciones que a través del lenguaje y lo que lo rodea (gestos, símbolos, emociones,

tecnologías, entre otras cosas) los vuelve reconocibles. Cuando algo se representa socialmente y se vuelve de algún modo reconocible, lo que se está representando es menos el discurso de un individuo y más el Discurso, del que es portador (Gee, 2001). En sintonía con lo expuesto por Casimiro Lopes, para Gee, mediante esta representación el Discurso es plausible de ser modificado.

La diferenciación entre Discursos y discursos será sostenida a lo largo de esta investigación, ya que permite distinguir a los discursos de docentes o cuerpos de textos curriculares, de los Discursos, entendidos como representaciones que se manifiestan en decisiones lingüísticas en un determinado contexto. En este punto, por lo tanto, se vuelve necesario agregar una última definición del *curriculum*, ahora como política. Gee (2001) entiende la política como cualquier interacción o relación humana con implicancias en la distribución de bienes sociales. Los bienes sociales son para Gee cualquier cosa que un grupo de personas consideren valioso. Propone una larga lista de cosas que pueden considerarse bienes sociales, entre las que ubica al conocimiento o saber [*knowledge*].

El *curriculum* es la herramienta de la política educativa destinada a definir qué conocimientos son valiosos y de qué forma deben ser organizados (Lundgren, 1992). Al priorizar los conocimientos, el *curriculum* brinda o niega oportunidades a estudiantes (Eisner, 1994). Aproximarse al ámbito del conocimiento desde una comprensión del *curriculum* como discurso requiere dos acotaciones. En primer lugar, que el conocimiento no es algo externo que la escuela toma y reproduce sino que, al hacerlo, necesariamente reconstruye esos conocimientos, como se explica en el próximo apartado. En segundo lugar, es necesario hacer algunas aclaraciones terminológicas. El estudio del conocimiento a partir de autores anglosajones como referentes teóricos encuentra una limitante idiomática. En inglés, el término *knowledge* es utilizado tanto para referir al conocimiento como al saber (Freire, 2017), que en español y en francés refieren a dos cosas distintas. Es necesario, por lo tanto, definir al conocimiento y el saber de forma precisa y comprender la manera en que el *curriculum*, al organizar estos conceptos, los redefine y habilita prácticas situadas que los (re)construyen.

2.1.3. Escuela, saber y poder

La teoría del discurso de Foucault y las aproximaciones de autores del ACD encuentran en los conceptos de saber y poder dos aspectos fundamentales de sus teorías. Sin embargo, el idioma inglés que utilizan la mayoría de los autores del ACD se encuentra limitado para representar algunas distinciones claves de la teoría foucaultiana (Freire, 2017). Como explica esta autora, el término "*knowledge*" del inglés se equipara tanto a las expresiones francesas de "*connaissances*" como a la de "*savoir*" que en realidad no significan lo mismo. En el ámbito castellano se reconoce que el saber es un concepto polisémico (Barrón, 2015) y se suele seguir a autores franceses para proponer distinciones entre saber y conocimiento.

Es necesario diferenciar entre información, saber y conocimiento (Altet, 2005): la información es "exterior al sujeto y de orden social"; el conocimiento es "integrado por el sujeto, y es de orden personal". El saber se sitúa "entre los dos polos", en la interfaz o, según Lerbert (1992), "entre la interfaz del conocimiento y la información". El saber se construye en la interacción

entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación.
(Barrón, 2015, p. 39)

Siguiendo esta definición, "saber" es el concepto más apropiado para el estudio del conocimiento desde una perspectiva discursiva, donde lo social e individual quedan atravesados por formulaciones de este orden. En este sentido, el interés se vuelve sobre la teoría foucaultiana, quien plantea que poder y saber se articulan en el discurso y que el uno no existe sin el otro (Foucault, 1993). En la escuela, a través del *currículum* y sus construcciones, los saberes se habilitan, se niegan y se (re)producen.

Un sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué repartición debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, entre muchas otras cosas. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el *currículum*, y la escuela en general, establece una "autoridad cultural" que autoriza, reconoce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. (Dussel, 2014, pag. 4)

Para Lundgren (1992) el proyecto de la escuela moderna genera una división entre la producción y la reproducción del saber. Desde la perspectiva de los estudios del Discurso, estos procesos no están separados, la reproducción del saber en el ámbito escolar es una de las formas de producirlo. Esta idea es retomada por Ball (2010) para quien las propias interacciones, prácticas y subjetividades de docentes y alumnos están determinadas por el Discurso, que se reproduce a través de ellos. No se trata simplemente de una selección de contenidos y de ciertos métodos para transmitirlos. Como orden simbólico, el *currículum* (re)define el saber al sujetarlo a ciertas condiciones de transmisión, al facilitar o excluir ciertos métodos, al calificar, ordenar y enmarcar conceptos, al disponer de ciertos recursos y tecnologías, entre otras múltiples formas de condicionamiento. Del mismo modo, los actores del proceso negocian con estos condicionamientos y (re)construyen los saberes de forma situada.

El *currículum*, como Discurso, (re)construye de una forma específica el saber dentro del ámbito escolar. Esta reproducción encuentra en los docentes a sus actores determinantes. Su rol, según Terigi (2007), queda caracterizado por la doble función de experto en el campo cultural que imparte y en los mecanismos para fomentar aprendizajes de los estudiantes dentro de ese campo cultural. De este modo, el Discurso se (re)construye en la propia subjetividad de docentes. Esta doble función del docente, como experto del campo y de la pedagogía del campo, no debe comprenderse de forma separada y aislada (Gimeno Sacristán, 2007) sino que representan un saber en sí mismo, como conjunto indisociable.

Al tratar de definir la peculiaridad de la profesionalidad de los profesores se suelen distinguir dos componentes básicos: la formación pedagógica, que es la que lo profesionaliza como docente, y la formación básica, que es la que lo capacita para transmitir o ayudar a aprender contenidos curriculares diversos. Esta simplificación metodológica no debe olvidar que esos dos aspectos en la formación no pueden realizar la función de profesionalizar a los profesores

si están desconectados entre sí, ya que su función consiste en *comportarse pedagógicamente* cuando desarrolla el *currículum*, para lo que se precisa un cierto dominio del conocimiento, de suerte que el tratamiento, selección y ponderación del mismo se haga también bajo claves pedagógicas. (p. 220)

Por todo lo anterior, se entiende que el estudio de los saberes en el campo del *currículum* entendido como construcción discursiva y desde un análisis crítico, se conforma a partir de la interacción entre al menos dos esferas. Los condicionamientos del *currículum* y sus principios, las disposiciones concretas de programas y textos curriculares, entramados en una estructura global de influencias que moldean los saberes, por un lado. Por otro, las subjetividades de docentes, que interactúan con estos condicionamientos, interpretan los textos y los reconstruyen a su modo, volviéndolos transmisibles, al poner el *currículum* en acto.

2.1.4. Concepciones, creencias y modelos

En las últimas décadas, el énfasis investigativo puesto en la forma en que los docentes comprenden su actividad, la forma en que organizan y promueven los saberes dentro de su disciplina y cómo conciben el aprendizaje de sus estudiantes, han llevado a desarrollar categorías para su análisis. Conceptos como concepciones, creencias, teorías implícitas, entre otros, se han utilizado para comprender el pensamiento del profesor y los procesos que promueven. No existe consenso en la bibliografía respecto a la distinción entre estos términos e incluso algunas definiciones son contradictorias entre sí.

En el ámbito de la educación artística, el término "concepciones" ha sido utilizado para diferenciar las formas de justificar la introducción de este tipo de educación en los sistemas y los objetivos que se proponen, tal como se desarrolla en el apartado 2.2.2. Desde esta perspectiva, las concepciones no están asociadas únicamente al pensamiento del profesor sino que conforman un marco más amplio que puede asociarse a todo el proceso curricular (desde la tradición y las decisiones políticas en materia educativa, a la práctica y el pensamiento de docentes). Siguiendo lo establecido en este marco teórico, estas concepciones de la educación artística son construcciones discursivas o Discursos que se representan socialmente mediante el uso situado del lenguaje en contexto.

Toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye este o bien cómo se aprende. El desarrollo del pensamiento del docente surge como producto de las condiciones históricas, sociales, culturales, personales y otras que los actores y actoras del proceso educativo han desarrollado. (Salazar, 2005, p. 2-3)

En líneas generales, las creencias y concepciones suelen abordarse en relación al pensamiento que docentes desarrollan a la hora de comprender o imaginar el ámbito escolar, la disciplina que promueven y la forma en que lo hacen. Lopez Filardo (2019) ofrece una síntesis exhaustiva del sentido de los términos "creencias" y "concepciones". La autora las diferencia en tanto las creencias no constituyen conocimiento formal mientras que las concepciones se encuentran socialmente

validadas. A los efectos de la investigación que ella realiza, propone que las concepciones docentes son "estructuras de pensamiento de carácter interno (creencias y conocimientos), de origen esencialmente cultural y experiencial, sobre el cual se asienta la toma de decisiones en el ámbito profesional" (p. 77). Siguiendo este planteo, las concepciones serían aquellas creencias y conocimientos comprendidas en un marco cultural-social.

Según Pozo y colegas (2006), la importancia de las construcciones asumidas sobre lo que es aprender y enseñar y lo que constituye el contenido relevante de una determinada área del saber "rigen nuestras acciones al punto de construir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa" (citado en Téliz, 2015, p. 15). Este planteo coincide con el de Gimeno Sacristán (2007), quien maneja los términos creencias y concepciones sin una distinción clara, pero menciona a las concepciones de los docentes como determinantes de la modelación que hacen del *curriculum* para llevarlo a la práctica. En particular, se interesa por las concepciones de orden epistemológico, las cuales pueden reconocerse en nociones asociadas al conocimiento, la evaluación y lo que el docente considera resultados de aprendizaje.

El estudio del pensamiento guió a John Dewey (1933) a caracterizar y definir las creencias. Para él, las creencias son una forma de pensamiento que puede subdividirse en dos tipos según una diferencia de grado: las que tienen poco o ningún interés en encontrar un fundamento o cierto nivel de sustento para sí mismas; y las que, por el contrario, deliberadamente buscan el sustento que las ampara. Las primeras son prejuicios o presupuestos, las segundas son la base de una forma de comprender la realidad, que repercute en la construcción de nuevas creencias y prescribe acciones ajustadas a ellas. La distinción es importante para Dewey porque en uno de los casos las creencias dirigen al humano hacia el pensamiento reflexivo, que considera fundamental en el ámbito educativo.

En cualquiera de los casos, para Dewey, la creencia, como dimensión del pensamiento ("*I think so*"), siempre guarda un cierto nivel de suposición, aunque reconoce que esta misma creencia puede eventualmente tornarse cierta para la persona (p. 9). Por su parte, Hammond (2011) plantea que toda creencia representa un saber, incluso si ese saber es en realidad falaz. Para Terigi la distinción entre creencias y concepciones no es relevante ya que constituyen actividades del mismo orden (Lockhart, 2020). Las creencias y las concepciones ocurren a nivel del pensamiento y participan en la construcción de conocimientos (Pajares, 1992). Por lo tanto, participan en la producción/reproducción del saber. En este sentido, es posible comprender tanto a las creencias como a las concepciones como estrategias del Discurso para su reproducción a través de las prácticas sociales y las subjetividades.

Van Dijk (1999) y otros autores del ACD definen y utilizan a las creencias como marco teórico para sus estudios. Para Pardo (1999) las creencias "son unidades de información y procesamientos, así como condiciones y consecuencias mentales del discurso y la interacción social" (p. 67, citado en Londoño-Vásquez y Frias-Cano, 2011). Para Van Dijk (1999), las creencias pertenecen al nivel cognitivo de los individuos y, al organizarse en sistemas, configuran ideologías que, a través de discursos, reproducen socialmente el poder. Según Londoño-Vásquez y Frias-Cano, para los autores del ACD "las creencias forman parte de los tejidos sociales que constituyen los hechos de la realidad

social y cultural" (p. 105). Existen dos tipos de creencias: las personales y las sociales (Van Dijk, 1999). Las creencias personales se organizan en modelos mentales, que se relacionan con los modelos sociales. En la presente investigación, se exploraron los modelos o concepciones (tratados como sinónimos), en tanto organización de creencias que (re)construyen ámbitos del saber a nivel personal y social.

Las creencias personales y sociales, se pueden subdividir en conocimientos (*episteme*, en tanto tienen carácter de verdad aceptada y asumida por un grupo en un momento dado) y opiniones (*doxa*, en tanto permiten discrepancias y puntos de vista). Para Van Dijk el control de las creencias socialmente compartidas es un mecanismo para controlar la mente a través del Discurso. El autor trabaja con una noción más bien estática del poder (Freire, 2017), que se ejerce de una forma programática sobre los contextos y las creencias. Si bien esa noción de poder parece limitada, para los fines de la presente investigación resulta útil su propuesta de articular los niveles micro y macro a través de los puntos coincidentes de los modelos personales y sociales.

Algo similar propone Gee (2001), quien explica que el sentido situado de palabras o declaraciones surge de una interacción con el contexto y con modelos culturales que funcionan como teorías más o menos explícitas. Estos modelos ayudan a entender o explicar por qué una determinada declaración tiene el sentido que tiene para un determinado grupo social o cultural. De este modo, el sentido situado de cualquier expresión o declaración interactúa con modelos más amplios, inter-subjetivos, que se manifiestan en el uso del lenguaje en contexto.

2.1.5. Contexto de práctica y saber docente

Las creencias y concepciones de docentes inciden en la construcción de saberes, la formación docente, la interacción con el *currículum* y, al fin y al cabo, en la propia práctica docente (Barrón, 2015). Esta autora menciona tres perspectivas para comprender el rol docente en este marco. El primero estudia al docente como un ejecutor del *currículum*, un "técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes" (p.44). Un segundo modelo, denominado análisis ecológico del aula, se concentra en las escuelas como organizaciones sociales, donde el docente negocia con un ambiente concreto para propiciar aprendizajes disciplinarios y cognitivos. Por último un tercer modelo, explicado por Barrón, percibe a la práctica como una forma de comprender significados por parte de los individuos, en base a las interacciones que se desarrollan en el ámbito escolar y que, en el caso de docentes, incluyen la negociación con el *currículum*, los estudiantes y las demandas institucionales.

Bajo esta perspectiva, el docente es alguien consciente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atento a las necesidades cognitivas del estudiantado y capaz de tender las líneas conductoras del pensamiento inductivo-deductivo, con la intención de generar aprendizajes significativos. (Barrón, 2015, p. 44)

Este modelo de práctica es el que se adopta en la presente investigación. En esta misma línea, el universo de las concepciones epistemológicas dirigen la reflexión de Gimeno Sacristán (2007) hacia los planteos de Shulman (1986), que propone nuevas categorías para comprender al pensamiento y saber propio de los docentes. Entre estas categorías, el propio Shulman (2005) destaca el interés en

lo que denomina el conocimiento pedagógico del contenido. Para el autor, este conocimiento representa un cruce entre contenido y didáctica, "por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza" (p. 11). El conocimiento pedagógico del contenido se establece, por lo tanto, como una categoría que, condicionada por el medio donde se desarrolla, articula aspectos como la disciplina, la pedagogía y el contexto (Salazar, 2005).

En ese punto es donde se configura, según Shulman (2005), lo que denomina el razonamiento pedagógico y que desarrolla a partir de la propuesta de Fenstermacher sobre los enfoques de enseñanza, que son concepciones sobre la enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1998). El razonamiento pedagógico se representa en medios y fines que el docente persigue al proponer un determinado curso y comienza con un "texto", como el programa de estudios. Este texto es comprendido por los docentes de una determinada forma, en tanto objetivos y contenidos disciplinarios; se transforma a partir de una selección y planificación específica para luego convertirse en una práctica concreta de enseñanza y que, finalmente, implicará una instancia de evaluación de logros estudiantiles. Completado ese primer ciclo, el docente reflexiona sobre el proceso y en base a esto genera nuevas comprensiones que modifican el proceso cuando se vuelve a iniciar. Si bien el ciclo incluye a la práctica docente en el ámbito del aula, el autor señala que ahí también está implicado el razonamiento pedagógico. De este modo, todo el proceso de la práctica docente queda atravesado por este razonamiento que "forma parte de la enseñanza en la misma medida que lo hace el acto real de enseñar" (p. 23).

Siguiendo este postulado, es posible analizar el contexto de práctica a partir del razonamiento pedagógico de docentes, manifiesto en sus discursos, sin que sea condición *sine qua non* el ingreso a la práctica docente en el ámbito del aula. La presente investigación se concentra en los modelos o concepciones, en tanto organización conceptual de creencias, que se manifiestan en el razonamiento de docentes a través de su discurso y en la propuesta programática de la asignatura.

Para Salazar (2005) "todo conocimiento de una disciplina tiene una dimensión pedagógica" (Segall, 2004; Carlsen, 1999; Mc Evan & Bull, 1991; en Salazar, 2005). La pedagogía no puede limitarse a los métodos de enseñanza sino que está implicada en cualquier situación donde exista una (re)producción cultural. Por esta razón, para ella, los docentes manejan representaciones construidas culturalmente acerca de la dimensión pedagógica del contenido; por lo cual la incidencia de la formación docente, en este sentido, se vuelve relativa. Considera, por ejemplo, que la experiencia de los docentes como estudiantes y su vínculo con otras áreas disciplinarias también incide en su conocimiento pedagógico. Nuevamente, Gimeno Sacristán (2007) ofrece una síntesis de cómo la formación docente y la trayectoria personal-profesional tiene un rol decisivo sobre el *currículum* y la práctica educativa.

Los sistemas de formación de profesores, las prácticas de perfeccionamiento de los mismos, el desarrollo de áreas de investigación relativas al significado educativo y social del saber y de la cultura en sus más variadas parcelas, etc., se reflejan en la práctica de la enseñanza a través de los docentes. Éstos no son meros adaptadores de los *currícula*. (p. 232)

Según Terigi (2012b), los cambios en las ideologías de la escolarización producen cambios en "el canon cultural que la escuela debe transmitir" (p. 42), afectando el trabajo docente, interpelando sus saberes y provocando desajustes entre su conocimiento profesional y las nuevas demandas del *currículum* escolar. Estas nuevas demandas generan lo que la OCDE denomina una "laguna cualitativa" (Terigi, 2012b) en el ámbito del saber docente. La asignatura que la presente investigación aborda no cuenta con formación específica y responde a este tipo de nuevas demandas.

Según Terigi (2002) la necesidad de una nueva interpretación de las artes en el *currículum*, como la que creó la asignatura en estudio, acarrea una problemática: "la formación y la capacitación de maestros y profesores" (p. 39). Es decir, los cambios en el *currículum* implican revisiones importantes en la formación. La novedad dentro del sistema de la oAE, representa una oportunidad para indagar en las consecuencias de una "laguna cualitativa" en una asignatura del nivel secundario.

2.2. MODELOS EN ESTUDIO

2.2.1. Enfoques de educación mediática y nuevas alfabetizaciones

Los primeros acuerdos internacionales que refieren explícitamente a la importancia de una educación respecto a los medios de comunicación fueron realizados por el Consejo Internacional de Cine y Televisión y la Declaración de UNESCO en Grumwold (Pérez Rodríguez, 2007), que suelen considerarse eslabones fundacionales para el establecimiento de una agenda global asociada a este campo (Aguaded, 1995).

La reflexión teórica asociada a este campo es amplia y ha estado sujeta a diversas revisiones. Valdivia-Barrios y colegas (2018) ofrecen una revisión de los aportes conceptuales de este campo. Siguiendo a Valderrama (2000), reconocen la existencia de una "educación para la recepción" a partir de la década del '60 y cuyo propósito es formar receptores críticos y activos. Se funda en el esquema clásico de comunicación (emisor-mensaje-receptor) y promueve la lectura crítica de los mensajes mediáticos. El propósito es "dar racionalidad y reflexividad a la experiencia mediática" (p. 5).

Por otra parte, la educación para los medios ha sido comprendida también como un ejercicio de resistencia a la lógica opresiva de los medios hegemónicos por medio de la producción comunitaria emancipatoria (Kaplún, 1999). En particular, Kaplún es un referente regional que reflexionó sobre el potencial educativo de la radio comunitaria para construir relatos locales al margen de los discursos hegemónicos. Una tendencia más reciente, también reconocida por Valderrama (2000, en Valdivia-Barrios y colegas (2018), consisten en el estudio de las tecnologías para el cambio o la innovación pedagógico.

Los cambios sustanciales ocurrido en distintas esferas de la vida humana a lo largo de las últimas décadas han resignificado estos enfoques (Pozo, 2014; Pérez Gómez, 2012). La economía, la política, así como la sociedad y la cultura se han visto afectados en su estructura sustantiva: vivimos "la era de la información, una era de cambio vertiginoso, incremento de la interdependencia y de la

complejidad sin precedentes, que está provocando una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar" (Pérez Gómez, 2012, p. 48).

Pozo (2014) entiende que esta modificación estuvo relacionada con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han provocado el surgimiento de "una nueva mente informacional o virtual" (Pozo, 2014, p. 401-402). Estos son los fundamentos de lo que Terigi (2012b) considera un cuarto giro en las ideologías de la escolarización, con las que se introducen las "nuevas alfabetizaciones". La UNESCO ha englobado a once de estas nuevas alfabetizaciones bajo la denominación "alfabetización mediática e informacional" (Wilson y colegas, 2011).

Varias propuestas de enseñanza con audiovisual inscriben su trabajo en este campo de la educación donde los estudiantes producen audiovisuales con el fin último de "aprender a leer los medios" (Augustowsky, 2017, p. 72). Esta autora retoma los planteos de Morduchowicz (2003) para caracterizar los enfoques desde los que la educación mediática ha sido comprendida. Se reconocen:

- Enfoques normativos: centrados en "defender" a los estudiantes de los peligros que representan los medios de comunicación y estudian los efectos manipuladores de los medios.
- Enfoques sociológicos: concentrados en los "gustos" o decisiones que los estudiantes toman en relación a los medios en virtud de comprender por qué realizan determinados consumos y no otros.
- Enfoques semiológicos: analizan el lenguaje, códigos y convenciones de los medios en las representaciones que emite.
- Enfoques críticos: indagan la incidencia y determinaciones que los medios producen en el contexto histórico y político y la forma en que reproducen o no las relaciones sociales existentes.

Según Morduchowicz (2003) estos dos últimos enfoques son los más extendidos en el ámbito de la educación en medios, donde el análisis del lenguaje es el enfoque más popular. Este enfoque propone reconocer las decisiones a nivel de la representación o la disposición gráfica, el uso del lenguaje, el color, el encuadre, entre otro tipo de consideraciones. La autora señala dos problemas: en primer lugar que "los docentes que adoptan dicha posición (y que por lo general provienen del área de Lengua) suelen aplicar los mismos conceptos y categorías de análisis del discurso que utilizan en literatura para el análisis de las obras literarias" (p. 40) y evitan el abordaje de aspectos sociales, culturales o políticos. Es decir, el estudio se limita al objeto, sin involucrar a la reflexión sobre las implicancias sociales de la representación. Otro riesgo que la autora señala es la necesidad de estudiar a los medios por separado, ya que el encuadre precisa limitarse a los códigos de un medio puntual, dificultando el estudio de la convergencia y la interacción entre los medios.

Este enfoque es superado por el crítico, que no se limita al texto que producen los medios sino que involucra al contexto y las consecuencias que ciertas representaciones tienen en el entramado socio-cultural (op. cit.). Para la autora, este enfoque es el único que alcanza el objetivo de la educación mediática, que consiste en "analizar la manera en que los medios de comunicación (en plural y de manera integrada) construyen el mundo y se presentan como mediadores entre el universo y nosotros" (p. 41). Morduchowicz retoma a Barbero (1999) para justificar la importancia de esta

perspectiva, en un mundo donde las identidades están configuradas en interacción con medios principalmente visuales. La reflexión de los estudiantes es propuesta en dos sentidos: para reconocer el papel de los medios en establecer agenda pública y definir representaciones sociales, por un lado; y comprender el contexto de la recepción a través de la deconstrucción de mensajes, por otro.

Los medios de comunicación participan en la construcción de nuestra identidad. Influyen sobre nuestra noción de género, sobre nuestro sentido de clase, raza o nacionalidad; sobre quiénes somos nosotros y quiénes son ellos. Las imágenes de los medios de comunicación organizan y ordenan nuestra visión del mundo y nuestros valores más profundos: lo que es bueno y lo que es malo, lo que es positivo y lo que es negativo, lo que es moral y lo que es amoral. (...)Una educación en medios no se contenta con el análisis de los textos; propone una reflexión crítica sobre los medios y sobre las relaciones sociales representadas en sus mensajes. (p. 42-43)

Como se explica en el apartado 2.2.2.3, lo único que diferencia a este enfoque crítico del modelo de educación artística denominado Cultura Visual es su objeto de estudio, que no se limita a representaciones visuales, si bien reconoce que son predominantes. Recientes publicaciones en el campo plantean la existencia de una era post-digital, donde la educación artística y mediática se unen o hibridan en la creación digital (Marfil-Carmona, 2018). Según este autor "es muy complicado diferenciar medios de comunicación y arte" (p.7), por lo que sugiere unir la vocación creativa de la educación artística con la visión emancipadora de la educación mediática.

2.2.2. Modelos de educación artística

2.2.2.1. Tradiciones y antecedentes

En el ámbito rioplatense, Terigi (2002) considera que la temprana incorporación de las artes al *currículum* imprimió sobre su enseñanza varios de los principios generales que codifican los saberes dentro del ámbito escolar. Para Augustowsky (2012) la introducción de las artes a la enseñanza estuvo asociada a una formación espiritual y moral, "no necesariamente ligada al desarrollo específico de habilidades artísticas" (p. 25). Para ella, las artes han sido presentadas en la tradición escolar desde una perspectiva eurocentrista que valoriza las bellas artes y su lugar sacralizado en museos, con un fuerte énfasis en los procesos miméticos, que conciben a la obra como un medio para reproducir la realidad (op. cit.).

Esto se relaciona con Barragán (1995), quien sostiene que "la enseñanza del dibujo vinculada a la larga tradición de la enseñanza de las Bellas Artes, ha sido el área central de su institucionalización pedagógica a través de las academias" (Barragán, 1995). Según el autor, es a partir de esta tradición que el Dibujo se estabiliza en los *currícula* como un campo disciplinar en sí mismo y a su práctica como sinécdoque de toda la práctica artística. El fundamento, dentro de muchos sistemas, estuvo dado por la necesidad de desarrollar la manualidad en base al copiado de figuras geométricas (Efland, 1979), que también puede involucrar al dibujo técnico desde las prácticas proyectuales (Barragán, 1995).

Como contraparte a este modelo mimético, Augustowsky destaca la propuesta filosófica postulada por John Dewey, que busca remover al arte del pedestal museístico y valorar la experiencia creadora y perceptiva, comprendiéndola como el resultado de un proceso y no un objeto cerrado en sí. En base a esto es posible hacer una primera distinción entre dos modelos diferentes:

- educación artística centrada en el **objeto**
- educación artística centrada en la **experiencia**

Terigi (2002) reconoce dos supuestos extendidos respecto a la educación artística. Uno que asocia la educación artística a la expresión y otro que la relaciona con el fomento de la creatividad. Esta distinción, argumenta, es superflua y propone cuatro modelos de educación artística en base al énfasis de sus propuestas: la producción, el encuadre histórico-teórico del consumo cultural, la enseñanza de versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas (artefactos) y el aporte a la formación de nacionalidad. Reconoce que, con sus sesgos, los dos primeros representan esfuerzos por propiciar conocimientos o habilidades propias del campo del arte. En cambio, sostiene que los últimos dos modelos deben ser reconocidos y superados.

A partir de la propuesta de Terigi es posible diferenciar la educación artística como comprensión del objeto artístico en un contexto socio-cultural determinado, sus teorías o reglas; de otro centrado en la producción en sí misma de objetos artísticos. A su vez, la autora establece la necesidad de reconocer y superar otros dos modelos afianzados en el campo y que no implican habilidades o conocimientos propios de las artes. En particular, resulta de interés diferenciar la producción artística de la producción de artefactos, en la medida de que los segundos son objetos descontextualizados cuyo propósito no es explícito para el estudiante y cuyo proceso se encuentra fuertemente regulado por una secuencia estipulada por el docente:

El problema surge en primer lugar cuando se pretende que seguir una secuencia de manipulaciones estipulada en una guía construida por el docente es como si el niño realizara investigación experimental; y luego cuando comienza a creerse que hay que hacer experimentos en clase (o que hay que escribir un cuento por semana), sin que se sepa por qué o para qué: inadvertidamente, habremos construido un artefacto (Terigi, 2002, p. 16).

Aguirre (2006) reconoce en la tradición de la educación artística tres tendencias diferenciables pero con un aspecto en común: el reconocimiento de las artes como hechos autónomos. Plantea tres modelos: el logocentrista, el expresionista y el filolingüista. Estos modelos se caracterizan por los principios detallados en el siguiente esquema:

| MODELO LOGOCENTRISTA | MODELO EXPRESIONISTA | MODELO FILO-LINGÜISTA |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Centro en el objeto y las técnicas para su producción - Objetivos miméticos de la realidad - Aprendizaje de los procedimientos - Asociada a la práctica tradicional del Dibujo en los sistemas educativos | <ul style="list-style-type: none"> - Centro en el sujeto y la práctica como manifestación del mundo interior - Interés en las emociones y el sujeto creador - Generación de contextos para asegurar la libre expresión | <ul style="list-style-type: none"> - Centro en el lenguaje y la alfabetización visual - Codificación y decodificación de la obra artística en base a principios sintácticos - Existen saberes transferibles - Énfasis en el análisis y la reflexión |

Figura 2. Elaboración propia en base a Aguirre (2006)

El modelo filo-lingüista es, según Aguirre, el antecedente de las propuestas de Hernández (2000), quien ha ampliado esta noción en interacción con los postulados filosóficos de Mirzoeff (2003) respecto al establecimiento contemporáneo de una cultura visual. Este modelo, de enfoque crítico, se desarrolla en el apartado 2.2.2.3.

Para Eisner (2004) es posible diferenciar concepciones de educación artística a partir de contenidos (conceptos y métodos) y objetivos de la enseñanza. Reconoce que las concepciones de educación artística no se deducen a partir de un simple examen y que además no se hallan en "estado puro", sino que coexisten en programas y prácticas educativas. Estas concepciones propuestas por Eisner son consideradas por Ortega y Zamorano (2017), por lo que serán analizadas en conjunto.

Estos autores realizan una revisión de la literatura del campo y proponen la organización más reciente que se reconoció para los modelos de enseñanza de las artes visuales. En su revisión incluyen a los postulados de Eisner (2004), Marín (1997), Belver (2011), Efland, Freedman y Stuhr (2003) y Aguirre (2005).

De igual modo, Ortega y Zamorano (2017) entienden que la enseñanza de las artes visuales pueden ser comprendidas desde diferentes enfoques de pensamiento y acción que se reflejan en la reflexión. En particular, señalan que los componentes de estos enfoques no son excluyentes sino que, por el contrario, son herramientas para comprender una complejidad. No se trata de que exista un enfoque predominante sino de un marco por el que "un profesor/a flexible y consciente de los diferentes aprendizajes que se dan en la producción artística en la escuela sabrá movilizarse y transitar entre los diferentes enfoques de enseñanza de las artes visuales" (p. 455). Al cruzar su propuesta con los aportes de Aguirre fue posible realizar la Figura 3.

El modelo expresionista es el más estable dentro de la literatura. Además de Aguirre el modelo es descrito casi sin variaciones por Efland (1979), Eisner (2004) y Ortega y Zamorano (2017). Este modelo fue, según Eisner, fundado y promovido por Lowenfeld (1947) y Read (1943). Ellos plantearon a las artes como una vía de expresión para el impulso creativo y la emancipación del espíritu. Efland lo asocia con el psicoanálisis y la sublimación. Ortega y Zamorano lo describen por poner el acento en la creatividad, donde se estimula la producción creativa con poca o ninguna intervención del docente: se busca la "expresión espontánea, sensible e individualizada" (p.448). El docente es un acompañante de las decisiones que el estudiante toma a partir de sus propios intereses que permiten emerger preocupaciones personales. Según los autores "el docente genera preguntas y/o situaciones para contribuir a la verbalización y formalización de los sentimientos individuales" (p. 449). El medio con el que se trabaja es tan importante como las decisiones que surgen a partir de la intuición, la memoria y la imaginación.

| | | | |
|---------------|---------------|---|---|
| LOGOCENTRISTA | | 1. Taller maestro aprendiz | - Modelo del Taller del artista (Marín, 1997) - Taller del artista (Belver, 2011) - El arte como saber (Agirre, 2005) |
| | | 2. Arte en la academia | - El sistema de la academia de Bellas Artes (Marín, 1997) - Las escuelas institucionalizadas de artistas (Belver, 2011) - Las academias de arte (Belver, 2011) - Academias de Bellas Artes (Efland et al., 2003) |
| | FILOLINGÜISTA | 3. Arte y diseño | - La experimentación Bauhasiana (Marín, 1997) - Resolución creativa de problemas (Eisner, 2004) - Las escuelas modernas (Modelo Alemán y Ruso) (Belver, 2011) - Educación artística como preparación para El mundo laboral (Eisner, 2004) |
| | | 5. Desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales | - Las artes y el desarrollo cognitivo (Eisner, 2004) - La integración de las artes en el currículum (Eisner, 2004) - Enseñanza del arte basada en las disciplinas (Eisner, 2004) - La reconstrucción disciplinar de la Educación artística |
| | | 4. Expresión y creación personal | - Desarrollo de genio y capacidad creadora (Marín, 1997) - Expresión personal creativa (Eisner, 2004) - El arte como expresión (Agirre, 2005) |
| | CRÍTICO | 6. Educación artística y cultura posmoderna | - Cultura visual (Eisner, 2004) - La educación artística posmoderna (Belver, 2011) - El arte como sistema cultural (Agirre, 2005) - El arte como experiencias estéticas contingentes (Agirre, 2005) |

Figura 3. Elaboración personal en base a Aguirre (2006) y Ortega y Zamorano (2017)

El modelo logocentrarista queda caracterizado por dos modelos a partir de su énfasis en el objeto artístico y su proceso de producción y comparte con el modelo filo-lingüista el modelo de Arte y Diseño, dado que este enfoque tiene un interés equivalente en los procesos productivos y los lenguajes artísticos.

En el caso del cine y audiovisual, constituye un modelo que Augustowsky denomina como pedagogía de la creación y que fue propuesto por el teórico francés Alain Bergala. Se reconce en continuidad con el interés de Dewey (1934) y Eisner (1994) por la experiencia y la experimentación estética, pero en relación específica a la práctica cinematográfica. Augustowsky reconoce a este autor como un precursor de la introducción del cine como arte en el ámbito educativo. Bergala (2006) sostiene que el "el ligüisticismo amputa al cine una de sus dimensiones esenciales, que lo distingue de las otras artes, la de representar la realidad a través de la realidad" (citado en Augustowsky, 2017, p. 75).

El modelo de Taller maestro aprendiz integra las propuestas que conservan una mirada pura del objeto artístico, fuertemente vinculado al talento de un artista que, en interacción con sus aprendices, transfiere habilidades que él ya domina. Esta transferencia se realiza a partir de la mimesis y la repetición de prácticas artísticas, habitualmente orientadas a representar la realidad. Se orienta a la obtención de un producto artístico cuya ejecución se puede considerar "bien hecha" desde un punto de vista práctico y creativo, anclado en la subjetividad artística del docente. El docente, en este caso, conoce las normas y técnicas que delimitan estándares, pertenecientes a una tradición externa al estudiante.

En el modelo de Arte en la academia se priorizan las convenciones desarrolladas en el ámbito europeo del arte a partir del Renacimiento y que configuran la Academia de las Bellas Artes como forma canónica de representación basado en la racionalidad ilustrada. Estos modelos continúan esa tradición basada en "estrictas leyes formales que determinan la noción de belleza" (Ortega y

Zamorano, p. 444). La perspectiva, geometría, anatomía y categorías tales como simetría y color son fundamentales aquí. La sensibilidad del artista es secundaria, el énfasis está en el conocimiento compartido por la tradición en torno a "una exactitud técnica, fidelidad al modelo y adecuación a normas formales fundadas en aspectos visuales" (p. 445). Se trabaja en base a secuencias de contenidos ordenados donde cada logro es un pre-requisito para alcanzar al siguiente, que se abordan desde la repetición de procedimientos y la memorización. El objetivo es alcanzar un resultado preestablecido, donde el docente cumple un rol supervisor. Como se señaló antes, esta tradición tuvo una incidencia significativa en la incorporación de las artes al *currículum* básico de la escuela moderna (Barragán, 1995).

El modelo filo-lingüista queda comprendido en el esquema de Ortega y Zamorano por los enfoques "Arte y Diseño" y "Desarrollo Disciplinar y Cognitivo de las Artes". Estos modelos responden al "giro lingüístico" del Siglo XX y el foco disciplinario del arte fundamentado en sus propios lenguajes. Según Aguirre "uno de los ámbitos formativos donde con mayor éxito se implementó este modelo fue el de la Bauhaus" (p. 9) por este motivo se incluyó aquí al enfoque "Arte y Diseño". El arte es comprendido como un lenguaje cuyas unidades, para el caso de las artes visuales, serían "el punto, la línea, la superficie, el color, la luz o la textura" (p. 7). Esta perspectiva tiene como uno de sus referentes más significativos a Dondis (1973), que en el libro *Sintaxis de la Imagen*, estableció los criterios para una gramática visual. El autor asocia a este modelo con el énfasis en teorías de la comunicación, donde todo hecho humano es entendido como un hecho comunicativo y, por lo tanto, se encuentra medido por un lenguaje.

En el modelo denominado "Arte y diseño" se incluyen propuestas de formación como la de la escuela Bauhaus: una escuela de diseño alemana que inició su actividad en los años '20 y cuyo objetivo era "abordar problemas de trascendencia social con métodos técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorios" (Eisner, 2004, p.52). Para Ortega y Zamorano este enfoque engloba modelos que surgen luego de la revolución industrial, con el desarrollo de la producción en serie. Es heredero de escuelas que buscaron integrar nociones de las bellas artes al diseño de objetos masivos, entre las que reconocen a la escuela Bauhaus o inglesas de artes y oficios (*arts & crafts*), que surgieron como respuesta a la industrialización sin criterio estético. Se plantea que estos modelos entienden a las artes visuales como un lenguaje con un "vocabulario" que puede ser puesto al servicio de objetos de consumo y la comunicación mediante imágenes a través del estudio de las formas, las líneas, las texturas y los colores. Dentro de la escuela formal, integra modelos que proponen problemas concretos que deben ser solucionados por los estudiantes mediante la cooperación entre pares. A través de esta interacción, orientada a alcanzar un resultado, es que las habilidades y el conocimiento se desarrollan.

Dentro de este enfoque Ortega y Zamorano incluyen las concepciones descritas por Eisner que proponen utilizar a las artes para desarrollar aptitudes necesarias en el mundo del trabajo: iniciativa, creatividad, imaginación, planificación y cooperación. Dado este énfasis en los procesos productivos, este enfoque se enmarcó tanto en el modelo filolingüista como en el logocéntrico.

La Enseñanza del Arte basada en las disciplinas (EABD) tiene por objetivo principal "ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad" (Eisner, 2004, p. 46). Fomenta la capacidad de los estudiantes "para crear y percibir el arte" (op. cit), con programas que abordan el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte y los valores intrínsecos que promueve, favoreciendo la reflexión. Sus defensores afirman que es el enfoque "más exhaustivo" ya que aborda las cuatro cosas que hacen las personas con el arte: "crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia" (p. 47).

Por su parte, el Desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales encuentra en los postulados de Elliot Eisner un referente ineludible. La base son sus aportes respecto a la incidencia de las artes en formas sutiles y complejas de pensamiento. Para Ortega y Zamorano, esto se encuentra en las concepciones que Eisner denomina Las artes basadas en las disciplinas, Las artes y el desarrollo cognitivo y las Artes integradas al *currículum*. La integración que proponen en este punto puede ser cuestionada, en tanto la descripción de Eisner respecto a las Artes Integradas al *currículum* no refiere necesariamente a una comprensión en tanto forma compleja de pensamiento. En la integración que proponen Ortega y Zamorano se evidencia lo que señala Terigi (2002), respecto a que defender a las artes en la educación formal por las formas de pensamiento que habilitan, permite justificar la integración de las artes al *currículum* por razones instrumentales; un argumento al que, paradójicamente, Eisner se opone de forma decidida.

El modelo filo-lingüista es la raíz de tres concepciones fundamentales en el campo: la propuesta de Eisner, que merece un desarrollo en sí mismo, por fuera de la conceptualización propuesta por Ortega y Zamorano; el estudio crítico de la cultura visual, concepción crítica con una fuerte presencia en los documentos curriculares de la educación artística uruguaya (como se explica más adelante) y con vínculos estrechos con el enfoque crítico de educación mediática; y los modelos de alfabetización visual y audiovisual, en los que también se sustenta la superposición de la educación mediática y artística.

2.2.2.2. Desarrollo cognitivo como modelo

Según Siegesmund (1998) la educación artística tiene conocimientos específicos, lo que sustenta un enfoque disciplinar y su circunscripción al modelo filo-lingüista. Para explicar este enfoque, el autor refiere a las raíces etimológicas de la palabra "estética", que proviene del griego "*aisthanesthai*" y que refería a la capacidad de apreciar cualidades, entendida como una dimensión del pensamiento. Platón argumentó en contra de esta consideración, defendiendo una división entre pensamiento y percepción que tuvo fuerte arraigo en la cultura occidental, según Siegesmund. A principios del siglo XX, John Dewey (1934) revisó varios de estos preceptos, señalando su falacia.

La diferencia entre lo estético y lo intelectual radica, pues, en los distintos puntos que se elige enfatizar o en el constante ritmo que marca la interacción de la criatura viviente con su entorno. La materia última de ambos énfasis en la experiencia es la misma, como lo es también su forma general. La noción extravagante de que un artista no piensa y que un

investigador científico no hace otra cosa que pensar, resulta de convertir una diferencia de tiempo y énfasis en una diferencia de calidad. (...) El artista realiza su pensamiento en los medios cualitativos mismos con que trabaja, y sus fines se encuentran tan cerca del objeto que produce que se funden directamente de él (p. 17).

Esta perspectiva es la base del pensamiento de Elliot Eisner (1994) para quien "una visión de la cognición que restrinja el pensar y el conocer a formas de la actividad mental que son exclusivamente discursivas o matemáticas deja fuera mucho más de lo que incluye" (p. 43). Eisner hace énfasis en los tipos de sentido o significados que es posible construir a través de distintas formas de representación. En esta "visión ampliada del conocimiento", las formas de representación son medios por los cuales los humanos podemos hacer públicas concepciones interiores de diversa cualidad. Pero las formas de representación no sólo inciden en el contenido de lo que se representa: al expandir los límites cognitivos, estas formas afectan el contenido de la propia concepción (op. cit.). Es decir, desde el momento que se "activan" ciertas formas de conocimiento cualitativo, también se posibilitan ciertas ideas que de otra forma no sería posible concebir. El *currículum* es para Eisner una herramienta para moldear la mente, en la medida de que ofrece oportunidades para experimentar con estas formas de representación y, al hacerlo, expandir los límites de lo que puede ser concebido.

Eisner define las formas de representación como "el medio expresivo que se utiliza para hacer pública una concepción" (p. 73) y señala que éstas pueden ser visual, auditiva, táctil, kinestésica, gustativa u olfativa. Estas formas se conjugan, por ejemplo, en una película, que es visual y auditiva. Para el autor, toda forma puede ser tratada de al menos uno de los siguientes modos: mimético, expresivo o convencional. El primero utiliza la imitación, "representa repitiendo dentro de los límites del elemento empleando los rasgos superficiales de algún aspecto del mundo cualitativo" (p. 77). Este modo se prioriza en los modelos logocéntricos, concentrados en la reproducción fiel de la realidad por medio de la técnica.

En el modo expresivo, se busca representar menos una cualidad superficial y más una cualidad profunda, esencial. En esta modalidad "no hay fórmulas codificadas (...) lo que el artista quiere hacer no es imitar las características superficiales (...) sino revelar sus propiedades esenciales" (p.82). Existe una imitación, según Eisner, pero está en relación con cómo las cosas se sienten. Este modo, por lo tanto, es la prioridad de los modelos expresivos.

Por último, en los tratamientos convencionales, las formas son tratadas a partir de convenciones establecidas en el marco de una cultura. Signos y palabras son ejemplos de este modo de tratamiento: lo que acerca la representación a su sentido no es un parecido o un sentido expresivo sino un acuerdo arbitrario.

Un último aspecto de estas formas de representación es que su sintaxis, en tanto manera de ordenar la representación, puede ser reglada o figurativa (Eisner, 1994). En un extremo, Eisner ubica a las formas regladas, las cuales cuentan con un conjunto de reglas sobre cómo usarlas. Tal es el caso de la aritmética, la ortografía y la gramática. En el otro extremo el autor ubica a las formas figurativas,

que no están basadas en reglas estables sino, más bien, en tradiciones que son más fáciles de modificar o resignificar.

Existen varias razones para esta distinción. En primer lugar, las obras de arte -un cuadro, una composición musical, un poema- no se gobiernan por reglas tales que cada elemento y cada combinación de elementos estén especificados tanto que la aplicación de las reglas en la ejecución o en el objeto construido permita determinar sin ambigüedad si la ejecución o el objeto son correctos o incorrectos. Aunque por convención un soneto debe tener catorce versos, ni uno más ni uno menos, lo significativamente artístico en el soneto no son sus catorce versos sino el modo en que comunica y lo que comunica. Y no es posible determinar regla alguna para determinar eso. (p. 88)

El modelo de educación artística para el desarrollo cognitivo, según Eisner, propone objetivos y métodos que favorecen las sintaxis figurativas y los modos no-convencional de representación. Se plantea que la educación artística aporta al desarrollo de "formas de pensamiento sutiles y complejas" (p.57), con tareas como observar relaciones cualitativas, imaginar y plasmar cosas, interpretar sentidos metafóricos o aprovechar situaciones imprevistas durante la creación personal de una obra (op. cit). Desde esta concepción se propone el diseño de programas educativos basados en "la flexibilidad, la tolerancia ante la ambigüedad y la asunción de riesgos, y que dependa[n] del buen juicio fuera del ámbito de las reglas" (Eisner, 2004, p. 57).

Los planteos de Eisner son valorados por Efland (2004), quien reconoce que "la educación formal tiende a limitarse a las formas de representación verbal o numérica" (p. 96), mientras que la incorporación de otras formas de representación en la escolarización es una forma de ampliar los "horizontes culturales" de los estudiantes. En uno de sus últimos textos publicados, Eisner (2008) propone redefinir el término lenguaje como el uso de cualquier forma de representación que permita transmitir sentido o significado [*meaning*] de tal modo que comprenda los procesos cognitivos no convencionales. De esta forma, el término "lenguaje" es problematizado en un esfuerzo por removerlo de su tradición convencional.

2.2.2.3. Enfoques críticos de la educación artística: Cultura Visual

Ortega y Zamorano denominan "educación artística y cultura posmoderna" a las perspectivas críticas de la educación artística. Estos modelos, entre los que se incluyen el estudio de la Cultura Visual, "propone situarse en posiciones críticas que toman en cuenta las identidades, temas y situaciones de vida de las minorías raciales, sexuales y de género" (p. 452). Se concentra en el estudio de la visualidad en el contexto cultural contemporáneo, donde ha cobrado una relevancia sin precedentes. Ortega y Zamorano los vinculan con la cultura posmoderna en tanto se cuestionan los propios márgenes disciplinarios y epistemológicos y reconocen que a partir de esta perspectiva "el debate actual acerca de cómo pensar la relación entre arte y visualidad se ha hecho más dificultoso" (p. 452).

De forma específica, el estudio crítico de la Cultura Visual entiende la educación artística como la "comprensión, interpretación y producción" de los mensajes visuales de la cultura contemporánea (Hernández, 2000). Se plantea una perspectiva crítica, multidisciplinaria, enfocada en el receptor y "el

giro visual que ha experimentado la vida cotidiana" (Mirzoeff, 2003, p.26). Para estos autores, "el arte es una manifestación cultural, es mediador de significados, [e] implica construcción de representaciones sociales y tipos de subjetividad" (Mejía Echeverri, 2009, p. 40). La comprensión crítica y posmoderna de la educación artística implica revisar los propios métodos de enseñanza de las artes.

(...) las estrategias metodológicas de este modelo afrontan las representaciones de la cultura visual, incluidas las artes, como narrativas que reflejan prácticas sociales y culturales. Para hacer efectiva tal cosa, el fundamento de su estrategia consiste en someter a los artefactos y eventos de la cultura visual a formas de análisis capaces de desvelar los aspectos que su mera apariencia puedan ocultar. A tal fin, se propone emplear tácticas de aplicación de los fundamentos de la oposición, la inversión, la intertextualidad, la deconstrucción o el análisis del discurso (Aguirre, 2006, p. 11)

Según Eisner (2004) este modelo se basa en "ayudar a los estudiantes a leer con buen criterio las imágenes visuales y a interpretar sus significados con sensibilidad y con una sólida base política" (p.51). Habla de "decodificar los valores y las ideas que se encarnan en lo que podría llamarse cultura popular" (p.49), donde la imagen ha cobrado un protagonismo relevante. Esta perspectiva destaca el cambio cognitivo provocado por el nuevo contexto cultural y mediático. Eisner (2001) expresó preocupación ante este modelo, ya que refuerza el lugar de espectadores-receptores de los estudiantes, convierte a las artes en contenido para el análisis político y social y se reduce la importancia de la experimentación con cualidades plásticas propias de los medios artísticos. En particular, acusó a esta perspectiva de reemplazar el ámbito de goce característico del trabajo artístico y pretender que los profesores de arte se conviertan en analistas culturales. Sugiere que, de incorporarse, represente una unidad o módulo dentro del curso, no que lo abarque en su totalidad.

Como se detalló antes, Aguirre (2006) sostiene que este modelo se desarrolla como continuidad con el modelo filo-lingüista de la educación en artes. El interés por comprender la dimensiones sociales, culturales y políticas de las representaciones visuales desde enfoque crítico permite interpretarlo en proximidad con los objetivos propios de la educación mediática con enfoque crítico (Morduchowicz, 2003). La incidencia de esta perspectiva y su relevancia en el campo de la educación artística es incuestionable.

Desde una perspectiva crítica, la educación artística también es concebida desde su compromiso con las comunidades y la promoción de valores asociados a la diversidad y los "procesos de descubrir, indagar y reflexionar sobre el yo y el otro" (Torres de Eca, 2016, p. 21). Con fuerte presencia en el ámbito latinoamericano propone integrar el arte de forma transversal para fomentar la construcción identitaria.

Educadores artísticos comprometidos con el arte como procesos críticos y comunitarios están modificando la praxis, abordando el arte en conjunto con otras disciplinas para explorar espacios de ciudadanía crítica y preparar ciudadanos capaces de construir democracias participativas a partir de procesos de arte colaborativo, anónimo y de intervención donde los

rituales colectivos del cotidiano se transforman en formas de arte que propician el debate sobre los derechos humanos (p. 22).

Esta perspectiva que vincula la educación artística y específicamente el estudio del cine como una oportunidad para la defensa de los derechos humanos ha cobrado protagonismo en los últimos años a partir de las propuestas de César Migliorín (2018), para quien los dispositivos artísticos y de forma más particular el cine, irrumpen en los procesos de enseñanza de la misma forma que el arte lo hace en la vida, modificándola. Esto lo describe como "las posibilidades político-pedagógicas del cine en la escuela" (p. 28). Esta propuesta, centrada en el sujeto creador, encuentra sustento en los postulados teóricos del francés Alain Bergala (2006).

Los modelos lingüísticos que estudian el cine como un lenguaje; los productivos, centrados en los procesos y las técnicas; los expresivos, centrados en subjetividad y la creatividad; así como a los enfoques críticos, que se concentran en cuestionar las construcciones y las representaciones (mediáticas o artísticas); se oponen o entrecruzan propuestas que buscan valorizar la experiencia artística.

2.2.3. Cine, nuevas alfabetizaciones y medios audiovisuales

El arte como campo del conocimiento ha sufrido cambios paradigmáticos a lo largo del siglo XX, a partir de obras y movimientos que cuestionaron al propio objeto artístico (Augustowsky, 2013). Este giro ha desplazado la noción tradicional del arte y lo ha ubicado en interacción con otros ámbitos del saber y la experiencia humana. La autora entiende que esta ampliación vuelve imposible comprender al arte de forma disociada de otros desarrollos sociales y culturales, como los provocados por las tecnologías, el cine, los medios y donde la fotografía representa un hito histórico, al introducir el automatismo al trabajo manual de la ilustración (op. cit).

Este énfasis en la reproducción tecnológica del arte visual es fundamental también para Jesús Martín Barbero (2002) en relación al papel de la visualidad en el *sensorium* moderno. El autor analiza el nuevo lugar del conocimiento en una sociedad atravesada por redes de comunicación global. Para el autor, "lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es pues tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos" (p. 81). Barbero retoma los aportes de Paulo Freire para defender la necesidad de una nueva alfabetización que subvertirá la dominación por medio del lenguaje. En estos procesos, para él, la imagen juega un rol determinante, previamente confinada al ámbito religioso o artístico, pero que hoy prolifera en un "nuevo estatuto cognitivo" y configura un modo de ejercer o ser privado de derechos.

El acercamiento entre experimentación tecnológica y estética hace emerger, en este desencantado fin de siglo, un nuevo parámetro de evaluación de la técnica, distinto al de su mera instrumentalidad económica o su funcionalidad política: el de su capacidad de comunicar, esto es de significar las más hondas transformaciones de época que experimenta nuestra sociedad... (Barbero, 2002, p. 118)

Una crítica al lenguaje, entendido como un proceso simbólico impuesto, que analice su propio papel en la configuración de estructuras mentales (op. cit). Desde esta perspectiva, para Barbero el analfabeto no es alguien que "no sabe" sino alguien "privado de" otras alternativas lingüísticas. La alfabetización se convierte en "*praxis* educativa que devuelve a los hombres su derecho a decir lo que viven y sueñan" (p. 40). Para Barbero este proceso se desarrolla en una cotidianidad oral y audiovisual, atravesada por los medios y donde la educación necesita "ponerse a la escucha de las oralidades y abrir los ojos a la visibilidad cultural de las visualidades que emergen en los nuevos regímenes de la tecnicidad" (p. 106).

La introducción del cine en la escuela estuvo ampliamente asociada a una perspectiva lingüística, bajo una hegemonía de las ciencias del lenguaje en las décadas del '60 y '70 (Bergala, 2006). Para Bonilla y Aguaded (2018) la alfabetización digital "hace referencia a la habilidad de hacer uso de la tecnología digital para buscar, interpretar, utilizar y producir información" y la alfabetización mediática refiere a "la habilidad para decodificar, examinar, valorar y producir contenidos comunicativos, comprendiendo y haciendo uso de los medios de comunicación de manera segura, crítica y responsable" (p. 152). Un referente del campo en el ámbito hispanoamericano es Joan Ferrés (2007, 2012) quien defiende evitar la división en diversas alfabetizaciones y, en cambio, propone pensar en competencias mediáticas desde una lógica instrumental que permita evaluar los logros de los sistemas en este campo. Estas comprensiones se presentan "encaminadas a formar parte, en mayor o menor medida, del ámbito común que atañe a la relación existente entre la educación y el acto comunicativo representado a través de cualesquiera de los sistemas de información y comunicación" (Buitrago y colegas, 2017, p. 84).

Valdivia-Barrios y colegas siguen a Gee (2004) al considerar que el lenguaje siempre ha sido multimodal, en tanto está conformado por una "mezcla de sonidos, palabras, imágenes creadas en las mentes y gestos, usados en contextos llenos de objetos, sonidos, acciones e interpretaciones" (p. 11). En este contexto, el cine y el audiovisual quedan ubicados en un lugar paradójico de la teoría educativa, como parte de los campos de la educación artística y la alfabetización mediática:

Existen dos vertientes claramente identificadas sobre el empleo del cine en la educación: la primera (desarrollada ampliamente durante el siglo XX y actualizada a los cambios técnicos y sociales presentes), ligada al cine como parte de los medios audiovisuales, pensaba más en la alfabetización mediática y en la importancia del cine como medio de comunicación; la segunda, más contemporánea y estructurada en este siglo, se concentra en valorar el cine como expresión artística; la lectura que se hace del séptimo arte parte de su mismo lenguaje y estética, y su aproximación y transmisión en la escuela se hace desde el punto de vista de la creación cinematográfica (Gómez Niño, 2018, p. 14).

A estas vertientes se debe añadir la incidencia del audiovisual como tecnología pedagógica en el ámbito educativo. En ese sentido, se relaciona con propuestas que entienden a las TICs como oportunidades pedagógico para concebir prácticas de enseñanza innovadoras (Buckinham, 2008; Maggio, 2012).

El presente estudio indagó en este complejo entramado conceptual en el que la asignatura CLMA quedó ubicada, para reconocer las soluciones o síntesis conceptuales que se realizan de forma situada en los documentos del *currículum* uruguayo del nivel medio superior y los discursos docentes. De esta forma, se propone como un insumo para reconocer las interacciones, similitudes y diferencias con el campo de la alfabetización mediática que se reproducen en el ámbito local.

2.4. MARCO CONTEXTUAL

2.4.1. Sistema educativo uruguayo

La educación formal del Uruguay está reglamentada por la Ley N°18.437 conocida como la Ley General de Educación. Esta ley incluye modificaciones realizadas en años posteriores, entre las que cabe destacar las realizadas por la Ley de Urgente Consideración (LUC) del 2020, que modifica treinta y cuatro de sus artículos. Al cierre de esta investigación estas modificaciones son parte de una solicitud de *referendum* evaluada en la Corte Electoral del Uruguay.

En su versión vigente, la educación se define como un derecho y al Estado como su garante y promotor a través del Sistema Nacional de Educación Pública. Las instituciones administrativas fundamentales de este sistema son el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República y los entes autónomos de la educación pública.

La ANEP es responsable de regular los niveles de educación inicial, primaria, medio y la formación de educadores de todo el país. Es gestionada por un Consejo Directivo Central (CODICEN) del cual dependen tres direcciones y un consejo: la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnico-Profesional (DGETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). Previo a la LUC estas direcciones eran consejos. Las direcciones y el CFE son los responsables de "elaborar los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan, y presentarlos al Consejo Directivo Central de la ANEP para su aprobación" (LUC, 2020, art. 63, B). Estos entes también tienen la responsabilidad de supervisar el desarrollo de estos planes y programas.

La educación media superior abarca los tres años posteriores a la educación media básica y ofrece certificaciones habilitantes. Se presenta en tres modalidades: los "bachilleratos generales" o "diversificados" (administrados por la DGES); la modalidad tecnológica o "bachillerato tecnológico" (administrado por la DGETP); y la "formación técnico-profesional" orientada a la inserción laboral (también administrado por la DGETP). La asignatura que se estudia en la presente investigación se ubica en los bachilleratos generales o diversificados, cuya reglamentación fue definida con la Reformulación 2006 (CES, 2010) del entonces denominado Consejo de Educación Secundaria (CES). A lo largo de esta investigación, las referencias al ámbito de la educación secundaria aluden de forma específica a este sub-sistema.

El CFE por su parte tiene bajo su responsabilidad la formación de maestros de educación inicial y primaria, docentes de educación media y educadores sociales. Su formación se realiza en los Centros

de Formación Regional o los Institutos de Formación Docente, entre los que se destaca el Instituto de Profesores Artigas (IPA), ubicado en Montevideo. El carácter de esta formación es terciaria no-universitaria, lo que establece un carácter particular a la formación en Uruguay a diferencia de otros países, donde "para ejercer la docencia es necesario cursar un posgrado en pedagogía, luego de culminadas las carreras de grado relacionadas a la especialidad" (Lockhart, 2020, p.17). El plan vigente de esta formación es del año 2008 y no presenta una formación específica para la asignatura que se estudia en la presente investigación (CES, 2014). Sin embargo, el CFE cuenta con el único ámbito de formación para docentes dedicado específicamente a la inclusión del cine en la enseñanza, un programa denominado Cineduca.

Para el caso de las instituciones privadas de nivel secundario, las Ordenanza N°14 establece los requisitos para su habilitación, que también depende de la ANEP y los entes que corresponden a cada nivel. Tal como establece la ordenanza las inspecciones y coordinaciones de la DGES, para el caso del nivel medio, tiene potestad normativa y de sanción (art. 2, C; art. 36) y estas instituciones "deberán ajustar sus cursos a los planes y programas vigentes para los Institutos Oficiales" (art. 5), al igual que los mecanismos de evaluación (art. 31). Por lo tanto, las instituciones privadas deben ajustarse a las disposiciones de prescripción establecidas por los entes de la ANEP, aunque pueden realizar ajustes que deben ser aprobados por el órgano administrativo central y cuentan con márgenes de maniobra en cuanto a orientaciones pedagógicas, formación cívica y moral (art. 19 y art. 33, C).

La libertad de cátedra docente es presentada en el artículo 11 de la ley vigente como "una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio" (Ley 18.437, 2008). Por medio de la LUC se incorpora el "deber" del docente de poner al alcance de los educandos "todas las fuentes de información y de cultura (...) con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio" (LUC, 2020, art. 128). Mediante el artículo 191 la LUC también establece que el acceso o permanencia en los puestos de trabajo de personal docente y no-docente está sujeto a la disposición del CODICEN y sus condiciones de "orden funcional", entre las que se incluyen el compromiso con una metodología de trabajo o proyecto de centro (literal E).

2.4.2. Política, arte y educación

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a través de la Carta Cultural Iberoamericana (2007) comprometió a los estados a desarrollar un programa para incorporar el "conocimiento de los diferentes lenguajes y expresiones artísticas, el valor de la diversidad, el patrimonio y los bienes culturales nacionales e iberoamericanos en la educación" (art. 17). Esta carta aparece firmada, entre otros, por el entonces Ministro de Educación y Cultura uruguayo, Jorge Brovetto. La Ley de Educación se integró a dicho compromiso al incluir a la educación artística entre las líneas transversales que la educación debe promover. Este artículo no fue modificado por la LUC. Caracteriza a la educación artística del siguiente modo:

La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano. (art. 40)

En el 2005 se conformó dentro del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) una Comisión de Educación y Arte que organizó una serie de Foros en el marco del Debate Educativo Nacional y concluyó con una publicación de Aportes para el Debate (2005-2007). Allí se reconoce a la educación artística en relación a la formación ciudadana, la sociedad del conocimiento y el desarrollo nacional. Una educación integral incluye a esta educación, la cual se presenta condicionada por el esfuerzo masificador de los medios de comunicación, que "desprecia" la diversidad (MEC, 2007, p. 12). Se establece una relación entre la educación artística y la mediática al definir la educación plástica en el marco de una cultura visual:

Supone explorar la política de lo visual, desde una postura crítica. En ese sentido, el ciudadano del futuro deberá ser un receptor consciente y un productor eficaz de imágenes, no solamente para el ámbito del arte sino también en lo que se refiere a los nuevos medios de comunicación. Democratizar el acceso al conocimiento de los códigos de la imagen es, por lo tanto, fundamental, si apuntamos a una educación equitativa y de calidad para todos. (p. 28)

Por otra parte, en el año 2008 se publica la Ley N° 18.284, que crea el Instituto de Cine y Audiovisual Uruguayo (ICAU), entre cuyos objetivos se incluye "promover la incorporación del cine y el audiovisual a la educación formal" (art. 2, inc. M). La ley especifica que el enfoque o modelo de la incorporación a la educación formal queda bajo la responsabilidad de los entes educativos. En el año 2015 se generó una instancia de acuerdo interinstitucional promovida por la Asociación de Productores del Uruguay (ASOPROD), la oficina de Locaciones Montevideanas de la Intendencia de Montevideo y el ICAU bajo el nombre Compromiso Audiovisual 2015-2020. En esta instancia se abordaron aspectos relacionados con la formación de públicos en dos ámbitos: el sistema educativo y la ciudadanía audiovisual (ICAU, 2015). El primero hace énfasis en la creación de audiencias, la "ampliación del horizonte cultural", el gusto por los productos culturales y la formación de espectadores críticos. El otro, reconoce la importancia del lenguaje audiovisual en un contexto de convergencia tecnológica de una sociedad digital.

2.4.3. *Curriculum* y Bachillerato Diversificado en Uruguay

Desde los años '70 se han realizado cuatro reformas o reformulaciones curriculares en el nivel secundario superior de la educación uruguaya (1976, 1993, 2003 y 2006). Estos cambios suelen responder a la demanda de facilitar la circulación de estudiantes entre orientaciones y flexibilizar el rol preparatorio para carreras universitarias (Feldman y Palamidessi, 2015), ajustándose a la necesidad global de construir una escuela secundaria más inclusiva (Benavot y colegas, 2006). Más allá de estos esfuerzos, Feldman y Palamidessi reconocen "una fuerte persistencia en el tiempo" de los principios reguladores del *curriculum* en este nivel.

Identifican tres persistencias "duras" desde la década del '70 al presente para el *currículum* del bachillerato general diversificado. Por un lado, la asignatura como forma "casi exclusiva" de acceso al conocimiento y su carácter especializado como adelanto de la formación científica de carreras universitarias. Reconocen que este nivel "enfatisa fuertemente la función propedéutica y el desarrollo de capacidades para la vida académica" (p. 83-84). Por otra parte, destacan la "escasa presencia de unidades y contenidos vinculados con el desempeño de la vida práctica, el trabajo, la expresión artística, el desarrollo personal y social, la actividad corporal, las tecnologías y los temas de actualidad" (op.cit., p. 54).

Desde la reforma de 1963 el *currículum* del bachillerato uruguayo se debate entre los modelos tecnicistas y comprehensivistas del campo curricular. El "comprehensivismo", en tanto "movimiento tendiente a eliminar las divisiones entre tipos educativos y a proponer un currículum común" (Feldman y Palamidessi, 2015, p. 85), se reconoce en el plan de 1963. Este plan representa un antecedente de la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS), del 2003, en tanto ambas proponen una organización por áreas navegables y flexibles. Según Feldman y Palamidessi (2015) la TEMS representó "el intento más profundo de *comprehensivización* del bachillerato" en Uruguay (p. 49). Como evidencia el cuadro del Anexo 2, la propuesta curricular vigente, denominada Reformulación 2006, retomó el esquema escalonado del plan de 1993 -con un 1er año genérico, un 2do con orientaciones y un 3ro con diversificaciones-, pero mantuvo al arte, introducida en la TEMS, entre sus orientaciones, ahora denominadas "opciones". Esta reformulación también mantuvo asignaturas de "núcleo común" dentro de todas las orientaciones, en consonancia con los espacios de equivalencia introducidos en la reforma anterior.

Según Feldman y Palamidessi (2015), desde el punto de vista de la racionalidad curricular, la "estructura de orientaciones y diversificaciones [de la Reformulación 2006] parece mantener (o restablecer, en el caso de los centros educativos incluidos en la reforma de 2003) una estructura del conocimiento más cercana la del plan de 1993" (p. 50). Para Feldman y Palamidessi, la introducción de una orientación artística en el 2003, a partir de la reforma TEMS, es la mayor novedad del nivel medio superior desde los años '70 en cuanto a los criterios de jerarquización y selección del conocimiento.

La TEMS propuso cinco orientaciones, que el estudiante elegía a partir del 2do año, luego de un 1er año exploratorio: "Ciencias de la Vida y la Salud", "Científico-Matemático", "Ciencias Sociales", "Artes y Comunicación" y "Lenguas". Estas se dividían en dos campos fundamentales del saber: el científico y el "de las humanidades" sin una correspondencia directa con carreras universitarias. Los programas se basaron en competencias y tuvo "una estructura por espacios y trayectos que buscó un trabajo interdisciplinario, flexibilidad y navegabilidad" (op. cit.).

El diseño se organizó en tres tipos de espacios curriculares, que sustituyeron la especificidad de la asignatura. Se habla de un espacio de equivalencia, centrado en competencias transversales y fundamentales; otro específico, integrado por "saberes que identifican la orientación elegida" (p. 3) y otros optativos, que representan saberes de profundización para la propia orientación o complementarios "a través de saberes no directamente vinculados a la orientación elegida" y que

determinan el "énfasis de egreso" (op. cit). Un cuarto espacio descentralizado proponía actividades de carácter optativo no obligatorio.

Para los fines de la presente investigación, es relevante mencionar algunos aspectos del diseño propuesto para la orientación Artes y Comunicación. En primer lugar, destacar que se trata de la primera orientación artística de la historia del bachillerato general y que, además, integra de forma explícita al campo de la comunicación con el de las artes. Este vínculo se justifica en modelos teóricos y contextuales explicados en el apartado 2.3.

De forma más específica, en esta orientación de la TEMS cabe destacar el espacio "Comunicación Visual y Laboratorio de la Imagen" I y II, incluidos como específicos de esta orientación (CES, 2003). Estos laboratorios se proponían como "un espacio de producción e investigación, en el que los alumnos desarrollen las competencias comunicativas y expresivas con el aporte de las nuevas herramientas mediáticas y de las TIC" (p. 7). La lectura crítica y la producción "seria, responsable y científica", la comprensión de los mensajes y los elementos que permiten su construcción, se mencionan como sus objetivos. Por lo tanto, esta orientación no es sólo el antecedente directo de la oAE del diseño curricular vigente, sino que también introdujo el primer espacio curricular dedicado a la comunicación audiovisual y, por lo tanto, representa un antecedente directo de la asignatura CLMA.

En el año 2004, Ponce de León propuso la investigación "La enseñanza de las artes en las competencias comunicacionales de los adolescentes", para estudiar de forma específica esta reforma curricular, pero la investigación quedó en la instancia de proyecto. Explica que la orientación surge en respuesta al reclamo a colectivos de estudiantes con definida vocación por esta área ya que los bachilleratos no desarrollaban completamente las competencias expresivo-comunicacionales. Estas competencias habilitan al estudiante a la "comprensión y al disfrute de los fenómenos artísticos" (p. 39). Se entiende que esta formación potencia este tipo de competencia, además de la creatividad, el aporte personal a las soluciones innovadoras y a la posibilidad de inserción laboral dentro de este campo.

2.4.4. Reformulación 2006 y *curriculum* vigente

El argumento de Terigi (2012a) acerca de la dificultad de implementar cambios en el modelo curricular argentino se ajusta al caso uruguayo y explica las propuestas curriculares de la Reformulación 2006, como una reacción al Plan 1996 (en el caso de Ciclo Básico) y a la TEMS, en Bachillerato. Según la autora, la temprana "ligazón entre el curriculum clasificado, la formación especializada de los profesores y la organización de los puestos de trabajo de quienes enseñan en el nivel" es la "poderosa razón" por la que resulta difícil introducir cambios en la educación secundaria (p. 64). La autora reconoce que docentes y estudiantes son las alarmas que más rápidamente se activan ante propuestas de cambio.

Un estudio del INEE (2014) ratifica esto, al afirmar que la reformulación 2006 "estuvo exclusivamente en manos de docentes" (p. 164) y que una de las razones que la motivaron fue el interés de "revertir el diseño curricular por áreas de conocimiento [implementado con la reforma del

Plan 96 y la TEMS] y volver a un programa organizado por disciplinas" (p. 165). Es decir, esta reforma, vigente hasta la actualidad, fue un esfuerzo por reestablecer el lugar central de la asignatura.

Como se mencionó en la introducción, existen tres estudios del INEEEd que son concluyentes respecto al carácter de los programas y textos curriculares vigentes de la EMS. Feldman y Palamidessi (2015) señalan que "de manera concomitante, [los programas] expresan la falta de una pauta central con relación a los mecanismos e instrumentos para la regulación del contenido y su especificación como marco o prescripción para la actividad de los profesores" (p. 70). El mismo año, otro estudio afirmaba que esta Reformulación deja "amplios márgenes" a discreción de docentes (Ferrer y Caldani, 2015). Un tercer estudio del INEEEd (2014) traza a futuro los desafíos de "una revisión meditada de las estructuras, funciones formativas y los criterios de selección de contenidos y experiencias valiosas" (p. 169). De esta forma, el *curriculum* del nivel secundario uruguayo reproduce la disyuntiva entre modelos tecnicistas y progresistas, pero no ofrece una síntesis concreta.

El estudio de Feldman y Palamidessi analiza una muestra de programas vigentes y reconocen que, en general, no presentan formatos homogéneos, incluso en el trayecto de una misma asignatura, pero que las diferencias no parecen responder a razones de orden disciplinar sino a los distintos esquemas de las diferentes comisiones de elaboración. Con respecto a los contenidos, señalan que los programas incluidos en la muestra "se caracterizan por recurrir a formatos muy sintéticos, de definición amplia, baja especificación y a los que se adjudica un variable valor normativo" (p. 74-75).

Este formato se asocia, según estos autores, a dos antecedentes. Por un lado, la tradición propedéutica de los liceos, que entendía que los estudiantes avanzaban de una forma secuencial y compartían ciertos códigos propios de la vida académica en su trayectoria anterior. Por otro, a la noción de "libertad de cátedra", que es una herencia de la tradición universitaria donde se prima a las disciplinas y se entiende que el docente, a partir de su formación común, tiene incorporadas pautas para seleccionar, comunicar, valorar y evaluar su asignatura. Como fue planteado al describir el Problema de Investigación en el apartado 1.1, la asignatura que es objeto de esta investigación no pertenece a la tradición programática del nivel secundario uruguayo ni al *curriculum* básico moderno y tampoco cuenta con formación específica docente. Por lo tanto, en el caso de esta asignatura, los "altos márgenes de discrecionalidad" que dejan los programas a los docentes, no se resuelven en base al criterio de formación común.

El bachillerato artístico implementado en esta reformulación continúa la idea de integrar artes y comunicación (Iribarne, 2012). Este autor plantea que la propuesta de la oAE se centra en las competencias y capacidades de las distintas disciplinas del área y toma a Elliot Eisner y Howard Gardner como referentes teóricos. Dentro de ese marco, señala la necesidad de pensar en una nueva alfabetización, dado que "la moderna realidad mediática hace que incorporemos otras señales, generando un nuevo tipo de inteligencia producto de la fusión y convergencia de diversos lenguajes y signos" (p. 124). Esta síntesis entre la educación artística y mediática se justifica en "la idea de adquirir una alfabetización progresiva en los lenguajes del arte, ofreciendo alternativas para el análisis, la valoración, interpretación y selección de una información mediática que invade nuestra cotidianeidad" (p. 125). La propuesta valora por igual las capacidades específicas de la práctica

creadora disciplinar, la formación de ciudadanía, el sentido de comunidad y una formación para la recepción emancipada en una realidad mediatizada.

La actual directiva de ANEP anunció modificaciones en el *currículum* del bachillerato general, tal como se expresa en el documento Transformación Curricular Integral. Hoja de Ruta. (2021a). Allí se propone un bachillerato sin diversificación donde los estudiantes optan por un énfasis al llegar al último año del tramo (*El Observador*, 15 de agosto de 2021). El presidente de ANEP negó en una entrevista pública que se vaya a eliminar al arte como alternativa para los estudiantes (*En Perspectiva*, 24 de Agosto, 2021).

2.4.5. Asignaturas artísticas y medios de comunicación

Los programas de la Reformulación 2006 son explícitos respecto a la postura que adopta la asignatura Comunicación Visual en todo su trayecto respecto a la educación artística y también explicitan el proceso de actualización que ha tenido la asignatura.

La actual instancia de revisión de programas con vistas a la reformulación de propuestas para el año 2006, se inscribe en un proceso de actualización programática surgida del intenso trabajo desarrollado por el colectivo docente en salas liceales, departamentales y nacionales. Desde hace dos décadas (a partir de 1986) se fue conformando una nueva perspectiva de la asignatura (...) En la actualidad se perfila la idea de **cultura visual** como uno de los conceptos claves a atender en la educación. El mismo es un concepto dinámico, en construcción permanente, cuyo desarrollo es motivado por el constante devenir de la **cultura**. (Programa de EDUCACIÓN VISUAL, PLÁSTICA y DIBUJO, 1er año de Ciclo Básico, p. 2)

Como se mencionó antes, la Reformulación 2006 mantuvo la novedad de la orientación artística dentro del nivel, denominada oAE. En el 3er año se introdujeron cuatro asignaturas nuevas al sistema que durante el proceso de reformulación fueron conocidas como "asignaturas de innovación" (INF_CAL_1, entrevista, miércoles 28 de Octubre, 2020). Las nuevas asignaturas fueron "Expresión Corporal y Teatro", en el 2do Año oAE; y "Expresión Corporal y Danza", "Teatro" y "CLMA", en 3ro. Este conjunto de asignaturas no cuentan con una inspección, sino que cuentan con una Coordinación denominada "de Artes Escénicas y Medios Audiovisuales" dentro de la DGES. Este hecho no significa que sea informal, pero la ubica un eslabón más abajo en términos de jerarquía que el resto de las asignaturas, que cuentan con Inspecciones (Valle Lisboa, 2016). Las asignaturas de la oAE quedan conformados del modo que se presentan en el segundo cuadro del Anexo 2.

María Inés Larreborges (2012) comparte una experiencia de trabajo de CLMA que representa el único antecedente bibliográfico reconocido sobre la asignatura. Allí define el objetivo principal de la asignatura como "el desarrollo sensible sobre distintos lenguajes expresivos" (p. 142). Se valora la "la reflexión, la sensibilidad y la pasión" como generadoras de "un ámbito de creación" donde armonizar teoría y práctica. Por sobre todo, destaca la importancia de generar ámbitos de "motivación, de respeto y compromiso por el desarrollo humano, desde la identidad personal al encuentro colectivo" (op. cit.)

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma

En investigación los paradigmas constituyen una lente desde la cual se comprende a la realidad y determina las propias características del objeto de estudio y lo que se hará con él (Bourdieu et. al., 1976, citado en Valles, 1999). Asimismo, la elección del paradigma define el enfoque adoptado y los métodos utilizados (op. cit.). Según Guba y Lincoln (2000) el paradigma es más amplio que la distinción entre métodos cualitativos y cuantitativos, que suele pensarse como "sombrija" global de las investigaciones. Para estos autores, los diversos paradigmas pueden ser adoptados por cualquiera de los dos enfoques de investigación, ya que constituyen un "sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales" (p. 113). Como explica Valles (1999), los paradigmas se caracterizan a nivel metodológico como un resultado de "posturas adoptadas en los niveles ontológico y epistemológico" (p. 51).

La teoría crítica no debe ser tratada como un paradigma estable o un conjunto de estrategias o formulaciones específicas, se reconocen algunas características comunes (Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2011). Para este enfoque todo pensamiento, discurso o práctica está mediado por relaciones de poder, social e históricamente consolidadas (Guba y Lincoln, 2000; Gee, 2004; Kincheloe y colegas, 2011; Creswell, 1998). Estas relaciones constituyen estructuras opresivas o reguladoras, ante las cuales el investigador debe explicitar una postura orientada a superarlas (Van Dijk, 1993; Guba y Lincoln, 2000; Gee, 2001; McMillan y Schumacher, 2005). Desde este paradigma, los sucesos son comprendidos en un contexto de valores, modelos sociales, culturales o ideológicos (Creswell, 1998; Gee, 2004; Kincheloe y colegas, 2011).

En el presente estudio, se comprendió a la asignatura CLMA como una construcción discursiva que se materializa en modelos sociales y mentales representados mediante el uso del lenguaje. Estos modelos distribuyen, valoran y priorizan ciertos saberes, en detrimento de otros. La suscripción al paradigma crítico no implicó pensar que ciertos modelos no son apropiados y rechazarlos, sino comprenderlos como construcciones socio-culturales históricamente consolidadas para, de este modo, cuestionarlos. Incluso en el caso de que esos modelos pertenezcan al propio paradigma crítico, se los comprendió como modelos que inciden en la distribución de bienes sociales como el saber (Gee, 2001), al priorizar ciertos modelos por sobre otros y articularlos de formas particulares. A través de la revisión de la literatura referente y el marco contextual se constató que existen modelos priorizados en la educación artística y/o mediática del nivel secundario uruguayo y en el contexto de influencia definido por una agenda global. Por lo tanto, resultó relevante conocer y describir cómo se representan y articulan estos modelos en el ámbito de la asignatura CLMA.

3.2. Enfoque y alcance de la investigación

La investigación se basó en un enfoque cualitativo, pues se propuso comprender "realidades múltiples construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos diferentes de la misma situación" (McMillan y Schumacher, 2005, p. 19). Este enfoque es

recomendado por Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014) para temas de estudio que han sido poco explorados y donde los conceptos más importantes del tema se van revelando a medida que el estudio evoluciona. A partir del sustento de la literatura especializada, se entendió que el enfoque cualitativo era idóneo porque permite comprender una situación particular de forma compleja, a partir de distintos puntos de vista y mediante el análisis de discursos (Creswell, 1998). Todo esto se ajusta al objetivo de la investigación.

Esta investigación tuvo un alcance exploratorio, ya que no se encontraron investigaciones previas que abordaran de forma específica esta asignatura o la educación curricular sobre medios audiovisuales. Por lo tanto, tal como sugieren Hernández Sampieri y colegas (2014), se basó en indagar el campo, reconocer conceptos promisorios y preparar el terreno para futuras investigaciones. Desde su enfoque discursivo y crítico, buscó reconocer y diferenciar sentidos situados para los conceptos centrales de los campos en estudio. Es posible caracterizar un estudio como exploratorio o descriptivo pero contener acciones propias de otros alcances (op. cit.). En base a esto, en algunas categorías, esta investigación adoptó un alcance explicativo propio de los estudios del discurso (Van Dijk, 1999), al relacionar modelos y Discursos con declaraciones situadas.

El alcance de la investigación es discursivo-textual y, en menor medida, fenomenológico. Se reconocieron y analizaron declaraciones categorizadas de textos curriculares y discurso docentes. A partir de estos datos se construyeron de forma interpretativa modelos de educación mediática y/o artística en relación con los antecedentes teóricos y contextuales reconocidos en la literatura o que emergieron al interactuar con los datos. También se reunieron declaraciones donde se representan conceptos significativos para el estudio, como se explica en el apartado 3.8 dedicado al proceso de análisis.

3.3. Diseño de investigación

Según Creswell (1998) la investigación cualitativa se basa en diferentes tradiciones metodológicas. El diseño de la presente investigación se asentó en una perspectiva fenomenológica, que es la base teórica de los estudios del discurso (Valles, 1999). La fenomenología permite estudiar los hechos sociales desde los propios actores, "tratando de descubrir el modo en que se experimenta el mundo, cómo es percibido por las personas" (Jimenez, 2011, p. 118). Según Creswell (1998) se concentra en la percepción de los participantes y en describir el significado que atribuyen a sus experiencias en relación a un fenómeno. Esta perspectiva, por lo tanto, fue útil para conocer concepciones y modelos mentales, en tanto conjunto de creencias, que los docentes tienen sobre la asignatura en estudio. La utilidad fundamental de la fenomenología fue comprender la interactividad como un fenómeno, el cual permitió recoger datos mediante el intercambio directo con actores que participan de la política curricular en estudio (McMillan y Schumacher, 2005). La interacción se generó mediante el uso de entrevistas semi-estructuradas y la consulta de documentos curriculares. En estas interacciones se (re)presentan y (re)construyen modelos que sustentan estos fenómenos discursivos (Van Dijk, 1999; Gee, 2001).

Como se explicó en el marco teórico, se entiende que las declaraciones discursivas de los actores en estas entrevistas y los textos curriculares, construyen y a la vez son construidos por condicionamientos más amplios. Para comprender los fenómenos estudiados desde esta perspectiva es que se incorporaron herramientas teórico-metodológicas propias de los estudios del discurso. Este campo surge de la interacción entre la fenomenología y la lingüística (Valles, 1999). El ACD es una de las alternativas dentro de los estudios del discurso que busca salvar el abismo entre lo micro y lo macro (Van Dijk, 1999). Se trata de un análisis del lenguaje en uso, entendido como una práctica que representa perspectivas, identidades y actividades (Gee, 2001). En este caso, sus principios y herramientas permitieron trascender la perspectiva de los docentes y sus modelos personales para comprenderlos en interacción con modelos culturales (op. cit.) o modelos contextuales (Van Dijk, 1999), que se reproducen y reconstruyen en los discursos.

Los modelos culturales son teorías más o menos conscientes que articulan el sentido situado de cualquier discurso (Gee, 2001). Son las reglas previas, que se suelen dar por sentadas y que regulan el sentido de conceptos o usos del lenguaje en una situación concreta. Por su parte, los modelos contextuales son aún más amplios e involucran a las propiedades de la situación social que son necesarias para un discurso en desarrollo (Van Dijk, 1999). Estos modelos contextuales pueden ser conocimientos afianzados pero históricamente cambiantes, como las teorías, u opiniones basadas en normas y valores sobre las que los distintos grupos sociales pueden discrepar (op. cit.).

En base a estas perspectivas metodológicas se definió el diseño del estudio, que se basó en el modelo interactivo de Maxwell (2012). Este modelo propone una secuencia no-lineal de pasos a seguir y acepta la interacción entre los diferentes componentes de la investigación durante su desarrollo. Esto permitió que distintos aspectos de la investigación no estén completamente definidos de antemano.

3.4. Entrada al campo, población y muestra

El universo de la presente investigación son todos los docentes que dictaron la asignatura CLMA en alguno de los dos años previos a la emergencia del COVID-19, tanto en el ámbito público como privado del bachillerato uruguayo. No se consideró a docentes que hayan dictado únicamente en el contexto de la pandemia dada la incidencia de la emergencia sanitaria sobre diversos aspectos de la práctica educativa y los modelos de educación en todos los niveles (Pokhrel y Chhetri, 2021). De forma específica, se reconoce que la pandemia resignifica y modifica el contexto de práctica del *curriculum*.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. (CEPAL-UNESCO, 2020)

Al excluir de la población a los docentes que comenzaron a dictar en este contexto, se reduce la incidencia de la pandemia en los modelos que los docentes reproducen. Esto es importante porque el interés es indagar en los modelos representados en los discursos de docentes y su percepción del

curriculum de la asignatura, más allá de las condiciones impuestas por el COVID. De todos modos, en las entrevistas, se dispuso el espacio para la expresión acerca de las prácticas en este contexto, entendiendo que los docentes habían definido sus cursos en el contexto previo a la emergencia.

El ingreso al campo estuvo orientado a definir la cantidad de docentes que integran la población en estudio. Se consultó a dos informantes calificados con acceso a datos y que han desempeñado funciones en DGES vinculadas a la coordinación de Artes Escénicas y Medios Audiovisuales. Estos informantes serán referidos durante el análisis con las abreviaciones INF_CAL_1 e INF_CAL_2, para diferenciarlos de los docentes consultados, que se presentan con seudónimo. Las entrevistas con los informantes permitieron acceder a la cantidad de docentes que dictan en el ámbito público, además de conocer los procedimientos y perspectivas institucionales respecto a los modelos de educación mediática y artística promovidos en el ámbito de la asignatura. Los informantes también brindaron la información de que no existen datos públicos actualizados acerca del total de liceos (públicos y privados) donde se dicta la asignatura y tampoco un listado actualizado de todos los docentes (del ámbito público y privado). De esta forma se conocieron las cifras del ámbito público únicamente. Se obtuvo la información de que en 2020 hubo 78 centros públicos con oAE (95 grupos) y la asignatura CLMA fue dictada por 34 docentes en este ámbito. Con este dato se ingresó una solicitud a DGES para acceder a la información de contacto de estos docentes. De no obtener datos del ámbito privado, el estudio podría realizarse con criterios de representatividad limitado al ámbito público.

Por lo tanto, mientras se esperaba la resolución, se intentó definir la población de docentes que dictan la asignatura en el ámbito privado. En la web de la DGES se accedió a listados de liceos privados con oAE habilitados en Montevideo y el Interior con fechas de 2012 y 2009 que fueron ingresados a planillas, junto con los liceos públicos provistos por los informantes (Anexo 3). La información de liceos privados fue cotejada mediante comunicaciones telefónicas con los centros y se constató que varios centros privados listados dejaron de ofrecer la oAE por diversos motivos (falta de cupos mínimos y otras determinaciones administrativas). Se intentó actualizar los datos disponibles pero la emergencia sanitaria dificultó avanzar en este esfuerzo. Muchas instituciones no contestaron comunicaciones telefónicas durante la emergencia sanitaria. En el funcionamiento atípico de los centros durante este período los *gatekeepers*, fundamentales en una investigación cualitativa (Andoh-Arthur, 2019), no pudieron confirmar si el centro había ofrecido o estaba ofreciendo el curso de la asignatura y tampoco ofrecer contacto con responsables o docentes. Con el conjunto de datos reunidos se alcanzó el siguiente cuadro:

| | Ámbito público de todo el país | Ámbito privado de la capital | Ámbito privado del interior del país |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| Bachilleratos, con oAE, grupos | 307, 78, 95 | s/d, +30, s/d | 79, +6, s/d |
| Total de docentes (año 2020) | 34 | +30 | s/d |
| Contactos docentes obtenidos | 21 | 6 | - |

s/d= sin datos comprobados

"+" refiere a un mínimo reconocido

Figura 4. Elaboración personal en base a documentación del Programa Uruguay Estudia y DGES. Año 2020.

En Setiembre de 2020, se obtuvo una resolución favorable por parte de la DGES (2020, Acta N°36, Res° 94) pero se ofreció el contacto sólo de ocho. Ante esta noticia se optó por abandonar los

esfuerzos de representatividad. La cantidad de docentes a consultar se definió en base a los planteos de Mejía Navarrete (2000) y Creswell (2013) quienes plantean que la saturación se alcanza en el entorno de los quince casos. Se definió el objetivo de alcanzar los quince casos por medio de una muestra intencional no-probabilística (Maxwell, 1996) centrada en los antecedentes académico-profesionales de los docentes, el ámbito de ejercicio y el tiempo que llevaban dictando la asignatura.

Para construir la muestra se consideraron los antecedentes de los contactos brindado por la DGES y se realizaron búsquedas orientadas a conseguir casos con otros antecedentes. Se consultaron listados públicos de docentes habilitados y se buscó información pública sobre sus antecedentes e información de contacto. Se le solicito a informantes calificados y a cada docente entrevistado si podía ofrecer otro contacto docente, ampliando la muestra mediante un muestreo en cascada (Hernández Sampieri y colegas, 2014). También se solicitó el contacto de docentes de la asignatura en liceos privados, donde se obtuvo el contacto de seis docentes -de los cuales tres se dispusieron a participar. A medida que se obtenían nuevos contactos se incorporaron los casos que presentaba variaciones notorias en los antecedentes. El siguiente cuadro presenta la muestra final:

| Seudónimo | Género | Otras asignaturas y cursos | Año desde el cual dicta CLIMA | Ámbito | Región | Formación y antecedentes | | | | | | | | |
|-------------|--------|---|-------------------------------|-------------------|-------------|--------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------------------------|------------------------|---------------------------|---------------|---------------|---------------------------|
| | | | | | | Formación docente | Universitario Comunicación | Universitario ENBA | Técnico audiovisual no-universitario | Producción audiovisual | Diplomas en arte y afines | Post-gradados | Cineeducación | Interacción con Plan DENI |
| Maximiliano | M | UTU (Audiovisual) | 2013 | pública | Metro. | | A.V | | | X | | | | |
| Beatriz | F | ECA | 2016 | pública | Litoral Sur | | C | | | X | | | X | |
| Leticia | F | no-formal | 2010 | pública | Centro | | C | | | | | | X | |
| Esteban | M | Música | 2014 | pública | Este | IPA | | | | | X | | | |
| Lucrecia | F | no-formal (cine) | 2010 | pública | Metro. | M | | | | | | C | X | |
| Hermes | M | Literatura | 2013 | pública | Metro. | IPA | P | | | | | | | |
| Ana | F | Dibujo | 2009 | pública | Noreste | IPA | | | | | | | X | |
| Laura | F | Id. Español | 2008 | pública | Metro. | IPA | P | | | | | | | |
| Inés | F | ECA | 2008 | pública | Metro. | | C | X | X | X | | I | X | |
| Rosalía | F | Nivel terciario (Comunicación) | 2018 | privada | Metro. | | | | X | | | | | |
| Nélida | F | Expresión Oral y Escrita, Educación mediática no-formal | 2011 | pública y privada | Metro. | | P | | | | | | | D |
| Roberto | M | FIC, UTU (Audiovisual) | 2019* | pública | Metro. | | | | | | | | | |
| Flavia | F | no-formal (foto) | 2017 | privada | Metro. | | PP | | | X | | | | |
| Marcelo | M | informática | 2016 | pública | Metro. | | A.V | | | | | C | | |
| Fernando | M | no-formal (foto, contexto vulnerable) | 2010 | privada | Metro. | | O | | | | | | | E |

Figura 5. Elaboración personal en base a propuesta de Suárez Bell (2020)

IPA (Instituto de Profesores Artigas) / M (Magisterio) / C (Comunitaria) / P (Periodismo) / PP (Publicidad) / A.V. (Audiovisual) / O (Organizacional / Postgrados C (Completado) / I (Incompleto) / D (Docente) / E (estudiante)

Existió una dificultad por localizar docentes de la asignatura que la dictaran desde hace pocos años dentro del ámbito público. Esto pudo comprenderse por las condiciones institucionales. En el ámbito público la asignatura es dictada por docentes interinos y suplentes. Por esto, en los listados de elección de horas, los docentes con antigüedad dentro del sistema quedan ubicados en las categorías superiores y acceden antes a las horas disponibles. Cada docente puede elegir hasta un máximo de 20 horas, lo que explica que los 95 grupos abiertos (285 horas) hayan sido tomados por

34 docentes en 2020. El único caso novel al que se accedió fue uno de los docentes con los que se testeó el guion. Al avanzar en la investigación resultó ser el único docente novel del cual se obtuvo contacto. Si bien no completó un año lectivo dictando la asignatura, ya que renunció a sus horas antes de finalizarlo, se incluyó en la muestra porque aporta la única perspectiva de docente novel en el ámbito público. Los otros docentes noveles pertenecen al ámbito privado. Se entiende que la muestra alcanzó un nivel de heterogeneidad aceptable.

Para el análisis de documentos se realizó una muestra intencional del texto curricular, dado que es posible reconocer los documentos relevantes para los objetivos de este estudio en el *currículum* de secundaria. Se trata de una selección deliberada por tipicidad (Maxwell, 1996). Esta muestra está conformada por el caso único del Programa Oficial de estudios de la asignatura CLMA (Anexo 4), que representa el núcleo central del análisis documental de esta investigación. También se reconoció la importancia de un documento anexo al programa denominado "Pautas programáticas acordadas por los profesores en la Sala Nacional, 2016" que se consideró como una extensión del programa.

3.5. Unidades de análisis y técnicas de la investigación

El principal instrumento de una investigación cualitativa es el investigador, ya que "es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc." (Hernández Sampieri y colegas, 2014, p. 397). No es sólo quien realiza las interpretaciones, sino que sus decisiones metodológicas define los propios datos, lo cual lo conforman como el principal medio para obtener información. Con esto en cuenta, las técnicas para la recolección de datos fueron seleccionadas por su capacidad para reunir datos que se correspondan con aquello que se busca conocer (Yuni y Urbano, 2014). Por lo tanto, es preciso definir las unidades de análisis para definir las técnicas de investigación.

Según Lofland y colegas (2005, citado en Hernández Sampieri y colegas, 2014), las unidades de análisis en los estudios cualitativos pueden ser de distinto tipo. En la presente investigación, las unidades de análisis son del tipo "significado", ya que se concentran en "los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos" (op. cit., 397). El interés está puesto en los modelos de educación mediática y artística representados en los discursos de docentes y la forma en que se representan, articulan y justifican en sus declaraciones. Estos significados no tienen que ver con una conducta, sino que se representan en el uso del lenguaje a través de discursos. Esto determinó que las unidades de análisis sean textuales. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos se eligieron por su idoneidad para recopilar este tipo de información.

Para obtener sus datos, esta investigación indagó en cuerpos de textos y declaraciones. Se entendió que este tipo de cuerpos permiten comprender concepciones y representan modelos en sus decisiones lingüísticas y léxicas (Gee, 2001; Rogers, 2004). A través de estas decisiones fueron reconocidos, interpretados y descritos modelos de educación mediática y/o artística que se (re)producen en el ámbito de la asignatura CLMA.

Una de las oportunidades que plantean los estudios del discurso a nivel teórico es su comprensión del lenguaje como una práctica social. En este sentido, mientras que otras perspectivas

fenomenológicas se interesan en los discursos en tanto permiten acceder al punto de vista de las personas sobre los hechos y su relato de los sucesos, los estudios de discurso se interesan en el discurso en sí mismo y las cosas que en él se representan. Desde esta perspectiva, el lenguaje en uso y lo que representa constituye unidades de análisis tan significativas como cualquier otra práctica social.

El uso de estas técnicas e instrumentos permitieron reunir un conjunto de discursos de donde se extrajeron declaraciones textuales que responden a los objetivos de esta investigación. El estudio del sentido situado [*situated meaning*] y el reconocimiento de modelos que lo regulan son para Gee (2001) herramientas [*tools of inquiry*] para el estudio del discurso. A partir de ellas es posible reconocer algunas formas en que ciertas situaciones (en este caso, entrevistas y documentos públicos de la política educativa) producen y reproducen ciertos valores que sustentan a las instituciones. Esto constituye una parte importante de cualquier estudio del discurso (op. cit.). El cuadro del Anexo 5 explica la forma en que las unidades de análisis (aquello que necesito conocer) cumple funciones específicas para la investigación. También se detalla dónde se encontraron estos datos, cómo se accedió a ellos y cuándo se los consultó.

3.6. Análisis documental

Según Aravena y colegas (2006) "los documentos pueden constituirse en una interesante fuente de información para el investigador cualitativo" (p. 78). Sandoval (2002) sostiene que el análisis de documentación "le permite [al investigador] adentrarse y familiarizarse con la realidad que pretende analizar (...) evitando así, por ejemplo, hacer preguntas ociosas o fuera de contexto o crear resistencias por desconocimiento de la realidad" (p. 118-119). En ambos casos el análisis de la documentación es destacado por su utilidad exploratoria, lo que coincide con la etapa inicial de esta investigación. En este caso, se trató de una exploración orientada a la preparación previa al ingreso al campo, donde la entrevista cobra el papel protagónico. Con este análisis se elaboraron las primeras dimensiones y categorías de análisis.

Sin embargo, en la presente investigación se entiende que el texto del programa de la asignatura CLMA es una representación textual del contexto de producción (Ball, 2002) del *currículum* uruguayo de bachillerato artístico como política educativa. Por esta razón el análisis de documentación fue una de las técnicas principales. Al declarar ciertos fundamentos, objetivos, conceptos y métodos de enseñanza y evaluación (y no otros) promueve ciertos modelos de educación artística y/o mediática (y no otros). Mediante el análisis documental se buscó reconocer y construir estos modelos y estudiarlos en relación al discurso de los docentes. Además, en tanto prescripción institucional, el programa presenta ciertos lineamientos a los docentes, que lo deben interpretar como texto.

Al igual que los documentos personales, estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen (Taylor y Bogdan, 1996, p. 149). Para una investigación como esta, la fuente idónea para el estudio del *currículum* y su formulación, además de los propios programas, es el *memoranda* o acta de las reuniones de comisiones de diseño de los programas (Murphy, 1980, citado en Owen, 2014). Sin embargo, como

señala uno de los estudios realizados para INEE, la documentación oficial sobre las motivaciones de la reforma son escasas y poco elocuentes (Ferrer y Caldini, 2015). El estudio agrega:

Para el caso de secundaria no hay, o al menos no es accesible fácilmente, documentación oficial que prescriba o describa las características de los procesos técnicos, de su organización o de las pautas entregadas desde el CES a los equipos de elaboración [de la Reformulación 2006] (Ferrer y Caldini, 2015, p. 31).

Esto lleva a estos investigadores a plantear que "una fuente obligada, en este caso, es la de los propios programas y lo que ellos pueden aportar, por presencia u omisión de datos" (op. cit., p. 28). Por todo esto, se propuso revisar y analizar el texto curricular de la asignatura. No se trata sólo de un instrumento exploratorio para las entrevistas sino que constituye una fuente de datos para comprender los modelos de educación mediática y/o artística de la asignatura CLMA. Se trata de un texto con el que los docentes interactúan y utilizan para definir sus propios modelos de creencias sobre la asignatura.

3.7. Entrevista semi-estructurada

La entrevista es una técnica muy utilizada en las investigaciones empíricas (Yuni y Urbano, 2014). Se trata de una conversación entre un entrevistador y un entrevistado donde se intercambia información y se comprenden significados de forma conjunta (Hernández Sampieri y colegas, 2014). Esta técnica se seleccionó porque "a través de las entrevistas se obtiene información sobre ideas, creencias y concepciones de las personas entrevistadas" (Yuni y Urbano, 2014, p. 82). Si bien es una técnica valorada en tanto permite comprender hechos o situaciones reales, también se reconoce su utilidad para acceder de forma directa a los significados que los entrevistados le otorgan a su realidad (op. cit.). Existen entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y abiertas. Para la presente investigación se utilizó un tipo de entrevista semi-estructurada.

Este tipo de entrevistas "se basan en una guía de asuntos o preguntas" donde "el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (Hernández Sampieri y colegas, 2014, p. 403). El guion fue elaborado a partir de las categorías a priori que se presentan en el cuadro del Anexo 6. Fueron definidas a partir de descriptores reconocidos en la bibliografía para indagar en los modelos de educación mediática y artística. Estos descriptores coinciden con los códigos fundamentales del *currículum* y son: justificación o fundamentos de la educación, propósito de la educación, objeto de la educación, contenidos, actividades, recursos y evaluación.

En el guion se decidió no preguntar acerca de los modelos o concepciones de educación artística o mediática directamente, sino abrir una conversación donde estos modelos se representen al responder preguntas sobre la práctica y reflexionar acerca de la asignatura. Se buscó conocer todos los aspectos curriculares del curso para que sean definidos por los propios docentes, desde su perspectiva. El guión final puede leerse en el Anexo 7. La organización de las preguntas fue realizada según el criterio explicitado en el siguiente esquema.

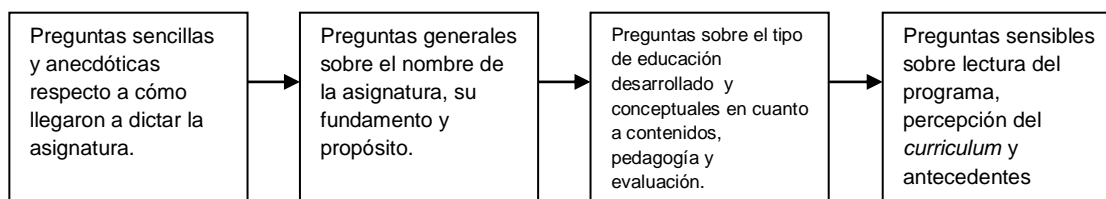


Figura 6. Elaboración personal en base a Hernández Sampieri y colegas (2014).

El guion de entrevista fue validado por tres expertos/as relacionados con la temática en estudio y testeado con dos docentes, uno de los cuales luego se integró a la muestra, tal como se explicó anteriormente. La consulta a expertos incluyó a: la Dra. Gabriela Augustowsky, doctora en Bellas Artes y magíster en didáctica, con publicaciones asociadas a la educación artística y a la introducción del audiovisual en la escuela; el Mag. Psic. Álvaro Buela, docente de Guión y talleres cinematográficos a nivel universitario; y la Mag. Prof. Mariana Amieva, docente de Lenguaje Audiovisual y Cinematográfico en el ámbito universitario.

Amieva ofreció una devolución general sobre la propuesta de la investigación y pidió prestar atención a las consecuencias de la metáfora lingüística en todos los ámbitos. Esto fue considerado en la construcción de categorías. Buela ofreció una corrección detallada del guion, orientada a la formulación de las preguntas y las estrategias para hacer emerger el Discurso. Augustowsky, por su parte, remarcó los temas y datos que encontró más relevantes. En particular, destacó la consulta a los docentes acerca del papel de la realidad y la imaginación en sus cursos; las preguntas donde se les pedía ordenar conceptualmente el curso y describir el clima idóneo del aula. Por sobre todas las cosas, Augustowsky remarcó la importancia de conocer los videos películas, gustos y criterios del docente para seleccionar material audiovisual y llevarlos al aula. Estos son aspectos realmente poco conocidos y que definen la práctica y representan modelos, según Augustowsky. Esto fue considerado en el guion y en las categorías de análisis. El docente con el que se testeó el instrumento fue un docente de literatura que dictó la asignatura en un liceo privado hasta el 2015.

El ingreso al campo se realizó a fines de 2020, cuando los cursos habían terminado, o a comienzo de 2021, en el comienzo del año lectivo. De este modo, fue posible consultar a los docentes en la etapa de Reflexión y Nuevas comprensiones, caracterizadas por Shulman (1987) como parte del proceso de razonamiento y acción pedagógica. Estas etapas se caracterizan por una revisión de la propia práctica, una reconstrucción de los propósitos, los contenidos y del propio rol (Shulman, 2005). Se entendió que esta instancia era idónea para intervenir con las entrevistas. El trabajo de campo comenzó con los contactos ofrecidos por la autorización de la DGES a partir de los cuales se amplió la muestra mediante un trabajo en cascada, tal como se explicó en el apartado 3.4.

A medida que los docentes se incorporaban a la muestra se les envió un correo electrónico con acceso a un breve cuestionario donde establecieron su disponibilidad, datos de contacto e información general sobre su formación y antecedentes. Se les envió además una síntesis del foco de la investigación y un PDF con el consentimiento que debían firmar (Anexo 8), asegurando el resguardo de su identidad. Este consentimiento autoriza al uso de sus declaraciones en la presente investigación y representa el sustento ético que legitima su inclusión, tal como se explica en el

apartado 3.9.2. Las entrevistas se realizaron en un contexto de emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19 por lo que, salvo en una excepción, fueron hechas a través de la herramienta de comunicación virtual Zoom. Este tipo de comunicación es considerada válida para las entrevistas por autores como Hernández Sampieri y colegas (2014). De todos modos, su uso implicó algunas limitaciones que se detallan en el apartado 5.4. Las entrevistas se grabaron mediante la propia plataforma con un respaldo en una grabadora portátil TASCAM. Esta misma grabadora fue utilizada además en las dos entrevistas presenciales. El cuadro del Anexo 9 ofrece una síntesis de las fechas y duración de las entrevistas realizadas.

Las entrevistas fueron conducidas por el propio investigador en base al guion. El rol de entrevistador estuvo caracterizado por mantener el silencio durante las respuestas, aunque con una participación gestual empática y un seguimiento conceptual de las declaraciones. Esto último fue determinante para los momentos donde la respuesta a la pregunta no se alcanzaba con claridad o se daban desviaciones alejadas de los intereses de la investigación. De todos modos, las desviaciones fueron permitidas y se ofreció tiempo a los docentes para que estas expresiones se desarrollen. Cuando terminaba una declaración, en general, se permaneció en silencio o se repitió la última palabra pronunciada por el entrevistado, para dar lugar a la profundización de ideas. En los casos donde la pregunta no era comprendida por el entrevistado se les pidió que contestaran con lo que entendían. Las preguntas a los docentes participantes se formularon de forma que dirigieran sus discursos a experiencias, ideas y opiniones sobre sus cursos. Se comprende que el entrevistador tiene una incidencia en la entrevista (Hernández Sampieri y colegas, 2014; Creswell, 1998) que se trató de capitalizar de un modo que habilite y fomente declaraciones libres y en profundidad, relacionadas con los modelos en estudio. Esto se logró a partir de un genuino interés por lo que los entrevistados tenían para decir.

El carácter semi-estructurado de la entrevista consistió en que se priorizó la actitud de diálogo. La formulación de la pregunta podía cambiar para articularse mejor con el desarrollo de la conversación, pero sobre todo consistió en que era posible realizar preguntas que no se encontraban en el guion. Estas preguntas buscaban profundizar en conceptos, ideas o descripciones ofrecidas por los docentes consultados. También se utilizaron preguntas por fuera del guion para verificar el sentido de algunas declaraciones que pudiesen dar lugar a diversas interpretaciones. Dicho esto, el guion fue la guía principal y se volvió a él cada vez que era necesario avanzar en la entrevista.

Las transcripciones fueron realizadas por el propio investigador o mediante la contratación de servicios de transcripción. Luego fueron sincronizadas con los videos o audios de las entrevistas y revisadas por el investigador. A los fragmentos seleccionados para el estudio se les aplicó un código de transcripción basado en el sistema de Jefferson (2004), propuesto desde una perspectiva sociolingüística. Este sistema permite diferenciar las vacilaciones y énfasis, entre otros aspectos no-verbales de la comunicación que pudieran resultar de interés para el análisis. Estos criterios pueden consultarse en el Anexo 10.

3.8. Procedimientos del análisis

El análisis es una etapa fundamental de las investigaciones y que, en el caso de las metodologías cualitativas, tiene el objetivo de dar estructura y sentido a los datos que se recolectaron (Mejía Navarrete, 2011). En este tipo de investigaciones, el análisis se enfrenta a la dificultad de lograr manejar grandes volúmenes de datos (Aravena y colegas, 2005), como en este estudio, que se trabajó con un total de 37 horas y 45 minutos de entrevistas a docentes, reproducidas en 465 páginas de transcripciones. Para convertir a este cuerpo de datos en un conjunto posible de ser estudiado dentro de los límites del cronograma de investigación, fue preciso atravesar una etapa de reducción de datos (Huberman y Miles, 1994).

El trabajo de reducción de datos comenzó al definir las preguntas de investigación, reconocer un marco conceptual y definir unidades de análisis, ya que se trata de "una reducción anticipada de actos" (Huberman y Miles, 1994 p. 262). Aravena y colegas (2005) denominan a esta instancia como una etapa de preanálisis, donde la reducción es parte del diseño y la recolección. En la presente investigación esta etapa se completó con la revisión de la literatura, el marco contextual, la entrevista a informantes calificados y una primera consulta a los documentos curriculares. A partir de esto se definieron las ideas, temas o dimensiones a explorar para (re)construir los modelos en estudio (Taylor y Bogdan, 1996).

Una vez completadas las entrevistas y con la totalidad de los datos transcritos y cotejados, se procedió a realizar un reconocimiento de las dimensiones en los textos de forma manual, con las impresiones de las transcripciones y marcadores de distinto color asociados a las distintas dimensiones. Luego se ingresaron las entrevistas al programa MAXQDA y se desglosaron las dimensiones en nuevas categorías, definidas a partir de las propias declaraciones de docentes y textos curriculares. Este nuevo conjunto de categorías estuvo basado en el anterior, pero se consideró emergente dado que partió de los datos y no de los marcos teóricos (Hernández Sampieri y colegas, 2014). Se ajustaron de modo que representen "conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado" (op. cit, pág. 429) para los objetivos de la investigación y los aportes que se propuso realizar.

En base a la comprensión e interpretación de las declaraciones ubicadas en cada categoría, se seleccionaron un conjunto final de categorías por su utilidad para conocer y describir modelos, mientras que otras fueron utilizadas como herramientas para dotar de rigor a las interpretaciones. Este cuadro de categorías puede verse en el Anexo 11. Como última etapa del proceso, dentro de cada categoría se diferenciaron las unidades de contenido con una denominación común para declaraciones que comparten una misma idea (Mejía Navarrete, 2011). Se trabajó partiendo de los datos en bruto y reconociendo las unidades que conforman los códigos y agrupándolas en temas más amplios (Creswell, 2013). En base a esto se organizaron códigos y sub-categorías, que finalmente se asociaron a las categorías y dimensiones.

Las declaraciones ingresadas en cada categoría se basaron en las respuestas directas a preguntas o declaraciones significativas y fueron complementadas con búsquedas en los discursos en base a verbos o conceptos centrales para este estudio, como por ejemplo: "hacer", "entender", "comprender",

"lenguaje", "arte", "crítico", "realidad", "alfabetización", "gramática", "producción", "experiencia" y "expresión", entre otros. También se realizaron búsquedas de medios y formatos, para completar categorías que describen los objetos de estudio. El proceso de análisis de cada categoría comenzó por describir las ideas que se manifiestan en los conjuntos de declaraciones para después, de forma interpretativa, relacionarlas con modelos y supuestos más amplios y reconocidos en los marcos teóricos y contextuales. También se reconocieron modelos que emergieron de las relaciones entre los datos reunidos.

3.9 Rigor de la investigación

La dependencia del estudio reporta sobre la consistencia lógica o la confiabilidad de los datos recabados y las conclusiones de la investigación (Hernández Sampieri y colegas, 2014). Cuando se alcanza, cabe esperar que otros investigadores atravesando el mismo proceso metodológico sobre el mismo conjunto de datos, alcancen conclusiones similares. Para esto, la presente investigación previó las siguientes decisiones del diseño y presentación.

- En los apartados del marco teórico y metodológico se explicaron con claridad las perspectivas teóricas y paradigmáticas del investigador y el diseño de investigación utilizado.
- Se explicaron con detalle los criterios de selección de los participantes, las limitantes provocadas por dificultades de acceso a la información y las partes de la población a las cuales no se obtuvo acceso.
- En el apartado metodológico se definieron las unidades de análisis y su relación con las técnicas de investigación utilizadas, las categorías de análisis y los procedimientos para su codificación.
- En el apartado del marco contextual se describen los antecedentes investigativos que se tuvieron en cuenta previo al análisis de los datos reunidos y el marco donde se desarrollaron los discursos de docentes consultados.
- Todos los docentes consultados recibieron la misma información al momento de solicitar su participación en la entrevista.

Como afirman Strauss y Corbin (2002) "no es posible estar completamente libres de sesgos" (p. 107). Coinciden con Taylor y Bogdan (1996), para quienes "todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos" (p. 174). Por esto, es necesario hacer una serie de consideraciones al respecto del rigor y la validez de los datos. Según Hernández Sampieri y colegas (2014) el rigor o validez de una investigación cualitativa está determinado por los siguientes aspectos.

Algunos aspectos generales para la credibilidad de los datos aportados por la presente investigación, fueron: realizar las solicitudes de permisos y se obtuvieron las autorizaciones necesarias para acceder a la población en estudio y hacer uso de los datos recolectados (DGES, 2020, Acta N°36, Res° 94); transcribir y cotejar con la fuente original la totalidad de las entrevistas y los pasajes

seleccionados para el análisis y explicar a los participantes el foco de la investigación y solicitar la firma de un consentimiento, respetando los protocolos de confidencialidad establecidos por la DGES.

En este punto es necesario explicitar la implicancia del investigador con el objeto de estudio. Se declara que el investigador no tuvo un vínculo personal previo con ninguno de los docentes consultados. También es preciso aclarar que el investigador, tal como se mencionó en la introducción, dictó la asignatura en el ámbito privado durante seis años. Esta interacción propició la idea inicial de la investigación y, por lo tanto, acarreó supuestos previos e ideas preconcebidas sobre el objeto de estudio al comienzo de la investigación. Hubo un sesgo inicial basado en las expectativas y creencias previas del investigador, ya que no se ingresó al campo sin implicancia alguna con el objeto. Este sesgo se intentó superar de la siguiente forma.

En primer lugar, se comprendió -a partir del marco teórico- que la subjetividad del investigador y su interacción con el objeto, está atravesada por construcciones discursivas más amplias, en un proceso que caracteriza a cualquier práctica lingüística asociada al *currículum*. No se trató, por lo tanto, de pretender que las concepciones previas no existen, sino de reconocer cuáles eran y comprenderlas como parte de un proceso social y discursivo más amplio. En este caso se reconoció que en las ideas iniciales del investigador se reproducían disputas asociadas al campo de las artes entre los docentes y los profesionales vinculados al sector o los propios artistas (Hope, 2008). También se comprendió la propia filiación, como docente, del investigador a modelos específicos dentro del repertorio disponible y reconocido en la literatura. Estos reconocimientos no fueron considerados como datos de la investigación, sino como constataciones significativas para evitar sesgos interpretativos.

También se tomaron una serie de decisiones metodológicas, basadas en las sugerencias de Coleman y Unrau (2005). En particular, se buscó atender las declaraciones que contradecían los supuestos del investigador, definir un conjunto de categorías descriptivas, de modo que los resultados de la investigación no se presenten a partir de categorías únicamente interpretativas y ofrecer un trato idéntico a todos los docentes consultados.

La transferencia del estudio refiere la posibilidad de que los hallazgos "pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente" (Hernández Sampieri y colegas, 2014, p. 458). En este caso, se entiende que, tal como se reconoció en el marco contextual, la asignatura CLMA se integran en procesos globales de resignificación de la educación artística y a la conceptualización de una educación mediática en un contexto de ciudadanía digital. En este sentido, se considera que los hallazgos pueden ser útiles para investigaciones en estos ámbitos, más allá de la asignatura CLMA o la oAE del bachillerato general diversificado. También en este sentido, se entiende que los datos aportan a los procesos de reconstrucción o reformulación curricular del nivel medio superior anunciadas por el gobierno uruguayo (ANEP, 2021) e incluso más allá del contexto específico del bachillerato uruguayo.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo presenta el análisis cualitativo de la información reunida en documentos curriculares y en entrevistas con docentes e informantes calificados. Para este análisis, se entendió que tanto la subjetividad de los docentes como los textos curriculares consultados representan Discursos más amplios en las decisiones léxico-gramaticales de sus declaraciones situadas (Gee, 2004, Van Dijk, 1999). Estos Discursos son, como se estableció en el marco teórico, el propio *curriculum*, como organización culturalmente normalizada, y los campos de la educación o alfabetización mediática y la educación artística. Estos campos se representaron como modelos, en tanto supuestos y teorías más o menos explícitas, que los documentos y docentes (re)producen y (re)construyeron (op. cit.). Tomando como base los postulados de Ball (2002), para quien los discursos de docentes no surgen del vacío sino de estos marcos más amplios, el análisis consistió en reconocer estos modelos y explicitarlos con propósitos exploratorios y, en cierta medida, también explicativos como es propio de las metodologías del ACD (Van Dijk, 1999). También se comprendió, siguiendo a Gee (2001) y Casimiro Lopes (2016), que cada discurso es una oportunidad para modificar y reconstruir estos modelos y Discursos, articularlos de formas originales, solucionar conflictos conceptuales o rellenar lagunas.

En el apartado 4.1 se analizaron los dos textos de documentos curriculares que definen la asignatura, en interacción con los discursos de informantes calificados consultados acerca de la supervisión de la asignatura dentro de la DGES, para interpretar aquellos modelos que se representan en el ámbito administrativo y el texto de la política educativa. Este objetivo se asocia al estudio del contexto de producción (Ball, 2002) de la política curricular en estudio. Se reconocieron conceptos claves que permitieron diferenciar modelos representados a partir de decisiones conceptuales y lingüísticas de los textos y declaraciones. En un nivel semiótico (Van Dijk, 1999) se consideró la extensión, disposición y organización de estos textos como recurso para dotar de rigor a las interpretaciones. En base a este análisis se reconocieron decisiones discursivas significativas y sentidos situados para conceptos centrales. Las interpretaciones se realizaron en relación con los modelos presentados en el marco teórico y comprendidos como un contexto de influencia (Ball, 2002). De forma más específica, el análisis se concentró en reconocer las manifestaciones textuales donde los modelos de educación mediática y artística se representan al mismo tiempo en una declaración, para comprender las soluciones situadas a estas superposiciones conceptuales. Por último, también se mencionaron las omisiones o contradicciones que emergen de los datos y los modelos que no se representan en los discursos de los textos programáticos.

En el apartado 4.2 se presenta el análisis de las entrevistas, en tanto discursos docentes, y se describen modelos o concepciones reconocidas mediante el análisis de los datos en bruto y luego enmarcados en las dimensiones de análisis presentadas en el apartado 3.8 del marco metodológico. Tal como se explicó, estas dimensiones fueron definidas por su utilidad para representar los modelos en estudio. En particular, el análisis se concentró en dimensiones utilizadas por Efland (1979), Terigi (2002), Eisner (2004), Augustowsky (2017) y Ortega y Zamorano (2017) como directrices para diferenciar o describir modelos o concepciones de educación artística. Estas dimensiones consisten en la fundamentación, propósito, énfasis, contenido (en un sentido amplio, que incluye objetos y

procesos de enseñanza) y recursos de la educación. La dimensión referida a la evaluación fue considerada para dotar de rigor a las interpretaciones.

Como se explicó en el marco teórico, Efland construye los modelos que propone a partir del fundamento o justificación de la educación en artes (Siegesmund, 1998). Para Eisner las concepciones o modelos de educación artística direccionan los objetivos y contenidos de su enseñanza. Augustowsky (2013) distingue y contrapone una educación artística centrada en el objeto, de una centrada en la experiencia; mientras Terigi (2002) reconoce distintos énfasis en las propuestas de educación artística, donde producir y entender son fuentes para diferenciar modelos. Según Eisner, estos modelos no suelen encontrarse "en su forma «pura»" (p. 46), lo cual no impide diferenciarlos y caracterizarlos, tal como se explicó en el marco teórico. Estas directrices para el reconocimiento de modelos son coincidentes con la propuesta de Morduchowicz (2003), quien se concentra en el "significado" y "objeto de estudio" de la educación mediática para diferenciar sus enfoques.

En el apartado 4.3 se reconocieron y analizaron las declaraciones sobre el objeto de estudio de la asignatura, los contenidos y recursos filmográficos, relacionados con el tercer objetivo de la investigación.

En el Anexo 12 se presentan diagramas que sintetizan los hallazgos a partir de las dimensiones, categorías y sub-categorías del análisis.

4.1. Análisis de marcos institucionales y documentos curriculares de la asignatura

Según Taylor y Bogdan (1996), el análisis de documentos permite comprender las perspectivas, supuestos y preocupaciones de quienes los produjeron. Como se explicó en el marco metodológico, los antecedentes investigativos de los *currícula* de nivel secundario uruguayo recomiendan recurrir a los programas, dada la ausencia o inaccesibilidad de documentos que expliquen los procesos técnicos del diseño curricular vigente (Ferrer y Caldini, 2015). Para estos autores los programas son "una fuente obligada" en tanto pueden aportar información "por presencia u omisión de datos" (p. 28). Por lo tanto, no se trata de un instrumento exploratorio sino que constituye una fuente de datos para comprender Discursos y modelos de educación mediática y/o artística que se (re)producen en este área específica del *currículum* de bachillerato. Por su parte, las entrevistas con los informantes permitieron conocer aspectos de la administración de la asignatura a nivel institucional. Esto se analiza en el apartado 4.1.1. a partir de los discursos de los informantes calificados y sus declaraciones.

CLMA es una asignatura nueva, que se incorporó en la reformulación curricular del bachillerato diversificado uruguayo más reciente, en el año 2006, dentro de la oAE. Su introducción en el sistema se corresponde con el último hito de las denominadas ideologías de la escolarización (Terigi, 2012a), que "refiere a sectores de la cultura contemporánea que no podía prever el *currículum* básico" (p. 63) y que la literatura ha denominado "nuevas alfabetizaciones". También se enmarca en la incorporación, durante la primera década del Siglo XXI, de una diversificación artística (oAE) en el bachillerato de la educación secundaria uruguaya. En los marcos teóricos y contextuales se constata

la existencia de diversos enfoques y modelos, tanto para estas alfabetizaciones -limitadas en este estudio a la educación mediática y alfabetización mediática o digital- como para el campo de la educación artística. Esto vuelve acuciante el análisis de estos documentos curriculares, al igual que los discursos docentes, para reconocer los modelos, textos y subjetividades que definen a la asignatura CLMA, como parte de una política curricular multisituada (Ball, 2002) y como la primera asignatura del *currículum* uruguayo dedicada de forma específica a los medios audiovisuales.

4.1.1. Administración de la asignatura en la DGES

Para comprender las condiciones de administración institucional en las que se enmarca la asignatura se realizó la entrevista a dos informantes calificados que han ocupado distintos cargos dentro de la Coordinación de Artes Escénicas y Medios Audiovisuales. Desde su implementación en el 2006, la asignatura CLMA es supervisada por esta misma coordinación, dentro de las Inspecciones de Institutos y Liceos de la DGES. Además de CLMA, la coordinación administra las demás asignaturas específicas de la oAE, que fueron denominadas de forma no-oficial como "asignaturas de innovación" al introducirse al sistema. Esto se manifiesta en la declaración de uno de los informantes:

(...) bienintencionadamente las autoridades de secundaria de ese momento quisieron agregar a la currícula existente asignaturas de innovación curricular con la expresión y con el arte: teatro, expresión corporal, danza y medio audiovisuales (INF_CAL_1, Pos. 12)

Al profundizar en la caracterización de estas "asignaturas de innovación", se manifiesta que es un "apodo" dentro de la DGES con que se nombró a estas asignaturas específicas al implementarlas. En el discurso del informante se manifiesta que esto se debió a que estas asignaturas no pertenecen al *currículum* básico de la educación ("entraban por primera vez en la currícula") y porque, además, acarrear supuestos de "innovación metodológica":

No era un término que figurara mucho en los- en los documentos oficiales, pero sí- yo lo escuché varias- a- a varias personas con responsabilidad hablar de las "asignaturas de innovación". Yo creo que la innovación venía porque era dentro de las que entraban por primera vez a la currícula, pero además porque exigían una innovación metodológica (INF_CAL_1, Pos. 84)

En el discurso de los dos informantes calificados consultados se sostuvo que estas asignaturas específicas implican un cambio metodológico, asociado a un trabajo práctico y experiencial que las asignaturas tradicionales no implican. Esto reproduce, por un lado, el énfasis en la producción, tal como establece Terigi (2002) para algunos de los supuestos que atraviesan al campo de la educación artística. Por otro, se introduce al concepto de experiencia, más allá de la producción, ya que la experiencia estética puede estar limitada a la percepción. En estas declaraciones, por lo tanto, se constatan dos modelos priorizados desde la coordinación de artes para estas asignaturas específicas:

(...) hay una cuestión de experiencia práctica en estas asignaturas artísticas [pausa] QUE NO LA TIENE LA LITERATURA, no la tiene la Historia, no la tiene el Dibujo [que actualmente se denomina Comunicación Visual], no la tiene la Química. La- Ponele que algunas ciencias

puedan tener su parte práctica en los laboratorios, pero la metodología necesariamente va por otro lado... (INF_CAL_1, Pos. 81)

Bueno, creo que todas [las asignaturas de la coordinación] están relacionadas con la experiencia estética, considerada como algo más integral, de aprendizaje que se hace a través de la experiencia. (INF_CAL_2, Pos. 8)

A pesar de que las cuatro asignaturas específicas son referidas en estas declaraciones como un conjunto con características comunes, en el caso de CLMA los discursos de ambos informantes relatan disputas acerca del departamento que debería supervisarla dentro de la Inspección de Institutos y Liceos de la DGES. Tal como señala la INF_CAL_1, "el inspector de Dibujo consideraba que esta asignatura [golpea la mesa], CLMA, tenía que estar en la inspección de Dibujo... Y [nombre de la coordinadora de Artes Escénicas] decía que era un disparate, que era arruinarla o dar- o matarla directamente". (INF_CAL_1, Pos. 12). El motivo de esta discusión, según el discurso del INF_CAL_2 se basó en la especificidad de la asignatura, tal como se evidencia en la siguiente declaración:

(...) la discusión más importante que teníamos [con el inspector de Comunicación visual - Dibujo] era sobre la especificidad. Y él me decía "no, no tienen especificidad", yo decía, "¿cómo no vamos a tener, si hay carreras...?"- la Escuela de Cine tiene cuatro años ¿no? (INF_CAL_2, Pos. 55)

A partir de esto, se pudo constatar que la asignatura CLMA ocupa un lugar paradójico dentro de la organización de saberes de la DGES, a diferencia de las otras asignaturas específicas de la oAE. Esta paradoja encuentra explicaciones en los Discursos, descritos por Gómez Niño (2018) y que refieren al lugar que ha ocupado el cine en la educación. Por un lado, asociada al estudio de los medios masivos; por otro, como un medio de expresión artístico.

En el contexto del *currículum* local, el conflicto se representa porque, por un lado, los programas de Comunicación Visual - Dibujo (ANEP, sf) priorizan de forma explícita en sus programas al modelo de educación artística denominado Cultura Visual. Este modelo comprende que es de su competencia enseñar la "comprensión, interpretación y producción" de los mensajes visuales de la cultura contemporánea (Hernández, 2003). Encuentra sus fundamentos en las propuestas filosóficas y antropológicas de Mirzoeff (1999), fue promovido por Freedman (1994) y Stuhr (1994) en el ámbito anglosajón, pero se traslada al campo educativo hispanoamericano y local con las propuestas de Hernández y Aguirre (2005), tal como se explicó en el marco teórico.

Como se evidencia en las declaraciones antes citadas de los informantes calificados, existe el supuesto de que el conjunto de asignaturas específicas introducidas en el bachillerato artístico con la Reformulación 2006 son distintas a las demás asignaturas del *currículum* básico, fuertemente escolarizadas, entre las que se incluye Comunicación Visual - Dibujo ("no la tiene el Dibujo", INF_CAL_1, Pos. 81). Esto permitió constatar que existen supuestos diferentes, a nivel institucional, entorno a las teorías que regulan y definen a esta asignatura. Estos supuestos representan modelos distintos y se manifiestan de forma casi explícita en la siguiente declaración del INF_CAL_1, donde se

diferencia la enseñanza de una asignatura de la oAE (Teatro) de una asignatura del *currículum* básico (Literatura):

Yo no puedo dar una clase de Teatro con el mismo grado de exposición que puedo dar una clase de Literatura. Yo- Pe- YO EN UNA CLASE DE LITERATURA puedo exponer un tema. El estudiante me escucha, saca apuntes, entiende. Yo puedo buscarle además mm-herramientas metodológicas para hacer que la clase no sea tan expositiva, que sea más conversada, pero- Bien- [golpea la mesa] Pero el Teatro, salvo que esté dando un tema teórico, se me complica- Yo si tengo que enseñar a hacer Teatro tengo que ir a la práctica. (INF_CAL_1, Pos. 84)

Esta declaración se sustenta, según el propio INF_CAL_1 en sus propios antecedentes académico-profesionales, tal como se manifiesta en el contexto de su anterior declaración: "Yo te hablo de lo que sé que es- yo soy profesor de Teatro, además de Literatura" (INF_CAL_1, Pos. 84). Este fragmento discursivo representan al menos dos modelos en disputa: uno fuertemente escolarizado, basado en el "entender" y asociado al *currículum* básico y su Discurso de lo que debe ser un profesor de Literatura en una clase de Literatura de un liceo uruguayo; otro, externo a los saberes escolarizados por la tradición curricular secundaria, donde se representa el supuesto de que un profesor de Teatro, que ingresó a la educación de este nivel a través de las "asignaturas de innovación" de la Reformulación 2006, debe "enseñar a hacer". Junto con la declaración del otro informante calificado, la oposición queda establecida en la disyuntiva entender o hacer y experimentar. Este tipo de saberes, basado en el "hacer" o "experimentar", no es inconcebible en el campo de la literatura, de hecho existen talleres no-formales dedicados a "enseñar a hacer" literatura o a experimentar con ella. Sin embargo, desde la institucionalidad de la "clase de Literatura" del *currículum* uruguayo, esto no se concibe. Esta diferencia tiene sus raíces en la propia tradición del *currículum*, entendido como Discurso regulador de saberes, prácticas y subjetividades y cuya tradición se encuentra fuertemente asociada a saberes centrados en procesos mentales (Dussel, 2014).

4.1.2. Modelos en la denominación y fundamentos de los documentos curriculares

El Programa Oficial (DGES, sf) comienza con un encabezado donde presenta el nombre de la asignatura y su ubicación curricular, "3º BACHILLERATO – OPCIÓN ARTE Y EXPRESIÓN-REFORMULACIÓN 2006" (PROGRAMA OFICIAL, P. 1: 59). Al comparar el encabezado de los dos documentos seleccionados para el análisis se constató que la denominación se presenta de forma diferente en cada uno. En el Programa Oficial se la denomina "Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales", mientras que en las Pauta Programáticas de la Sala Docente (DGES, 2016) se denomina "Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales". Si bien los informantes calificados no pudieron explicar el motivo de la variación, se interpreta que no genera una diferencia evidente a nivel conceptual, tal como se explicitó en la siguiente declaración del INF_CAL_1:

(...) se dio esa discusión y yo realmente no sabía que aportar y dije: "voy tener que leer alguna cosa de esto [golpea la mesa] o asesorarme con la gente que sabe". Se tenía que llamar "Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales" o "Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales", y yo pensé para mí: "¿y qué cambia?" (INF_CAL_1, Pos. 151)

Esta discusión da cuenta de dilemas conceptuales entorno a la conjunción entre campos y objetos disímiles implicados en la asignatura. El "lenguaje", en su sentido tradicional, pertenece al campo de la Lingüística y la Semiótica y, dentro del contexto escolar, se asocia al área de Lengua y Literatura. Desde un supuesto propedéutico, estos campos tienen distintas continuidades a nivel terciario, relacionados con las Humanidades y las Ciencias de la Educación. Desde la compartimentación de saberes propios del *currículum* secundario uruguayo, el concepto "lenguaje" está fuertemente asociado a las asignaturas de las áreas de Lengua y Letras, como Idioma Español y Literatura. Esto se manifiesta en el discurso del INF_CAL_2, donde se expresa lo siguiente:

(...) al ser tan largo el nombre, muchas veces, se le llama "Lenguaje", sólo. O, como hay que achicar en las planillas o en lo que sea, cuando van a dar las horas, dice "lenguaje", elección de horas de "lenguaje". Ahí nos pasó varias- muchas veces, que eligieron profesores de Literatura que tuvimos que dar marcha atrás. (INF_CAL_2, Pos. 45)

El concepto de "lenguaje" hoy se encuentra sujeto a transformaciones, tal como se explicó en el marco teórico, descritas por Valdivia-Barrios y colegas (2018) que consideran, siguiendo a Gee (2004), que el "lenguaje" siempre ha sido multimodal y que involucra tanto a las palabras como a las imágenes y los sonidos. Este giro en la concepción del "lenguaje" sustentó la formulación de las "nuevas alfabetizaciones" (Buitrago y colegas, 2017). A su vez, el lenguaje, la semiótica y la lingüística están relacionados al campo de las Ciencias de la Comunicación. Las teorías de la comunicación han interactuado con las de la educación, configurando el campo de la educomunicación y la educación mediática. En ese campo se desarrollaron propuestas teóricas que hoy en día discurren sobre la ciudadanía digital y su propia "alfabetización digital" (ANEP, 2021). En el contexto curricular en el que se ubica esta asignatura, dentro de una diversificación artística, es significativo reconocer que mientras la TEMS denominó al área "Arte y Comunicación", la Reformulación la denomina "Arte y Expresión". De este modo, se reconocen modelos distintos en estas diversificaciones, aunque la presencia del concepto de "Comunicación" en la denominación de esta asignatura específica del área puede interpretarse como un vestigio del modelo anterior.

Por último, los medios audiovisuales, se integran a estos campos. La Comunicación tiene una especialización en Audiovisual a nivel terciario. En la educación mediática, los medios audiovisuales y su lenguaje, diferente al oral y escrito, es determinante (Barbero, 2002). Las propuestas más recientes de Aguaded (2018) y Ferrés (2019) lo comprenden como parte de un contexto multimodal, donde distintos lenguajes conviven; o como parte de un lenguaje multimediático, donde múltiples lenguajes se integran en uno solo. En estas acepciones, los medios audiovisuales tienen un rol protagónico. Sin embargo, los medios audiovisuales pueden también comprenderse como un medio artístico, tal como lo comprende Eisner (1994), para quien el cine es "el más poderoso de los medios artísticos del siglo XX" (p. 85). Su argumento es que las artes, y el cine en especial, logran integrar tratamientos miméticos, expresivos y convencionales de las formas de representación, a diferencia de los lenguajes convencionales (Eisner, 2008).

Esta amplitud conceptual que la asignatura engloba con su denominación, dificultó su estudio, especialmente al tener en cuenta las características determinadas en los *currícula* de la reformulación

2006 por Ferrer y Caldini (2015), acerca de los amplios márgenes de discrecionalidad que ofrecen los programas vigentes al definir los cursos. En su denominación, la asignatura CLMA parece priorizar el enfoque mediático y lingüístico de los medios audiovisuales, al presentar a estos campos con las palabras "lenguaje" y "comunicación". Sin embargo, estos conceptos, también se representan en el ámbito de la educación artística, al igual que los "medios audiovisuales". Por lo tanto, se entendió que la denominación de la asignatura no refiere de forma clara a modelos específicos de educación mediática o artística. Por el contrario, se denomina a partir de conceptos donde ambos modelos coinciden.

A continuación del encabezado, el Programa Oficial presenta una sección titulada "FUNDAMENTOS", que comienza con una cita textual del autor catalán Joan Ferrés (1988) que explicita que "lo audiovisual no es primordialmente una cuestión de medios sino de Lenguaje" (PROGRAMA OFICIAL, P. 1: 212). Esto presenta una justificación de la asignatura desde una aproximación filo-lingüística, que se prioriza con el adverbio "primordialmente". Esto representa una referencia clara y delimita de forma conceptual a la asignatura, ya que se la distancia de propuestas que evitan de forma explícita este tipo de aproximaciones, como la pedagogía de la creación de Bergala (2006). Sin embargo, tanto la educación mediática como la artística cuentan con aproximaciones lingüísticas, como la alfabetización mediática y la visual. La cita textual a Ferrés ubicada al comienzo de la sección "FUNDAMENTOS", confiere a la referencia textual el carácter de cita, tal como la presenta en una de sus acepciones la RAE: "texto que se alega para prueba de lo que se dice o refiere" (Real Academia Española, s.f., definición 3). En este caso se trata de una prueba de lo que se va a decir a continuación, en el primer párrafo de la fundamentación:

La necesidad social de formar individuos críticos y receptores activos que sepan decodificar los mensajes multi-mediáticos, se impone como objetivo en el ámbito de la enseñanza. El lenguaje audiovisual está cargado de combinaciones simbólicas que impactan al receptor y han modificado la manera de integrar información y conocimiento, cambiando la forma de aprender, producir y crear (PROGRAMA OFICIAL, P. 1: 246).

La primera oración presenta una "necesidad social" que consiste en la formación de "individuos críticos y receptores activos". Esto separa al discurso del programa de una especificidad artística, ya que alude a la formación de receptores de "mensajes multimediáticos", sin mencionar al arte. Al estar dirigido a una formación general, de "individuos", se prioriza el rol civil propio de la educación mediática y no el lugar productivo de "artistas" o "profesionales" de estos medios. También se plantea a la formación del "ámbito de la enseñanza" como la alternativa para que los individuos "sepan decodificar", lo que se interpretó como una representación de modelos filo-lingüísticos y basados en la alfabetización. El fundamento o justificación de la asignatura no se basa en la especificidad de la práctica artística audiovisual como experiencia o en el "enseñar a hacer" que se representaba en el discurso del INF_CAL_2, sino en "formar" una habilidad necesaria para la socialización. Para comprender mejor esta decisión discursiva es útil realizar una comparación, tal como las proponen Strauss y Corbin (2002), con las secciones "Fundamentos" del Programa Oficial de las otras asignaturas específicas de bachillerato oAE. En estas se refiere de forma explícita a la formación

específica de una disciplina y la función propedéutica para "un posible futuro artístico" (Programa Oficial Expresión Corporal y Danza, 6to AE, P. 1: 363). También se habla de una "apertura al mundo artístico y a la experiencia corporal y teatral propiamente dicha. No se trata aquí de transmitir un saber en forma expositiva sino lograr que el alumno (...) desarrolle sus habilidades en el campo de la expresión dramática" (Programa Oficial Expresión Corporal y Teatro 5to oAE, P. 1: 402).

A diferencia de estos programas, los "fundamentos" de CLMA son transversales a la educación. Los conceptos "críticos" y "activos" relacionados a la recepción, como parte del esquema clásico de la comunicación (emisor-mensaje-receptor) representa una tradición escolarizada que comienza en la década del '60 con las denominadas educaciones para la recepción y su revisión inmediatamente posterior, la recepción crítica (CENECA, 1992, citado en Valdivia-Barrios y colegas, 2018). Tal como lo describen estos autores, el modelo propone fomentar "la recepción activa o crítica, y la formación de las audiencias, esto es, dar racionalidad y reflexividad a la experiencia mediática" (p. 5). El énfasis lingüístico y los conceptos "crítico" y "activo" asociados a la recepción, ubicados al comienzo de la sección "FUNDAMENTOS" del programa, representa una evidente priorización de estos modelos.

En la segunda oración, se interpretó la incidencia de modelos reconocidos en el marco contextual y que entienden que los medios masivos atentan contra la subjetividad transmitiendo sentidos de forma subliminal y provocando una "hipnosis" (MEC, 2006, p. 23). Esto se presenta en la mención a un cambio cognitivo pero principalmente en la elección del verbo "impactar" ("impactan al receptor"). Esto se interpretó en relación con Discursos proteccionistas, reconocidos por Morduchowicz (2003) como enfoques normativos, que demonizan a los medios. Si bien esta autora entiende que estos enfoques están en desuso desde la década del '80, han tenido incidencia en el ámbito local del nivel secundario, tal como se constata en la siguiente declaración presentada en una Asamblea Técnico-Docente del año 2010 donde se habla de un "exterminio" de la memoria, producción de ansiedad y dispersión cognitiva:

La disponibilidad sincrónica de una infinita masa de información extermina los vestigios de la memoria que sobrevivieron a la aparición de la escritura. Las dimensiones pasado futuro desaparecen, situándolos en eterno presente. Las TICs también reconfiguran la dimensión del espacio, sustituyendo el espacio material y físico por un espacio ubicuo y virtual que produce ansiedad y dispersión cognitiva. (ANEP, 2010, p. 32)

Por otra parte, el párrafo inicial de los fundamentos retoman al lugar del receptor para acentuar un cambio cognitivo provocado por el lenguaje audiovisual en las maneras de integrar "información" y "conocimiento". Esto vuelve a expresar una justificación basada en el derecho democrático al aprendizaje, en tanto se habla de un cambio cognitivo del "aprender", verbo central del desarrollo individual y el discurso escolar. Se trata de un verbo fuertemente escolarizado, en el sentido planteado por Terigi (2012b) en el marco teórico y asociado a los fines democráticos de la escuela moderna. En cambio, los verbos "producir" y "crear", tal como se explicó a partir del discurso de INF_CAL_1 y su declaración acerca del giro metodológico que implica "enseñar a hacer" dentro del *curriculum* de secundaria, introducen por primera vez en el texto del Programa Oficial modelos de educación artística vinculados al "hacer".

El segundo párrafo reafirma la interpretación anterior, acerca de un tránsito del discurso hacia modelos de educación artística, al introducir a Elliot Eisner, un referente de este campo. El párrafo es el siguiente:

Se concibe al ser humano comunicándose a través de diversos lenguajes, empleando distintas formas de representación para transmitir significados. De acuerdo con E. Eisner estas formas de representación son la manera en que los integrantes de una cultura codifican y decodifican un lenguaje. El desarrollo de la capacidad de codificar y decodificar el significado habilita el desarrollo cognitivo del individuo. (PROGRAMA DE SECUNDARIA, P. 1: 634)

A diferencia del primer párrafo de la sección "FUNDAMENTOS", compuesto por dos enunciados argumentativos, este segundo párrafo está conformado por tres oraciones de carácter explicativo. Este tipo de enunciados tienen por finalidad subrayar aspectos de una oración o argumento principal sin modificar la extensión del sustantivo (explicativo, RAE, s.f, definición 2). Se entendió que esta decisión gramatical representa una priorización de modelos semiológicos de educación mediática, tal como se interpretó en el primer párrafo de la sección. Esto también se manifiesta en las dos primeras oraciones de este segundo párrafo. En ellas, el concepto de "forma de representación" -central en la propuesta de Eisner (1994)- se utiliza de forma subsidiaria a otras acciones o actividades. Por ejemplo, en la primer oración, las "formas de representación" se mencionan como un recurso para "transmitir" o "decodificar" significado, lo que representa la acción principal de la primera oración. En la segunda, las "formas de representación" son una manera de "codificar y decodificar un lenguaje". Estas "formas" no se representan como el objeto principal de estas oraciones, pese a que son el objeto principal de la teoría de Eisner y cuyo énfasis no es el significado sino la forma. Este autor define al "significado" que las "formas de representación" de su teoría permiten crear con la acotación de que no es un "significado" con la misma forma que el lenguaje convencional. Esta acotación, como se explicó en el marco teórico, es determinante para comprender su teoría y no se presenta en el Programa Oficial:

In common parlance, literacy refers essentially to the ability to read and to write. But literacy can be re-conceptualized, and I propose to do so, as the creation and use of a form of representation that will enable one to create meaning--meaning that will not take the impress of language in its conventional form (Eisner, 2008, p. 27)

Estas acciones, "codificar y decodificar" o "transmitir significado", al igual que "producir" y "crear", se representan en los modelos clásicos de comunicación (emisor-receptor) pero también son utilizados por Eisner (1994, 2001, 2008) de forma metafórica, como se manifiesta en la cita anterior. El autor las utiliza para revisar el concepto de "lenguaje" y las artes en el ámbito de la educación y alejarlo de su sentido proposicional y monista (Eisner, 1994). Lo que la sección "FUNDAMENTOS" manifiesta en sus decisiones discursivas exponencia la polisemia de estos conceptos. La superposición conceptual entre modelos semiológicos del ámbito de la educación mediática -como el de Ferrés (1992)-, donde hay una habilidad que se transfiere con fines de socialización, y la teoría de Eisner (1994), que se concentra en el desarrollo cognitivo a través de la manipulación cualitativa de medios expresivos, no

se soluciona en el texto, sino que se omite. A partir de esta superposición conceptual, el texto articula campos distintos sin solucionar sus diferencias y conflictos. Esta tarea, como se explica más adelante, le corresponderá a los docentes.

El tercer párrafo es el siguiente:

Una de las funciones de la educación es atender las múltiples formas de alfabetismos, capacitando a los alumnos para extraer significados de las ciencias, las matemáticas, las artes y de cualquier forma social que construya un mensaje. Es ineludible, entonces, desarrollar las capacidades necesarias para poder manejar una amplia variedad de lenguajes y formas expresivas. Alfabetizar ayuda a contextualizar al individuo, construyendo saberes pertinentes a las distintas manifestaciones culturales en que transcurrirá su vida. (PROGRAMA DE SECUNDARIA, P. 1: 1048)

Esta declaración presenta un énfasis en aspectos transversales de la educación, como la mención a "funciones de la educación" y la capacitación de estudiantes para extraer significado. Las "artes" se equiparan a otras áreas como las ciencias y las matemáticas en tanto formas sociales que construyen mensajes. El significado de una obra artística, de este modo, es equivalente al mensaje de un proceso de comunicación lingüístico o al conocimiento positivista y analítico de las matemáticas. Se reproduce la estrategia discursivo-textual del párrafo anterior, donde el significado plástico de la obra artística se superpone al significado de cualquier mensaje mediatizado. Para desarrollar su teoría, Eisner (1994) aclara que comprende al *conocimiento* de una forma distinta a su acepción más común, que lo restringe a una "afirmación comprobada (...) como las que se usan en la lógica simbólica y en la matemática" (p. 55). Al equiparar a las artes con "cualquier forma social que construya un mensaje", el programa se distancia conceptualmente de la propuesta de Eisner. Al mismo tiempo, al citarlo, la integra.

En las últimas dos oraciones de la sección "FUNDAMENTOS" se manifiestan decisiones que refuerzan esta superposición conceptual. Por un lado se enfatiza la formación en capacidades para dominar "una amplia variedad de lenguajes" y "formas expresivas", lo que conjuga a los modelos filolingüistas y las "formas de expresión". En este punto, las formas (que hasta este parte del texto eran "de representación", siguiendo a Eisner) se presentan como "formas de expresión", lo que introduce de forma hipotética al modelo de educación artística para la expresión personal creativa. La expresión se equipara por medio de la conjunción con los "lenguajes". Este uso indistinto del concepto lenguaje(s) se reconoce al comparar los siguientes enunciados:

De acuerdo con E. Eisner estas formas de representación son la manera en que los integrantes de una cultura codifican y decodifican un lenguaje. (PROGRAMA OFICIAL, P. 1: 781)

Es ineludible, entonces, desarrollar las capacidades necesarias para poder manejar una amplia variedad de lenguajes y formas expresivas. (PROGRAMA OFICIAL, P. 1: 1285)

En el primer enunciado el objeto principal es "un lenguaje" que las "formas de representación" permiten codificar y decodificar. El lenguaje es uno, más amplio que las "formas de representación". En el segundo enunciado el texto presenta "una amplia variedad de lenguajes" en conjunción ("y") con las "formas expresivas". Si bien en ningún momento el texto equipara las formas expresivas y las de representación, se interpreta que en ambos casos son conceptos que representan modelos de educación artística. En el primer enunciado las "formas de representación" son un objeto secundario, ya que la acción de los verbos "codificar" y "decodificar" recaen sobre el objeto "lenguaje". En la segunda, tanto los "lenguajes" como las "formas expresivas" son el objeto principal o complemento directo. Esto fue considerado una evidencia de que el sentido de estas "formas expresivas" o "de representación" y los "lenguajes" no son estables a lo largo de esta primera sección del programa.

En base a esto, se entendió que el programa prioriza en su sección "FUNDAMENTOS" a los modelos de educación mediática desde una aproximación semiológica y filo-lingüista, con vestigios de enfoques normativos y una educación para la recepción crítica y activa propia de modelos promovidos en la educación a partir de la década del '60. Estos se asocian a modelos de educación artística que se presentan poco definidos y en general subsidiarios a los anteriores. Se reconocieron los modelos de educación artística para el desarrollo cognitivo propuesto por Eisner y el más reciente modelo centrado en el estudio de la cultura visual. También se interpretó, de forma hipotética, la representación de concepciones artísticas centradas en la expresión personal. Del mismo modo, al igual que como se interpretó con la denominación de la asignatura, el programa introduce campos del saber diferentes y utiliza conceptos de amplio espectro (Newman, 2006, citado en Freire, 2017). El programa no reduce estos sentidos sino que los exponencia, al referirlos desde tradiciones y autores distintos pero sin explicar cómo se articulan. Esta amplitud del sentido, es lo que deben solucionar los docentes al momento de llevar el *curriculum* a la práctica.

Por su parte, en las Pautas Programáticas de la Sala Docente (2016) no se presentan fundamentos para la asignatura.

4.1.3. Propósitos de la asignatura declarados en textos curriculares y modelos

A partir del análisis de la sección denominada "OBJETIVOS" del Programa Oficial fue posible caracterizar los propósitos de la asignatura y comprender mejor los modelos representados en el texto. Se presentan cinco propósitos para la asignatura en esta sección, expresados con verbos infinitivos. Por otra parte, en la sección "ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS" hay dos oraciones que describen propósitos generales que, aunque no se expresan de forma infinitiva, se consideró relevante incluirlas como propósitos de la asignatura en tanto explicitan fines o propósitos. Los objetivos para la asignatura presentados de forma explícita mediante verbos infinitivos y en la sección "OBJETIVOS" del programa son los siguientes:

- Analizar los procesos de comunicación reflexionando sobre sus dimensiones culturales e ideológicas.
- Comprender el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, estimulando actitudes reflexivas y críticas sobre las mismas.

- Interpretar y reflexionar sobre el contenido e intencionalidad de los mensajes producidos por los medios masivos descifrando sus elementos formales y estructurales.
- Sensibilizar sobre la trascendencia del lenguaje multimedial en la formación del alumno.
- Despertar la sensibilidad ética y estética a través del conocimiento de este lenguaje, estimulando la manifestación artística. (PROGRAMA DE SECUNDARIA, P. 1: 1593)

Una primera observación respecto a estos cinco objetivos fue que no resulta evidente si están referidos al estudiante o al docente. Esto se debe, por un lado, a que las declaraciones mencionan acciones que están asociadas al rol docente, como "estimular" o "sensibilizar". Incluso cuando se utiliza el verbo "sensibilizar" el texto se refiere a la "trascendencia del lenguaje multimedial en la formación del alumno". Esto dificultó el análisis en la medida de que no fue posible definir cuáles de las acciones enunciadas deben ser realizadas por el docente y cuáles por los estudiantes.

Al desglosar las acciones presentadas en los objetivos se alcanza el siguiente esquema:

| Verbos infinitivos | | Verbos en gerundio |
|--------------------|---|--------------------|
| Analizar | > | reflexionando |
| Comprender | > | estimulando |
| Interpretar | > | descifrando |
| reflexionar | > | estimulando |
| Sensibilizar | | |
| Despertar | > | estimulando |

Figura 7. Verbos presentes en los Objetivos del Programa Oficial.

Los verbos en infinitivo representan las acciones principales de los objetivos de la asignatura mientras que los verbos en gerundio cumplen una función de complemento, explicando la forma en que se llevará a cabo la acción del verbo infinitivo. Una primera cualidad de los verbos infinitivos reconocidos es que refieren a procesos mentales, propios de los saberes escolarizados (Terigi, 2012a). Incluso en el segundo objetivo, que se refiere al "funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información", el enunciado propone comprenderlos ("Comprender"). En ningún caso se presenta un verbo asociado a la práctica, la experimentación y al "hacer" propio de las artes, que en los discursos de informantes calificados ocupaba un lugar preponderante respecto a la caracterización de las asignaturas específicas de la oAE.

Si bien todos los verbos refieren a procesos mentales, el caso de "sensibilizar" y "despertar" se aproxima a procesos emotivos y sensibles, a diferencia de los otros, que refieren de forma clara a procesos racionales, analíticos y sintéticos ("analizar", "reflexionar", "interpretar", "comprender"). La ordenación de estos objetivos en la página colocan en la parte superior a las acciones mentales racionales, mientras que ubican al final a las acciones emotivas o sensibles. Esto se interpretó asociado al orden propuesto para su desarrollo en el curso, como secuencia pedagógica, aunque también puede representar una priorización de los procesos mentales, característico del *currículum* escolar (Dussel, 2014).

Al analizar el contenido enunciado en los objetivos es posible caracterizar con más precisión los modelos representado en el programa. El interés por las dimensiones culturales e ideológicas de los procesos de comunicación representa de forma clara modelos críticos de educación mediática

(Morduchowicz, 2003) y de educación artística para el estudio de la cultura visual (Hernández, 2003; Aguirre, 2006). En ambos modelos la lectura ideológica del discurso, los códigos de naturalización, el impacto sobre la identidad y sobre nociones temáticas de género o raza, son centrales. Sin embargo, el objetivo no explicita un interés específico por manifestaciones comunicacionales de orden visual, lo que, en rigor, prioriza a la educación mediática, que estudia a todo el ecosistema de medios. El enunciado del segundo objetivo, que propone estimular actitudes reflexivas y críticas sobre las tecnologías, puede enmarcarse dentro de estos mismos modelos. Tanto la educación mediática como la artística se encuentran fuertemente atravesadas por la incidencia de las tecnologías aplicadas a "la comunicación y la información" (Buckinham, 2008; Augustowsky, 2017).

El tercer objetivo está asociado de forma clara a modelos de educación mediática, dada la concentración en el objeto "mensajes producidos por los medios masivos", propio de la educación para la recepción crítica. Al complementar el verbo principal con el gerundio "descifrando" y el objeto "elementos formales y estructurales de los mensajes" se acentúa el enfoque semiológico de la educación mediática (Morduchowicz, 2003). Por último, el interés que se enuncia acerca de la "intencionalidad" de los mensajes, puede interpretarse en relación a los aspectos sociales, culturales o políticos que caracterizan al enfoque crítico (op. cit.) o, en contexto con el primer párrafo, en relación a los enfoques normativos centrados en los "efectos manipuladores" (Morduchowicz, 2003) de los medios de comunicación.

El cuarto objetivo es el primero que involucra un proceso sensible, aunque el enunciado es confuso en tanto propone "sensibilizar acerca de la trascendencia del lenguaje multimedial en la formación del alumno". No fue posible interpretar si esta oración está dirigida al estudiante o al docente. De hecho, en rigor, se representa asociado a la función docente. En cualquier caso, el objetivo dirige su interés a la importancia del lenguaje multimediático en la sociedad, trascendiendo los límites del arte.

El quinto objetivo de la asignatura es el único que se consideró que representa de forma articulada modelos de educación mediática y artística. Por su disposición gráfica, quedó ubicado luego del salto a la segunda página, lo que le resta importancia en el texto. En esta oración se mantiene el énfasis en el "lenguaje", pero se lo presenta como un mecanismo para alcanzar el objeto principal de la oración que es la "sensibilidad ética y estética". Además se involucra a la "manifestación artística" como complemento al lenguaje para alcanzar ese objetivo. De este modo, el lenguaje se representa de forma situada desde su significado artístico. Por otra parte, al introducir una dimensión ética se introducen modelos de la educación artística comprometida con las comunidades y los derechos humanos (Torres de Eca, 2016; Migliorín, 2018). La ética y la estética como sensibilidad a trabajar por medio del lenguaje también recupera los postulados de Freire y su alfabetización en comunicación, tal como lo retoma Barbero (2002) y el campo denominado educomunicación.

Por su parte, en la sección denominada orientaciones pedagógicas, el Programa Oficial presenta dos declaraciones que describen propósitos generales para la asignatura. En éstas se plantea la articulación entre la teoría y la práctica como mecanismo para lograr "la alfabetización en el lenguaje audiovisual" (PROGRAMA OFICIAL, P. 4: 112). En este sentido el texto es enfático respecto a la importancia de la "alfabetización" como objetivo general de la asignatura. El texto también destaca el

lugar de la realización como "herramienta expresiva y de investigación en el lenguaje y los medios" (PROGRAMA OFICIAL, P. 4: 1061). Esta declaración representa la misma estrategia de conjugar expresión y conocimiento del lenguaje y los medios. A partir de esto, fue posible reconocer al modelo de educación artística para la expresión personal, que promueve el uso de medios artísticos para la expresión del estudiante, en conjunción con el conocimiento del lenguaje y los medios. El modelo de expresión personal también se enfatiza con la declaración anterior, cuando se presenta una sugerencia al docente respecto a planificar actividades de aprendizaje significativo "a partir de los intereses del alumno" (PROGRAMA OFICIAL, P. 4: 875). Esto también se reconoce en el énfasis que hace en la "expresión" la denominación de la diversificación: "Arte y Expresión".

Al igual que en el último párrafo de los "FUNDAMENTOS" y en el quinto enunciado de la sección "OBJETIVOS", el modelo de expresión personal no se representa de forma subsidiaria sino complementaria con los modelos de educación mediática, como evidencia la conjunción "y". A su vez, se menciona a la investigación, que no estuvo representada en los objetivos declarados de forma explícita y que, en su acepción más amplia, involucra a la experimentación o la experiencia, donde el aprendizaje está implicado de forma vivencial en un proceso, tal como propone Dewey (1936). Sin embargo, tal como postula Terigi (2002) en el ámbito de la educación artística la construcción de artefactos reglados puede confundirse con investigación experimental.

Por su parte, las Pautas Programáticas de la Sala Docente no presentan objetivos declarados de forma explícita, aunque se presenta un eje "creativo/productivo" donde se manifiestan los únicos dos enunciados de todo el documento que utilizan verbos infinitivos. Este tipo de verbos, como se explicó antes, son utilizados en el Programa Oficial para explicitar los objetivos de la asignatura. Los enunciados expresan lo siguiente: "integrar los aspectos señalados [en otros dos ejes] en una producción creativa" (pautas programáticas CLMA 2016, P. 2: 1073) e "innovar, experimentar e investigar con nuevos/viejos formatos y nuevas pantallas" (pautas programáticas CLMA 2016, P. 2: 1133). De este modo, el documento introduce propósitos para esta asignatura que priorizan el lugar de la experimentación y la producción como síntesis conceptual. También se presenta la noción de "nuevas pantallas", que no fueron mencionadas en el Programa Oficial. Esto se interpretó en base a la más reciente convergencia tecnológica, que cobró protagonismo en años posteriores a la redacción del programa. De esta forma, se evidencia que las pautas programáticas priorizan, en tanto propósitos, sólo algunos de los modelos que se representan en el Programa Oficial.

4.1.4. Contenidos declarados en documentos curriculares y modelos

La sección "CONTENIDOS" se presenta sub-dividida en tres partes según el tipo: "CONCEPTUALES", "PROCEDIMENTALES" y "ACTITUDINALES". Esta división, tal como la describe Coll y Valls (1992), se corresponde con una comprensión "progresista" del contenido de los programas educativos que se propuso resignificar el lugar de "los hechos y conceptos" en el *currículum*, al diferenciarlos de "otros tipos de contenidos a los que pertenecen (...) los procedimientos y las actitudes, valores y normas." (p. 16). Se trata de una distinción de "naturaleza pedagógica" (Coll y Valls, 1992) que representa un procedimiento para la escolarización de saberes a través del *currículum*. Su objetivo es incorporar una dimensión constructivista del conocimiento (Díaz Barriga,

1997). Los conocimientos conceptuales se diferencian de los declarativos, tradicionales del *currículum*, en tanto no son hechos y datos lo que se presentan, sino principios y explicaciones (Díaz Barriga, 1997). Sin embargo, si bien la sección se denomina "CONTENIDOS CONCEPTUALES" presenta conocimientos declarativos tales como la "Reseña histórica de los medios audiovisuales" (PROGRAMA OFICIAL, P. 2: 179).

Por otra parte, se reconocieron dos aspectos significativos de esta sección. Por un lado, se trata de un listado designativo, principalmente formado por secuencias lingüísticas sin verbo. En algunos casos se trata de sustantivos aislados ("El Cine", "Storyboard") y en otros de un sustantivo acompañado de un adjetivo ("La era de la imagen"). La ausencia de verbo implica que estas oraciones no tiene predicado, que es la parte de la oración donde se desarrolla o elabora el significado (RAE, § 1.12d. Vol. I). Estas secuencias lingüísticas designan cosas de forma general, sin el aporte de "propiedades, estados, procesos y acciones que se atribuyen a las personas o las cosas" (op. cit., p. 63) por medio del predicado. Estas decisiones lingüísticas provocaron que, en algunos casos, fuera imposible interpretar el sentido de forma precisa. Se entendió que esta característica es lo que llevó a Feldman y Palamidessi (2015) a considerar que los programas de la Reformulación 2006 presentan sus contenidos de forma "sumamente sintética" (p. 74).

La sección de "CONTENIDOS CONCEPTUALES" se encuentra subdividida en tres partes: "Cultura Audiovisual", "Estructura narrativa (vínculos teórico-prácticos)" y "Valoración narrativa". Al estudiar el texto presentado en cada una, no es posible reconocer un sentido estable para la noción de "narrativa" ya que, la sección de "estructura narrativa" designa principalmente etapas y documentos de las etapas de producción cinematográfica ("construcción de personajes", "etapas que implican la producción"); mientras que el subtítulo "valoración narrativa" presenta conceptos asociados al lenguaje cinematográfico y audiovisual ("angulaciones", "movimientos de cámara"). Se optó por reagrupar estos contenidos para comprenderlos. El esquema del Anexo 13 ofrece el cuadro de esta reorganización, realizada de forma interpretativa a partir de los campos a los que pertenecen los objetos o conceptos mencionados.

El eje central de los contenidos queda asociado al Cine, el lenguaje visual y sonoro, y el proceso de producción con énfasis en la escritura de guion. Se reconoció también que este eje central se contextualiza a partir de la historia de los medios de comunicación y los procesos creativos. A través de esta esquematización fue posible, por lo tanto, interpretar que en la sección "CONTENIDOS CONCEPTUALES" se reproducen los dos campos reconocidos en las secciones anteriores, el de la educación mediática y la artística.

La subsección "Cultura Audiovisual" de los "CONTENIDOS CONCEPTUALES" contiene a los conjuntos "Historia y Medios de Comunicación" y "Cine". Esta subsección se interpretó en correspondencia con los objetivos asociados al análisis de la intención y las dimensiones ideológicas y culturales de los mensajes mediáticos. Esta lectura se realizó por diversos motivos. Se trata del único apartado que presenta conceptos de contextualización socio-histórica, tales como "reseña histórica", "la era de la imagen" o "celeridad de los cambios". Por otra parte, su título se interpretó en proximidad conceptual con el modelo de educación artística "Cultura Visual", que desde un enfoque

crítico propone el estudio de los mensajes visuales de la cultura contemporánea. Por último, el texto caracteriza al cine como una "expresión" de la diversidad cultural.

Existen, además, dos aspectos que permiten asociar la sección a modelos de educación mediática para la recepción crítica. En primer lugar, cuando el texto realiza el desglose de los medios de comunicación y describe sus "manifestaciones", se presentan las siguientes palabras: "publicidad, información, evasión". Las manifestaciones mediáticas quedan caracterizadas por estos tres conceptos. Mientras que la "publicidad" y la "información" son conceptos transversales al estudio de los medios, el primero para designar una forma de comunicación dedicada a la venta de productos y el segundo para caracterizar un cierto tipo de mensaje, la "evasión" es un concepto que pertenece a una corriente concreta de las teorías de la comunicación. Autores de la escuela crítica de Frankfurt y la posterior escuela de Columbia trabajan el concepto de "evasión". Para Klapper (1960) el "material de evasión" es aquel "que presentan contenidos fantásticos o una visión de la vida y del mundo que no es acorde con la realidad" (Rodríguez Polo, 2011). Se trata de teorías clásicas de la comunicación desarrolladas en un contexto donde los medios masivos de comunicación ocupan un lugar central en la producción de contenido mediático. Estas teorías buscan comprender el lugar que ocupan los medios en el comportamiento de las masas y son fuente de algunos modelos anti-hegemónicos.

Esta interpretación se reforzó con las últimas secuencias textuales del apartado "Cultura audiovisual", que está integrado por las siguientes expresiones: "El Cine", "Géneros y subgéneros", "El cine como expresión de la diversas culturas" y "El cine nacional". La disposición del párrafo, separada del resto, integra a estas cuatro secuencias. Se hace mención a los "géneros y subgéneros", que son un tipo de representación cinematográfica genérica, elaborada por las industrias cinematográficas para estandarizar la producción (Altman, 1999). Por otra parte, se presenta al cine como un medio para la "expresión de las diversas culturas" y es entonces que se presenta el "cine nacional". De esta forma, se interpretó que a nivel conceptual, los contenidos del Programa Oficial priorizan modelos de educación mediática críticos, anti-hegemónicos, como la recepción crítica y el estudio de la cultura visual. La "expresión cultural" a través de la producción local de "cine nacional", se presenta como la alternativa a estas construcciones genéricas, asociadas a modelos de educación artística basados en la expresión personal.

El apartado que continúa es "estructura narrativa (vínculos teórico-prácticos)". Vista la estructura de orden secuencial que suelen adoptar los programas curriculares (Sadovsky, 2019), fue posible interpretar una secuencia pedagógica en el programa. Se presenta de esta forma al trabajo práctico por primera vez entre los contenidos y a los elementos agrupados en el esquema anterior dentro de "Producción audiovisual" y "Guión". Por lo tanto, se entendió que la producción se presenta como una forma de expresión local ante los medios masivos de comunicación. En este sentido, se reproduce el modelo de educación mediática propuesto por Kaplún (1999), que si bien comprende a los medios como "alienantes" desde un enfoque crítico tradicional, no promueve un enfoque normativo sino que se basa en la realización como un instrumento de educación para la emancipación popular.

Infinidad de estudios sobre la realidad de los medios de comunicación de masas señalan el alarmante índice de alienación cultural que ellos están favoreciendo. Es bien sabido que uno

de los requisitos básicos de un auténtico desarrollo autónomo, es la afirmación de la identidad cultural de cada nación. (Kaplun, 1999, p.45-46)

La tercer subsección de "CONTENIDOS CONCEPTUALES" se titula "valoración narrativa" y comprende los bloques reconocidos de "Lingüística y Semiótica", "Lenguaje Cinematográfico y Audiovisual" y "Sonido". Es la sección donde se desglosan los "códigos del lenguaje audiovisual", tales como las "angulaciones", "movimientos de cámara", "ejes de acción", entre otros. Se entendió, por lo tanto, que en esta sección se representan modelos semiológicos y filo-lingüistas, concentrados desde los diversos campos en estudio por el estudio formal y estructural de las representaciones de los medios.

La interpretación propuesta, donde la producción y realización se presenta en el programa como una herramienta emancipatoria ante la lógica opresiva de los medios masivos, se fortaleció al observar que los "CONTENIDOS PROCEDIMENTALES", dedicados a las acciones de aprendizaje y a un "saber hacer" (Díaz Barriga, 1997), priorizan acciones físicas, la manipulación, la práctica y los procesos de discusión habituales del trabajo productivo y grupal. Sólo una de las líneas reproduce las acciones mentales reconocidas en la sección "OBJETIVOS" del programa. Si en aquella sección se priorizaban las acciones mentales, en esta sección de los contenidos hay un claro énfasis en el "hacer", en tanto se habla de "uso de recursos audiovisuales para la elaboración de un producto", "manipulación" y "prácticas". También se prioriza el "empleo de la imagen y el sonido como recurso expresivo". Estos son los "contenidos procedimentales" que presenta el programa:

Decodificación, análisis crítico.

Uso de recursos audiovisuales para la elaboración de un producto vinculado a la comunidad.

Manipulación de quipos [sic] técnicos: cámaras, micrófonos, fuentes de luz, ordenador, etc.

Dinámicas y exposiciones de opiniones personales comprendiendo y contemplando otros puntos de vista.

Prácticas con diferentes alternativas y propuestas para el empleo de la imagen y el sonido como recurso expresivo. (PROGRAMA OFICIAL, P. 3: 722)

Mientras los propósitos de la asignatura priorizaban modelos que se concentran en procesos mentales críticos, reflexivos e interpretativos, los procedimientos priorizan modelos productivos y expresivos. La mención a la elaboración de un producto "vinculado a la comunidad" refuerza la interpretación anterior respecto a la incidencia del modelo de educación mediática para la emancipación popular propuesto por Kaplún. Este modelo también se representa en los "CONTENIDOS ACTITUDINALES", donde se habla del "Compromiso y respeto ante las actividades y producciones propias y ajenas" (PROGRAMA OFICIAL, P. 3: 1278). La tolerancia y el respeto de otros puntos de vista también se condice con este modelo, junto con los modelos de educación artística para la convivencia y el desarrollo cultural y también con la enseñanza de procesos productivos, donde el trabajo grupal requiere de este tipo de conocimientos.

Por todo lo anterior, se entendió que la sección "CONTENIDOS" del Programa Oficial, presenta una puntualización "sintética", tal como reconocieron Feldman y Palamidessi (2015) con una muestra de los programa vigentes. Sin embargo, fue posible reconocer los modelos de educación mediática y

artística que se representan en él, aunque estos no son explícitos sino que surgen de una interpretación analítica en base a los métodos propuestos. Esto debilita la incidencia del programa en la definición de aquello que debería ser común para todos quienes atravesasen la asignatura. En continuidad con las secciones anteriores del Programa, se reconoció un énfasis en la dimensión ideológica y cultural de los contenidos mediáticos, ante lo cual la producción es una alternativa de emancipación. Esto introdujo la propuesta de que en este programa se representa el modelo de educación mediática para la emancipación propuesto por Kaplún (1999), basado en la producción como proceso pedagógico. A través de este modelo se establecen vínculos entre la educación mediática y artística, orientada a la convivencia y el desarrollo cultural. Por otra parte, se reproduce también el énfasis de modelos semiológicos de alfabetización mediática, visual y audiovisual, que centran sus propuestas en el reconocimiento de códigos y estructuras formales.

El carácter sintético de este Programa Oficial es parte de lo que, según la INF_CAL_2, llevó a que los docentes, en el año 2016, desarrollaran el otro documento analizado, denominado Pautas Programáticas de la Sala Docente. Estas pautas buscaban dar "seguridad" a los docentes y definir un "marco común" que no se encontraba en el Programa Oficial.

Creo que eso nos daba cierta seguridad, de no estar tan solos, o no estar equivocados, o no estar, un poco la -los docentes, somos inseguros también, algunos, pero de decir, bueno, acá hay un marco común (INF_CAL_2, Pos. 29)

Esto confirma que la función de definir lo "común", asociada al *currículum* (Dussel, 2014), no estaba siendo cumplido por el Programa Oficial. Estas Pautas Programáticas de la Sala Docente (2016) están enfocadas en lo que suele denominarse contenidos. Si bien ofrece un desglose más ordenado, presenta el mismo tipo de secuencias textuales sin verbos, lo que también dificulta la interpretación de algunas secciones.

El documento se presenta dividido en tres "Ejes": "Informativo/Descriptivo", "Crítico/Interpretativo" y "Creativo/Productivo". Por medio de un conteo de caracteres, fue posible determinar que el 71% del espacio del documento, es ocupado por la parte "c" del eje informativo/Descriptivo, dedicada a los "Códigos del Lenguaje Audiovisual". En ella se realiza un desglose de los elementos formales y semiológicos constitutivos de este lenguaje. Se presentan divididos en tres "puestas": en cuadro, en escena y en serie, una categorización propuesta por Casetti y Di Chio (1991) en su libro "Cómo analizar un film", aunque no se referencia a estos autores en el documento. Esto prioriza a la teoría cinematográfica desde un enfoque filo-lingüista. También el texto caracteriza con mayor claridad a las etapas de producción de cine y sus documentos. Las menciones a los medios y las teorías de la comunicación se presentan como una "introducción" o una "breve reseña", reduciendo el protagonismo que tienen en el Programa Oficial. De este modo, se interpretó que en este documento, cobran importancia los modelos filo-lingüistas de la teoría formal para el análisis fílmico.

Esto se comprendió a partir del énfasis que hace el documento en las acciones de análisis estructural, dentro de la sección denominada "Eje Crítico/Interpretativo". Allí se menciona la "deconstrucción y construcción del discurso", la "decodificación: denotación/connotación" y "polisemia y sus posibles

reducciones" (pautas programáticas CLMA 2016, P. 2: 910). Estos conceptos y acciones se interpretaron en relación al enfoque semiológico de la educación mediática, tal como la plantea Morduchowicz (2003) y al modelo filo-lingüista de la educación visual, centrado en los recursos técnicos y formales para la construcción de sentido (Aguirre, 2005). El "análisis crítico", por su parte, se presenta aplicado a "documentos audiovisuales", sin hacer mención a dimensiones culturales, sociales o ideológicas propio de los enfoque críticos, concentrados en la construcción identitaria, las representaciones naturalizadas y hegemónicas (Morduchowicz, 2003) y que de forma explícita quitan el énfasis de la técnica o la forma (Freedman, 1994; Stuhr, 1994).

4.1.5. Recursos filmográficos enunciados en documentos curriculares

Ninguno de los documentos curriculares presentan recursos filmográficos o audiovisuales. Ante esta omisión de los textos curriculares, cada docente debe tomar decisiones y completar este vacío. Esto representó una oportunidad para indagar en las soluciones de los docentes para esta dimensión del análisis e interpretar posibles modelos que regulan sus discursos, por fuera de las determinaciones curriculares.

4.1.6. Declaraciones docentes sobre documentos curriculares

Los documentos curriculares son descritos en los discursos docentes en relación a su amplitud. Esto se reconoció en todos los discursos: "es enorme aquello" (INÉS, Pos. 52). En la mayoría de los casos esta amplitud es descrita como un problema dada la carga horaria que tiene la asignatura. En general, el Programa se caracteriza como "muy amplio", se entiende que incluye "demasiadas cosas" y se describe como algo "imposible" de abarcar:

Me parece que es muy amplio, yo lo haría más pequeño (...) es muy amplio para tres horas de clase (LETICIA, Pos. 269 / 281)

(...) es muy amplio ese programa para la carga horaria que tenemos (BEATRIZ, Pos. 263)

(...) es imposible lo que propone el programa- imposible el que el alumno pueda pasar por una etapa teórica y de producción y práctica (NÉLIDA, Pos. 40)

La incidencia de la formación se presenta como algo determinante, en dos sentidos. Por un lado, en el discurso de Roberto se considera que no existe una formación que capacite a un docente para abarcar la amplitud conceptual del programa:

Si queremos hablar de cine... Es un recorrido demasiado largo. Alfabetización audiovisual o mediática a la historia del cine, epa, son bibliotecas y bibliotecas y filmotecas y filmotecas, no- Creo que no estamos preparados, tampoco damos al nivel, creo, los docentes... ¿Quién puede dar ese curso? (ROBERTO, Pos. 10)

En otro sentido, en el discurso de Marcelo se entiende que esa misma amplitud del programa está vinculada a esa misma falta de formación, ya que de esta forma cada docente toma del programa aquello con lo que está familiarizado. Compara este programa con los programas de Informática, la otra asignatura que dicta en secundaria y que tampoco contaba con formación específica en el

momento de su formulación: "lo dejan abierto (...) para que cualquiera que cayera a dar esa asignatura, de algún lado pudiera picar. Eso es lo que me parece" (MARCELO, Pos. 183).

Esto mismo se presenta en una de las declaraciones del INF_CAL_2 cuando argumenta que la amplitud del Programa es una forma de permitir que cada docente defina el curso en base a sus antecedentes e intereses, lo que se considera como una virtud. Sin embargo, también reconoce que esto tiene una contracara en tanto no se define un "piso común" y puede generar inseguridad en los docentes. Esto fue lo que llevó a formular las Pautas Programáticas de la Sala Docente (2016).

(...) lo que permiten es cierta libertad para el docente, que se pueda, que pueda profundizar sobre las -donde él se siente más seguro, donde el profesor se siente más formado, donde se siente mejor trabajando. (...) también tiene su doble, todo tiene como doble cara. Genera mucha libertad, entonces eso también genera esto- esta, como- inseguridad en los docente de- ta, ¿qué hago? Entonces, no lo veo como un problema, creo que está súper bien. Lo que sí fue necesario fue crear esas pautas (INF_CAL_2, Pos. 23 / 35)

La amplitud del Programa Oficial también es valorada como una virtud en el discurso de las docentes Lucrecia y Rosalía, ya que permite a cada docente armar su propio curso. Para ellas esto es una característica intrínseca de la labor docente: "una de las cosas que tenemos los docentes de esta asignatura, como de cualquier otra, es qué recorte tú haces en los materiales" (LUCRECIA, Pos. 28). En el caso de Inés, si bien no describe esta amplitud como una virtud, sostiene que no realizaría cambios al programa porque "es lo suficientemente amplio" (INÉS, Pos. 436) y también adopta el supuesto de que cada docente deberá hacer su recorte a partir de sus "fortalezas" e "intereses":

(...) siento que algo que tiene de bueno es que vos podés sacar distintos cursos de ese programa (...) vos no das todo el programa, en la vida real, nadie da todo el programa, la gente en general da tres cuartos del programa (ROSALÍA, Pos. 205)

(...) son las fortalezas de cada uno y los intereses propios del profesor (INÉS, Pos. 52)

(...) yo empatizo bastante con ese programa, porque es un programa conceptual, bastante abierto (LUCRECIA, Pos. 14)

Por el contrario, otros docentes entienden que la amplitud de este programa no es apropiada y es necesario realizar un recorte:

(...) hay que priorizar un poco los contenidos porque sino- obviamente es muy amplio sino el programa, porque tiene cosas de hacer, cosas de reproducir, cosas de reflexionar, cosas de ver, entonces es muy amplio para tres horas de clase (LETICIA, Pos. 281)

La falta de guías, pautas y orientación se reconoce en el discurso de varios docentes. Incluso en el discurso de Ana, quien destacó el lugar de la coordinación en su primer acercamiento al *curriculum*, se menciona la falta de una inspección como un problema: "cuál es el problema en esa asignatura, nosotros no tenemos un inspector que nos visite, y nos guíe" (ANA_2, Pos. 56). Leticia, a pesar de que dicta la asignatura desde el 2010, menciona la falta de repositorios, bibliografía específica clara

asociada al curso, materiales de biblioteca y "recursos de técnicas para trabajar los conceptos" (LETICIA, Pos. 269). En el caso de Roberto, que es el docente más novel de toda la muestra y que además no cuenta con formación docente, la falta de una guía, formación en didáctica y asesoramiento se representa con contundencia en las siguientes declaraciones:

Ese es el problema, y entra y qué no entra, y lamentablemente la tarea docente no tiene ese tiempo. O sea, si no hay una guía fija, no hay un curso de didáctica, no hay recursos didácticos accesibles, no hay posibilidad de acceder a las carpetas y los cursos de otros colegas, bueno, digo, instancias de formación didáctica para gente que no viene de- de- del IPA tiene que haber. Sino, me parece que hay apoyos básico que no están. (ROBERTO, Pos. 12)

La falta de recursos se describe en el discurso de Maximiliano como una encrucijada en la que el docente queda ubicado, donde está "obligado" a "bajar" los contenidos sin recibir "nada" por parte de la DGES. Puesto en contexto, la expresión "nada" refiere a recursos tecnológicos pero también a una contención administrativa, a una elección de horas más temprana y otras condiciones institucionales:

(...) esa encrucijada de- paradoja permanente en la que nos pone- este- en la que nos obligan a bajar los contenidos, en los que- [pausa] estamos nosotros teniendo que recortar las alas a los alumnos porque no nos dan nada. (MAXIMILIANO, Pos. 394)

La falta de recursos y pautas claras se presenta asociada a la amplitud del programa: "me gustaría como un soporte más permanente sobre todo en estas asignaturas donde los programas son tan abiertos" (LETICIA, Pos. 277). Esta falta de soporte y respaldo institucional se representa en más de un discurso:

No tenemos como inspector en nuestra asignatura que acompañe nuestro trabajo entonces estamos trabajando según nuestro criterio personal. En algún punto estamos como solos. (BEATRIZ, Pos. 279)

Esto es reconocido incluso desde la coordinación específica de la DGES, donde uno de los informantes calificados que ocupó el cargo de coordinador reconoce que ha postergado el asesoramiento a estos docentes: "los profesores de Audiovisual, son com- mis hijos postergados [ininteligible] Es cierto. Y me siento culpable por eso, porque siento que no les estoy dando respuesta a una necesidad que tienen que es que- alguien que los asesore" (INF_CAL_1, Pos. 88-90)

En todos los discursos de docentes, el programa se menciona como una herramienta fundamental del diseño del curso. En particular se reconoce que el programa es una herramienta que incide particularmente en la estructura del curso, como "base" para el diseño:

Mi curso se basa- se basa en eso, pero me basé en eso, descarté algunas cosas, muy a mi- con mis marcas subjetivas, pero- [pausa] Ya te dije mi primera planificación fue, no sabía nada, bajé el programa- bajé el programa oficial y dije, qué voy a hacer, saqué de ahí lo que a mí me interesaba, así fue. (INÉS, Pos. 438)

(...) esta idea que te planteo la estructuración, más allá de que tomé como base el programa que laboró un amigo, en realidad las líneas están ahí, están ahí. (HERMES, Pos. 313)

Dentro de la muestra de docentes consultados, el Programa Oficial ejerce un carácter prescriptivo notorio en el discurso de los tres docentes que no dictan en el ámbito público. Flavia, Fernando y Rosalía mencionan al programa asociado una necesidad de "cobertura" ("más que nada para estar cubierta", FLAVIA, Pos. 14) o incluso asociado a un temor caracterizado como "terror" en el caso de Rosalía y Fernando.

(...) yo me baso en cierta forma de programa, sí, más que nada para estar cubierta (FLAVIA, Pos. 14)

(...) Nunca tuve una inspección ni nada pero tengo terror, siento como- a mí me da como miedo, Consejo de Educación Secundaria, no sé cómo funciona, no entiendo mucho, me da terror que un día llegue la inspección y me diga "no, pero esto no-sé-qué" entonces yo tengo todo como "no, esto lo dice, y esto lo saqué de acá" como que me- me basé en el programa de secundaria. (ROSALÍA, Pos. 15)

yo los tres primeros años tuve terror a que me llegara una inspección (FERNANDO_1, Pos. 49)

Este mismo conjunto de docentes son los únicos que no mencionan a las Pautas Programáticas de la Sala Docente (2016). Esto permitió determinar que este anexo del Programa Oficial tiene una escasa incidencia entre los docentes de la muestra que dictan exclusivamente en el ámbito privado.

4.2. Modelos en discursos docentes

La presente sección analiza declaraciones de los discursos docentes que responden a las dimensiones de análisis que refieren al fundamento, propósito, contenidos, actividades y recursos de la asignatura CLMA. El análisis fue realizado según el proceso detallado en el apartado 3.8 del marco metodológico. Esta sección se divide en apartados dedicados a cada dimensión donde se interpretan las declaraciones para formar categorías y códigos, a través de los cuales se interpretan y describen modelos situados de educación mediática y artística a partir de manifestaciones discursivas. Estas interpretaciones se basan en los marcos contextuales y teóricos, los sentidos situados de las expresiones y los modelos reconocidos en el análisis de los textos curriculares. Las dimensiones que refieren a la percepción de la denominación, fundamentos y propósitos de la asignatura, corresponden al objetivo 2 de la investigación. Por su parte, las dimensiones que refieren a los contenidos de la asignatura propuestos en los discursos docentes, su organización conceptual, las actividades y la selección de recursos filmográficos, corresponden al objetivo 3. Por lo tanto, en esta sección se completan los últimos dos objetivos específicos.

4.2.1. Declaraciones sobre la denominación y modelos

Para indagar en esta categoría se reunieron declaraciones de los discursos docentes donde se expresan ideas o conceptos acerca de la denominación de la asignatura. A diferencia de las

asignaturas con una tradición en el *currículum* de nivel secundario, la denominación de esta asignatura, tal como se reconoció en el apartado 4.1.2, integra diversos campos del saber que pueden referir a distintos modelos de educación mediática y artística. Por esto, la forma en que los docentes describen e interpretan esta denominación se consideró como una dimensión importante para la comprensión de los modelos que regulan sus discursos y los saberes que se promocionan en esta asignatura.

El único discurso que no expresa un problema o conflicto con la denominación de la asignatura es el de Nélide, donde se argumenta que el nombre es apropiado: "porque el nombre es bastante abarcativo, es bastante amplio" (NÉLIDA, Pos. 10). Como se manifestó en algunas declaraciones sobre el *currículum* en sí, la amplitud conceptual se entiende como una virtud en varios discursos docentes.

En un sentido opuesto, varios docentes entienden que la denominación presenta conflictos. Flavia argumenta en su discurso que es un nombre "confuso" y que le "costó" entenderlo (FLAVIA, Pos. 2 / 6). La declaración de Rosalía sobre este aspecto plantea que dada su propia formación o preferencia por el cine ("yo que soy tan de cine") el nombre le resulta "muy abarcativo" (ROSALÍA, Pos. 6). Por su parte, Roberto utiliza una metáfora para describir la agresividad del conflicto conceptual que le representa el nombre de la asignatura: "el lenguaje, la comunicación, los medios audiovisuales, ¿MÁS EL CINE? O sea, es como meter cuatro gatos macho en una bolsa y revolver" (ROBERTO, Pos. 6). Laura describe el nombre de la asignatura como "los nombres esos horribles y largos que nadie le dice a la- a la asignatura" (LAURA, Pos. 3).

Se evidenció que la denominación genera dificultades conceptuales y prácticas a algunos de los docentes consultados, tal como se constató también en el discurso de la INF_CAL_2. La denominación de la asignatura genera dificultades administrativas que repercuten también en el contexto de práctica. Como explica Beatriz:

(...) nos da problemas cuando publican los liceos calendarios de elección de horas de esta materia, que no le ponen el nombre correcto entonces cuando uno busca, cuándo tengo que ir, a qué hora tengo que ir a elegir horas, también dificulta. (BEATRIZ, Pos. WP1)

En un sentido netamente curricular, de interacción conceptual entre el texto de la política educativa y la necesidad docente de comprenderlo para llevarlo a la práctica, la siguiente declaración de Fernando explicita un conflicto ontológico sobre la asignatura: "lo que de verdad es la materia" (FERNANDO_1, Pos. 51). Fernando dicta únicamente en un liceo privado, por lo que su contacto con la centralidad de la DGES es menor, tal como se explica en el apartado 2.4.1. Esta falta de referencias claras respecto a lo que la asignatura "es" termina por interpelar su propia comprensión de la asignatura y el curso que dicta desde hace diez años:

Es un nombre que- responde a algo que- los que lo pusieron no sabían lo que querían, para mi es eso, o sea- el que puso ese nombre no sabe lo que- lo que de verdad es la materia

[pausa] capaz que soy yo el que no sabe lo que de verdad es la materia, pero bueno, eso es lo que yo pienso (FERNANDO_1, Pos. 51)

Al conceptualizar o interpretar el nombre de la asignatura se identificaron dos tipos de respuestas opuestas entre sí. Un conjunto de docentes plantean que la asignatura debería llamarse "Cine" o resaltar su perfil artístico, como también se reconoció en el discurso del INF_CAL_1, mientras otros docentes afirman explícitamente que la asignatura "no es Cine". Las siguientes declaraciones dan cuenta de estas visiones:

(...) otra cosa que se licúa también, por eso traigo esto de teatro, danza... Y CINE. ¿Por qué Lenguaje Comunicación y Medios Audiovisuales? (ROBERTO, Pos. 6)

(...) muchos docentes le dicen Cine ¿no? Pero en realidad no es cine, porque tendríamos que hacer una carrera mucho más larga para ver cine... (MARCELO, Pos. 4)

Mis alumnos de- siempre, le dicen "Cine". (...) Y yo siempre que entro les digo miren que esto no es Cine. (LAURA, Pos. 15 / 17)

Por lo tanto, se interpretó que se representan dos aproximaciones que se encuentran en los marcos teóricos y que también se representaron en el análisis del texto curricular. Por un lado, el lugar paradójico del cine como medio de comunicación y como medio artístico, tal como se explicó en el apartado 2.2.3: dos vertientes reconocidas acerca del lugar del cine en la educación y descritas por Gómez Niño (2018). Como parte del marco teórico, esta constatación se interpretó como un contexto de influencia de esta disyuntiva.

Al analizar las declaraciones sobre la denominación en el discurso de los informantes calificados consultados, se representó esta complejidad, lo cual implicó que la disyuntiva también se presenta en el contexto administrativo de esta política educativa. Uno de los informantes manifiesta que en los liceos la asignatura suele denominarse "Cine" y que se cometió un error al ponerle un nombre diferente:

¿Sabés cómo se le llama habitualmente a esta asignatura en los liceos? Cine. [pausa] Yo creo que ahí hubo un error. Esta asignatura se TENDRÍA que llamar cine. (INF_CAL_1, Pos. 114)

Por otro lado, el otro informante plantea que la denominación fue problematizada desde la coordinación y la sala docente. Se intentó cambiar, pero no "funcionaba" quitar ninguno de los conceptos.

(...) claro, depende mucho de cada uno lo que- Intentamos hacer así, o sea, sacar una, por ejemplo sacar "lenguaje", o sacar "comunicación", o sacar "medios audiovisuales", y no nos- no nos funcionaba (INF_CAL_2, Pos. 23)

En su discurso Fernando plantea que la denominación debió ser "Comunicación Audiovisual" (FERNANDO, Pos. 53). Durante la entrevista, al declarar por qué, remarcó que la "comunicación es

todo" y lo comparó con preguntarle a un pez "qué es el océano". Al final de su declaración propone extender la asignatura a "todos los gurises":

(...) comunicación es todo, es como decir, yo que sé, cuando hablo del módulo comunicación les digo" es como preguntarle a Nemo qué es el océano" yo que sé, la comunicación - nadamos en la comunicación, no no existe, o sea- entonces- todo es comunicación y todas las personas, todos los gurises deberían tener una cierta orientación de esta ma- de cosas que tienen que ver con la materia (FERNANDO_1, Pos. 55)

Más adelante en su discurso, Fernando declara que salvo "las particularidades del cine" y su lenguaje", su curso "entraría en cualquier bachillerato" (FERNANDO_2, Pos. 25). Estas declaraciones de Fernando se consideraron relevantes porque explicitan que, además de no representarse de forma pura (Eisner, 2004), los modelos se conjugan de una forma organizada a nivel conceptual en los discursos. En este sentido, al considerar que el nombre debió ser "Comunicación Audiovisual", es posible comprender un sentido situado para el concepto de "Comunicación" que se relaciona con el campo de la educación mediática, transversal a "todos los gurises", mientras que las "particularidades del cine" Fernando las comprende como "específicas" para una diversificación artística. Tal como se expresa luego, en otra declaración, la ausencia del cine en el nombre también representa un problema para Fernando: "si te pones a desglosar como se llama la materia- lenguaje, comunicación y medios audiovisuales, y no nombra el cine y- yo que sé- como una cosa muy extraña" (FERNANDO_1, Pos. 37).

En el discurso de Roberto se reconoció una declaración que permitió interpretar el papel determinante que tiene la denominación de la asignatura sobre el contexto de práctica. Esto se interpretó en la siguiente declaración: "No es un centro de experimentación, la materia, con ese nombre, tendría que ser como Historia, como Geografía" (ROBERTO, Pos. 26). La denominación se presenta como el fundamento en el discurso de Roberto para asociar la asignatura con otras del *currículum* básico y separarla de propuestas metodológicas basadas en la experimentación y el "hacer".

Por otra parte, en el discurso de Flavia se explica otra disyuntiva que surge a partir de la denominación y que tiene que ver con los usos gramaticales de la coma (,):

(...) cuando hablamos de lenguaje, comunicación y medios audiovisuales, no me queda claro si estamos hablando de el lenguaje, la comunicación y los medios audiovisuales por separado o del lenguaje de los medios audiovisuales, la comunicación en los medios audiovisuales, como una cosa integral (FLAVIA, Pos. 6)

En un caso, el "lenguaje" y la "comunicación" se presentan de forma independiente a los medios audiovisuales; en el otro, siempre refieren a los medios audiovisuales. Esta dicotomía también se reprodujo en el discurso de Beatriz, quien relata una discusión en la sala docente, donde algunos docentes consideran que "tenían que dar temas relacionados a la comunicación, no específicamente al audiovisual" (Beatriz, Pos. WP2). Esta postura es justamente la que se presenta en el discurso de Roberto, quien sostiene que ciertos temas relacionados al cine específicamente, no entran en un curso de "lenguaje, comunicación y medios audiovisuales":

(...) me pasaron que era, no sé, [niega con la cabeza] dirección de arte, escenografía. No entra en un curso de lenguaje, comunicación y medios audiovisuales [pausa, piensa] dirección de arte. No. [pausa] A mi entender [pausa] dirección de arte, no sé. [se dispone a encender un cigarro] sino- ESE ES EL PROBLEMA [se saca el cigarro de la boca] yo después digo- ¿y entra? ¿y qué no entra? ¿y esto...? (ROBERTO, Pos. 12)

Esto reproduce una segunda disyuntiva en los discursos docentes, acerca de si la asignatura abarca los campos de la comunicación en general, o no. Cuando la interpretación separa al "Lenguaje" y la "Comunicación" de los "Medios Audiovisuales", entran en la asignatura objetos que trascienden a los medios visuales y audiovisuales. Cuando la interpretación prioriza al audiovisual, los medios masivos tradicionales como la prensa o la radio, no entran en la asignatura.

En el discurso de una docente, Inés, se reconoce un conflicto que no permite optar entre estas disyuntivas ya que considera que su curso las integra, por más que de forma explícita declare haber priorizado modelos artísticos. Ella declaró que podría llamarle "Arte y Medios Audiovisuales" a la asignatura, pero antepuso el adverbio "hoy en día", lo que da cuenta de un cambio reciente. Ella es una de las docentes de la muestra que dicta la asignatura desde hace más tiempo: comenzó en el 2008, el año en que se dictó por primera vez. En su declaración explica por qué no podría llamarle "Cine" a la asignatura y lo describe como una restricción ("restrinjo una parte ahí"). Esta restricción se representa en relación a un campo (los medios) y una práctica (la deconstrucción) que solía trabajar en sus cursos y que si bien ya no prioriza tanto, no abandona del todo en la actualidad. Esto será desarrollado en el apartado 4.2.4.5 al comprender los sentidos situados del término "crítico".

Hoy en día, te diría que me falta la palabra Arte (...) hoy en día, sí podría llamarle perfectamente "Arte y Medios Audiovisuales", por ejemplo. O Cine capaz -lo que pasa que ta - restrinjo una parte ahí ¿viste?, ahí ya... Pero también por mi recorrido. Yo ya trabajé lo otro, ya trabajé medios, ya trabajé la deconstrucción -no la dejo de trabajar. (INÉS, Pos. 27 / 35)

Esto se consideró un indicio de que los campos de la educación mediática y artística encuentran síntesis conceptuales, en términos de pensamiento pedagógico (Shulman, 1986, 2005). Inés es la única docente de la muestra que cuenta con formación universitaria específica tanto en el campo de Comunicación como en el de las Bellas Artes.

4.2.2. Fundamentos de la asignatura en los discursos docentes

Al justificar la asignatura o elaborar fundamentos para su introducción al sistema educativo, trece de los quince docentes consultados presentan argumentos en base al lugar preponderante que tienen los medios audiovisuales y su lenguaje en la contemporaneidad. Esto tiene una correspondencia directa con los fundamentos propuestos en el Programa Oficial. Dicho esto, fue posible diferenciar algunas variaciones dentro de este conjunto. Beatriz e Inés son las únicas docentes que no mencionan el lugar de los medios en la contemporaneidad al fundamentar la asignatura. Sus declaraciones al respecto se concentran en la función propedéutica de profesionales de las artes y la comunicación. El siguiente esquema sintetiza los modelos reconocidos en las declaraciones

discursivas donde los docentes consultados fundamentan la introducción de la asignatura en el sistema.

En el presente apartado, cada sub-apartado constituye una sub-categoría y las variantes reconocidas un código hallado. En cada una de ellas se propone un recorrido narrativo a través de las declaraciones que los representan.

4.2.2.1. Curriculum y educación mediática

Se constató en el discurso de diez de los quince docentes consultados el uso recurrente de metáforas que hablan de un "bombardeo", un "régimen", una "invasión" o una "imposición" de contenidos mediáticos o audiovisuales en la sociedad actual. Según el discurso de Hermes este bombardeo atenta contra la identidad personal, lo que se manifiesta en su argumento de que ante los recurrentes estímulos mediáticos "quizá uno deja de ser uno" (HERMES, Pos. 15). En el discurso de Fernando y Maximiliano se representa una metáfora que compara el consumo mediático con una deglución con la que se describe la inocencia de los jóvenes ante los medios: "los chiquilines se comen cualquier cosa" (FERNANDO_1, Pos. 64); "están morfando del tupper como locos" (MAXIMILIANO, Pos. 86).

En estas declaraciones se representan modelos tradicionales y actualizaciones de una educación mediática para la recepción crítica. Como también se reconoció en el Programa Oficial, se tratan de modelos orientados a formar receptores "activos" y "críticos" ante la lógica opresiva de los medios de comunicación (Valdivia-Barrios y colegas, 2018). En un caso incluso se alude a "alejar" de "«ese contenido *mainstream*»", en lo que se representa nuevamente un sentido proteccionista y anti-hegemónico. De esto dan cuenta las siguientes declaraciones:

hoy desde los dos años tiene un bombardeo mediático muy grande. Entonces empezar a alejarlos de de ese [pausa larga] de ese contenido "mainstream" (MAXIMILIANO, Pos. 130)

estamos sometidos a todo este régimen de la industria del audiovisual (ROBERTO, Pos. 10)

ahora que estamos absolutamente invadidos, vivimos dentro de los medios de comunicación, lo chiquilines se comen cualquier cosa, entonces me parece urgente una- una lectura crítica a los medios de comunicación (FERNANDO_1, Pos. 64)

El discurso de Hermes incluso enfatiza un cierto peligro y un atentado contra la identidad. En otros pasajes de su discurso refiere al concepto de simulacro asociado a ese "embotamiento de los sentidos" (HERMES, Pos. 115). Por su parte, Nérida en su discurso afirma que "si vos hablas del cuidado que uno tiene que tener de internet, es obvio que tenés que hablar del cuidado de las imágenes" (NÉLIDA, Pos. 16). En estos casos se reproducen algunos supuestos con un sentido "proteccionista" (que se refuerza con la elección de la palabra "cuidados" por parte de Nérida) que los aproximan a modelos normativos tal como los describe Morduchowicz (2003).

Como se mencionó en el marco teórico, el contextual y en el análisis de los textos curriculares, existen representaciones en todos los niveles de modelos de educación mediática desarrollados a partir de la década del '60 donde se enfatiza la "necesidad social" de una "recepción crítica y activa",

en base a una desconfianza hacia los medios. Este modelo se presenta asociado a conceptos propios de las teorías crítica de la comunicación, como en los discurso de Maximiliano, que presenta el concepto de "aguja hipodérmica". Este concepto estuvo consagrado al análisis de la propaganda mediática (Lasswell, 1927):

Entonces cuanto más herramientas les pueda dar para poder formar una visión crítica sobre eso, menos pasivos van a estar y menos víctimas de la aguja hipodérmica- van a poder desenvolverse en- sobretudo en la vida ciudadana, que es lo que más me interesa a mí.
(MAXIMILIANO, Pos. 72)

La única docente que introduce este modelo y no cuenta con formación en Comunicación es Rosalía, quien tiene una formación terciaria no-universitaria en cine. Los ocho docentes restantes provienen de distintas universidades, pero todos son licenciados en comunicación. Sin embargo, es significativo constatar que no todos los docentes que cuentan con esta formación, introducen estas teorías en los fundamentos. Tal es el caso de Beatriz e Inés, cuyas declaraciones se analizan en el siguiente apartado.

En diez discursos docentes se presentan declaraciones centradas en la importancia de los medios audiovisuales en la actualidad, con un énfasis en argumentos asociados a la utilidad expresiva o productiva de la herramienta audiovisual. Roberto argumenta que "todos los ciudadanos nos estamos expresando a través de las herramientas audiovisuales" (ROBERTO, Pos. 10). Fernando menciona esto mismo en relación a la preparación de estudiantes que optan luego por carreras ajenas al área artística, como psicología o educación física, con un claro énfasis en el aspecto transversal de los conocimientos. En el caso de Ana se mencionan las herramientas audiovisuales en la preparación para cualquier carrera: "tener la posibilidad de saber crear un audiovisual, para mí es una herramienta fundamental en muchísimos carreras" (ANA_1, Pos. 14).

En estos casos se trata de fundamentos que representan intereses de la educación mediática en base a supuestos propios de la actual alfabetización digital ciudadana pero que también representan fundamentos de los modelos filo-lingüistas de alfabetización visual y críticos, dentro del campo de la educación artística. El estudio de los fundamentos como dimensión de análisis específica no presenta datos discursivos suficientes como para diferenciarlos. La distinción en los intereses lingüísticos se desarrolla mediante el estudio de los propósitos y los contenidos, donde fue posible realizar algunas distinciones.

Dentro de este conjunto de docentes, Lucrecia es la única que menciona de forma explícita al modelo de educación artística centrado en la cultura visual. Lo relaciona con una formación de post-grado realizada en el extranjero, donde asegura haber comprendido la "cultura visual actual" (Pos. 16). Lucrecia menciona la importancia del bachillerato artístico, como "faro" para que la educación artística ocupe otro lugar en todo el currículo. Esta preocupación es característica de este modelo, que promueve una transformación integral del *currículum*, con la formación visual en un lugar central. Al pedirle a Lucrecia que profundice en este concepto ofreció la siguiente explicación, que representó una definición situada precisa de cómo ella concibe el modelo teórico de la cultura visual:

Bueno, en el sentido de que en la comunicación actual ¿no? la presencia de la imagen y del audiovisual es fuertísima y es un medio que está generando significados en la comunicación de todos, entonces todas nuestras maneras de sentir, de percibir el mundo, de entender las realidades, de pensarnos a nosotros mismos, está muy mediado por toda la cultura... por todas las imágenes, los insumos audiovisuales que nosotros tenemos a lo largo de nuestra vida (LUCRECIA, Pos. 18)

En su declaración se reconoce el énfasis en la incidencia de las imágenes en la cultura y la conformación de identidades. Además, Lucrecia es enfática respecto a su trabajo sólo con el cine como medio, lo cual se estudia en el apartado 4.2.5.1, dedicado al objeto de la asignatura. Esto permitió de alguna forma dar rigor a su declaración, en la medida de que en su concepción la asignatura no trabaja con medios no-visuales. Su énfasis en el cine tiene correlación con sus antecedentes, en la medida de que además de ser maestra, tuvo formación en la tradición cineclubista popular en la década del '80, donde luego también dictó clases no-formales de apreciación cinematográfica. La mención explícita de Lucrecia a este modelo permitió reconocer que como modelo, al menos en un nivel discursivo, trasciende el ámbito del *currículum* de Comunicación Visual - Dibujo y la formación docente específica, donde fue reconocido en el marco contextual, y se proyecta en el ámbito de postgrado del campo de la ciencias sociales y educativas.

4.2.2.3. Currículum y artes

En el siguiente conjunto de discursos docentes la propia estructura o grilla curricular, la relevancia de intervenir el sistema con la introducción de un nuevo bachillerato y la preparación para estudios terciarios, son centrales.

Desde una concepción artística, disciplinaria y curricular, el discurso de seis docentes proponen como fundamento de la asignatura la caracterización de este nuevo bachillerato artístico, que estaría "cojo" (ROBERTO, Pos. 8) sin la inclusión de los medios audiovisuales y el cine. De forma más precisa aún, Beatriz, Leticia y Marcelo declaran que es una asignatura donde convergen distintos lenguajes artísticos, lo que sustenta su inclusión en el bachillerato de artes. Esto se manifiesta, por ejemplo, en las siguientes declaraciones:

(...) va de la mano de la incorporación artística en general, ¿no? (LETICIA, Pos. 6)

(...) es una asignatura por ejemplo donde circulan y convergen distintos lenguajes artísticos, entonces trabajando el cine podemos trabajar distintas disciplinas artísticas y eso me parece que lo hace valioso para- Hace que tenga que estar en un bachillerato de arte. (BEATRIZ, Pos. 29)

En proximidad con el planteo de Beatriz, para Rosalía es imposible pensar en esta asignatura "sin pensar en todo lo que significa el bachillerato artístico, de que la gente se pueda plantear las artes de la misma forma que se plantea hacer medicina" (ROSALÍA, Pos. 8). Esto mismo se representa en el discurso de Ana, cuando argumenta que "las orientaciones que había, o tenías que ser o médico, arquitecto o abogado, y ya está" (ANA_1, Pos. 8). En estos casos se fundamenta a la asignatura en

relación a la propia intervención que realiza, junto con el resto del bachillerato artístico, en los modelos curriculares y educativos. Esto tiene su correspondencia con el modelo de Cultura Visual y las propuesta de cambio curricular que promueven sus autores. De forma más amplia, se trata de una interés en la intervención del Discurso curricular, como medio para modificar las subjetividades que se habilita a los estudiantes. Esto se enfatiza en el uso del verbo "ser", en el discurso de Ana. En su discurso Rosalía sostiene que es un cambio "cultural" y que ocurre de una forma sutil, que no se percibe de inmediato.

Creo que eso de acá 50 años va a cambiar y va a cambiar gracias a que ellos tuvieron la posibilidad de tener eso en el liceo y no van a pensar que está, como, "no, no, las carreras son Derecho, Medicina", ¿no? Como las clásicas. Ta, es cultural. (ROSALÍA, Pos. 12)

Por último, en un conjunto de seis discursos docentes se fundamenta a la asignatura en tanto presenta un panorama de opciones para el desarrollo de estudios posteriores o es la preparación previa para estudios terciarios artísticos. Se trata de un argumento atravesado por el supuesto curricular de que la formación del bachillerato está dedicada a la preparación de estudios terciarios y profesiones. Tal como se mencionó también en el marco contextual, se reconocen a las artes como "una fuente laboral real" (NÉLIDA, Pos. 16). Inés habla de forma explícita sobre "la preparación" para los caminos que van a tomar los estudiantes; Beatriz refiere a los conocimientos que se les brinda a los estudiantes para que puedan "optar" para su continuidad educativa y posterior inserción laboral:

(...) es la preparación para una cantidad de estudiantes que van a tomar caminos por ejemplo, que van a hacer- que quieren hacer cine, que quieren hacer Bellas Artes. Muchos, muchos, cine también. (INÉS, Pos. 44)

(...) me parece por ejemplo que los estudiantes en un sexto año tienen que tener un panorama amplio para poder optar luego conociendo más para que puedan optar por su continuidad educativa por su posible inserción en el mundo laboral. (BEATRIZ, Pos. 27)

En tres de estos casos, los docentes detallan de forma puntual los aspectos que se promueven en esta asignatura y que resultan necesarios para esa formación artística de nivel terciario o en el ejercicio de la profesión. En un caso se habla de "ser críticos" como una característica fundamental del trabajo artístico. Esto reproduce el mismo concepto que los discursos basados en supuestos del campo de la educación mediática y la recepción crítica y activa. Por lo tanto, los sentidos situados del concepto "crítico" varían entre los discursos docentes, en base a supuestos propios de una formación artística o mediática. Los sentidos de este concepto se desarrollan en el apartado 4.2.4.5.

Por último, se presentan declaraciones que manifiestan de forma clara modelos específicos de educación artística, tales como las siguientes:

(...) si estamos trabajando con futuros artistas creo que hay cosas que son, por ejemplo, poder ser crítico, poder expresarse de manera [pausa] o sea sin copiar estereotipos, de manera original, por ejemplo. Toda esa búsqueda, creo que es muy importante, para un artista -para un persona que va a salir al mundo y va a trabajar como artista. (INÉS, Pos. 74)

Que le puede servir a cualquier diseñador de interiores o a cualquier- o una artista plástica o contemporánea. Yo qué sé, cualquier cosa. A una bailarina, a lo que sea. Como que puedas tener la herramienta para comunicar lo que estás viendo, sea en tu cabeza o sea en una pantalla. (ROSALÍA, Pos. 57)

(...) vos querés ser artista, bueno yo te voy a mostrar que para ser artista hay todo un trasfondo, la punta del iceberg que es el tipo que baila en el SODRE, tiene abajo una cosa que se llama "proyecto cultural" que se llama "industria cultural" que sostiene eso (...) la capacidad de comunicarte, de expresar tus ideas, de poder pelearlas y también de ceder es fundamental, eso, todo lo que tiene que ver con el trabajo en equipo (FERNANDO_2, Pos. 12 / 18)

Estos docentes valoran la expresión original, la importancia de transmitir o explicar una imagen mental o visionada y otras habilidades relacionadas con el quehacer artístico. Los argumentos de Fernando, asociados a la dimensión productiva del trabajo artístico profesional (la gestión de proyectos y el trabajo en equipo) aproximan su discurso, en esta categoría, a modelos logocéntricos, basados en la enseñanza de los medios productivos y procedimentales de las artes. Este modelo lo describen Ortega y Zamorano (2016) bajo el rótulo "Arte y Diseño" y su eje son los procesos de producción artística integrados a procesos industriales y contextos sociales específicos. Por su parte, Inés remarca su interés en la expresión personal y original del futuro artista, lo que la aproxima a modelos orientados al desarrollo de la expresión personal creativa (Eisner, 2004; Ortega y Zamorano, 2017). Por último, el interés de Rosalía por las herramientas y habilidades que permiten comunicar imágenes mentales, la acercan a modelos centrados en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, tal como lo postula Eisner en sus textos.

4.2.2.3. Curriculum y TICs

La utilidad del audiovisual como herramienta pedagógica y didáctica, es un fundamento que se representa en el discurso de dos docentes. Ana lo mencionan como una tecnología que enriquece el proceso de reflexión que se puede hacer, por ejemplo, al participar en un concurso de Derechos Humanos: "el poder que tiene el audiovisual, te ayuda a una reflexión mucho más profunda" (ANA_1, Pos. 22). En el caso del discurso de Esteban se representa un énfasis explícito en el uso del audiovisual como "estrategia educativa". Cuando se le consultó sobre el fundamento de la asignatura, su respuesta se concentró en el potencial de la herramienta como estrategia: sostiene que su curso se vuelve "amigable" con el celular (ESTEBAN, Pos. 12). El fundamento en el que concentra su declaración se aproxima a modelos que buscan enriquecer la enseñanza a partir del uso de la tecnología como estrategia pedagógica (Maggio, 2012).

(...) yo lo uso como estrategia educativa, el audiovisual, el hacer producciones, porque hoy en día la tecnología está a la mano y uso esa herramienta que a los gurises hay que sacársela de la mano, pedirles: "mira, no uses el celular" bueno, me hago amigable con eso, no me pongo en contra del celular, "vamos a usarlo como estrategia" (ESTEBAN, Pos. 12)

Tanto Ana como Esteban son los únicos docentes de la muestra que cuentan únicamente con formación docente en sus antecedentes académicos: una como docente de Comunicación Visual - Dibujo, el otro en Música. Esto sugiere cierta incidencia de la formación docente terciaria en una concepción de los medios audiovisuales como tecnología educativa, incluso como fundamento para una asignatura específica.

4.2.3. Especificidad de la asignatura en los discursos docentes

Para dotar de rigor a las anteriores interpretaciones, se entendió necesario indagar en las declaraciones donde el discurso de docentes se refiere a la inclusión de CLMA en el *currículum* como una asignatura específica de la diversificación artística. Con esta categoría se buscó diferenciar a los discursos docentes que entienden que la asignatura o los saberes que promueve deberían estar en otras diversificaciones o incluirse antes en los *currícula*, de aquellos discursos que comprenden a la asignatura como una específica de la oAE. En este sentido, once de los quince docentes consultados entienden que la asignatura o sus contenidos podrían o incluso deberían trascender el marco curricular de un bachillerato artístico. Roberto menciona en su discurso que "sería un mejor curso para 4to año [1ro de bachillerato]" (ROBERTO, Pos. 22). Lo mismo se representa en el discurso de Flavia, quien sostiene que "me gustaría que estuviera desde 5to [2do de bachillerato], a veces pienso que hasta desde 4to" (FLAVIA, Pos. 8). Laura y Esteban plantean en sus discursos que habría de incluir esta formación en la escuela o, limitando el discurso a nivel secundario, "desde primer año de secundaria" (ESTEBAN, Pos. 18). Fernando, considera que este traslado le implicaría realizar apenas algunos pequeños cambios en su propuesta. Las siguientes declaraciones son otros ejemplos de esta perspectiva:

Tengo mis discrepancias, creo que tendría que ser una materia a la cual tendrían que acceder todos. (NÉLIDA, Pos. 20)

(...) yo creo que debería estar desde antes este tipo de materias y creo que no debería ser sólo para artístico (ROSALÍA, Pos. 31)

(...) eso es una buena pregunta porque capaz podría estar también en otras [pausa] asignatu- Capaz que no como una asignatura de todo el año pero capaz como un seminario, no? (LETICIA, Pos. 10)

(...) me parece un tanto insuficiente. Porque justamente en esta línea de la formación ciudadana me parece que en 6to Año por lo pronto tendría que estar en todos los Bachilleratos porque tanto un médico o alguien que está haciendo el Bachillerato de Medicina o de Ingeniería está igual de inmerso en los medios audiovisuales que alguien que está haciendo Artístico. (MAXIMILIANO, Pos. 80)

Lucrecia plantea que la formación sobre medios audiovisuales y cine debería estar en la formación "de cualquier ciudadano" (Pos. 10) y sostuvo que estos temas son competencia de la asignatura Comunicación Visual - Dibujo. Esto la aproxima al modelo de Cultura Visual, que entiende a la formación crítica acerca de los mensajes visuales son competencia de la educación artística visual en

general, con lo que reproduce el dilema reconocido en el ámbito de la supervisión institucional de la asignatura.

Los anteriores fragmentos de discursos docentes permitieron reconocer un énfasis en los aspectos transversales propios de la educación mediática, tal como los describe Aguaded (1995). Esto incluso se representa de forma explícita en el discurso de Maximiliano y Lucrecia, que hablan de la formación ciudadana. En el caso de Fernando y Laura, se presenta una caracterización más precisa de los aspectos que deberían trasladarse de forma transversal al resto del *currículum*. En ambos casos se introduce en el discurso al concepto de "mensaje":

(...) tendría que existir en todos los bachilleratos algo que tenga que ver con la educación audiovisual, sobre todo con la- con lo que tiene que ver con los mensajes (FERNANDO_1, Pos. 49)

(...) me parece que como todo- Que debería de ser no sólo en el artístico y de repente- Claro, lo que pasa que Secundaria debería de- de adecuar el- las curricula en varios aspectos, no? Pero sí creo que debería de estar como desde ANTES, no? De for- Eso- No sólo- Eh, capaz que hasta en la escuela, lo que ya se habla- sobre todo en el análisis de mensajes, no? (LAURA, Pos. 7)

Por su parte, Ana, Inés, Beatriz y Hermes, en cambio, al hablar de la ubicación de la asignatura en el bachillerato artístico, se afirman en su carácter específico dentro de la diversificación. Para Ana y Hermes existe un énfasis específico para este curso debido al marco curricular, que es una diversificación específica.

Me- Me pasa que tiendo a tener una percepción, quizá, un poco más orientada a lo artístico, quizá, a lo audiovisual en un sentido no artístico, ¿no? Pensando, no sé, en la televisión, en la publicidad. Eso lo toco medio de costado, como lo que sería como- como el audiovisual con un fin más, eh, económico. Qué se yo. Un fin más... VENDERTE UN PRODUCTO, básicamente. Lo tocamos pero quizá desde una perspectiva crítica para orientarnos en otro tipo de cine que tiene que ver más con una búsqueda artística. (HERMES, Pos. 43)

Y bueno partimos de la base que estábamos en una diversificación que está dentro del área de expresión, no es un área científica, es una área de expresión. Y viste que, al ser un área de expresión ,todo lo que es de el análisis, la reflexión, la comprensión del hecho artístico en todas sus maneras de manifestarse es fundamental. Creo que así como está planteada, tiene que ver mucho con el artístico por la parte de producción. (ANA_1, Pos. 20)

Inés y Beatriz se limitan a señalar problemas de carga horaria o la falta de un curso previo en el primer año de la diversificación, pero en ningún momento hablan de extender la asignatura por fuera de la oAE:

A mi me parece que tiene que estar pero veo que es escasa la carga horaria que tiene, está solo en 6to año, no está en 5to (BEATRIZ, Pos. 53)

Creo que le faltan horas. Me parece que tres horas... Tendríamos que tener cuatro, dos de dos, igual que teatro, igual que danza. Dos veces a la semana, dos horas. Yo haría eso. (INÉS, Pos. 50)

Resultó significativo reconocer que las dos docentes que no incluyeron en sus discursos fundamentos asociados a modelos de educación mediática, Beatriz e Inés, tampoco plantearon en sus discursos la idea de extender la asignatura a otros ámbitos del *currículum*, por fuera de la oAE. Esto refuerza las interpretaciones realizadas en la categoría anterior. En el cuadro presentado en el Anexo 14 se presenta la respuesta de cada docente acerca de los fundamentos que los docentes atribuyen a la asignatura, junto a su respuesta respecto a la especificidad de la asignatura.

4.2.4. Propósitos de la asignatura en los discursos docentes

Para indagar en los propósitos y los modelos que se representan en los discursos docentes se optó, en primer lugar, por analizar las respuestas directas de los docentes al preguntarles por sus objetivos para el curso. Se reconocieron los verbos presentes en estas declaraciones y se los clasificó en relación a la acción que refieren. A partir de estas respuestas y conceptos, se organizaron conjuntos que fueron interpretados de forma situada en los contextos de las entrevistas. Luego se procedió a incorporar los verbos y propósitos reconocidos en todas las declaraciones docentes que expresaron un fin, objetivo o interés importante para la asignatura para analizarlos en el contexto de la oración y el párrafo al que pertenecen. Con este conjunto de datos se elaboraron los modelos que se presentan en cada sub-apartado.

En algunos discursos, como el de Esteban, Ana y Nélide, se consideró que algunos modelos se presentan de forma performativa en declaraciones. En los discursos de Ana y Nélide se mencionan múltiples propósitos, modelos y conceptos claves pero en algunos casos se contradicen o no corresponden con otros fragmentos de sus discursos. Por ejemplo, Nélide plantea entre sus objetivos al lenguaje y su comprensión ("entender el lenguaje audiovisual", "tengo que comprenderlo") y también a la "posibilidad de expresión desde el audiovisual" (NÉLIDA, Pos. 32). Sin embargo, la expresión del estudiante no ocupa un lugar relevante en su discurso, donde incluso enfatiza, en varias declaraciones, la importancia de diferenciar un "buen" uso del lenguaje, de un "mal" uso, lo que en modelos expresivos no tiene lugar, ya que evitan las sintaxis regladas.

(...) reconocer una buena producción de una mala producción, me parece que- que eso tiene que ser- me puede gustar o no y me puede entretener, pero tengo que reconocer que si está mal hecha (NÉLIDA, Pos. 134)

En este mismo sentido, a Esteban incluso se lo observa visiblemente leyendo durante el transcurso de la entrevista y en sus respuestas es posible reconocer la reproducción y parafraseo de pasajes del Programa Oficial. Todo esto se interpretó como la existencia de supuestos prescriptivos más o menos definidos acerca de lo que un docente de CLMA debe proponer en sus cursos y donde el texto curricular, al menos para el caso de Esteban, se presenta como un terreno de seguridad:

el objetivo del curso está en la capacidad crítica de ese estudiante, que logre eso, que pueda sintetizar todos los lenguajes que se usan ahí en ese trabajo y apelo a la creatividad del estudiante. (ESTEBAN, Pos. 126)

El producto terminado no es precisamente el objetivo del curso, el énfasis se adjudica a la integración de la capacidad crítica, la síntesis de los lenguajes y la realización creativa del educando. (PROGRAMA OFICIAL, P. 4: 1635)

Estas consideraciones fueron tenidas en cuenta al momento de interpretar las declaraciones de cada docente y reconstruir los modelos que representan.

Los verbos reconocidos en las respuestas docente a la pregunta de sus objetivos para el curso se categorizaron según el sujeto (docente o estudiante) y el tipo de acción que representan (racional, sensible-emotiva o práctica). Algunos verbos como "conocer", "aprender", "desarrollar", fueron considerados en todos los tipos de acciones. Estas definiciones fueron realizadas a partir del contexto de la declaración en la que se utiliza el verbo. La tabla resultante puede consultarse en el Anexo 15.

4.2.4.1. La disyuntiva entre "Entender" y "Hacer"

Una primera constatación fue que, si bien trece de las declaraciones docentes analizadas presentan verbos de cada conjunto, en dos casos se priorizan verbos de uno u otro conjunto, tal como se representa en la siguiente figura.

| | ACCIÓN DEL DOCENTE | ESTUDIANTE | | |
|--------------------------|--------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|
| | | ACCIÓN RACIONAL | ACCIÓN SENSIBLE o EMOTIVA | ACCIÓN PRÁCTICA |
| HERMES (Pos. 27) | | | | |
| hacer (una introducción) | hacer | | | |
| brindar | brindar | | | |
| brindar | brindar | | | |
| entender | | entender | | |
| comprendan | | comprendan | | |
| FLAVIA (Pos. 16) | | | | |
| llevar (a la práctica) | | | | llevar |
| hacer | | | | hacer |
| hacer | | | | hacer |
| hacer | | | | hacer |

Figura 8. Verbos utilizados por Hermes y Flavia, elaboración personal

En estas declaraciones de Hermes y Flavia se presentan y priorizan acciones de distinto orden. Al analizar el resto de los discursos de estos docentes se reconocen declaraciones que no están limitadas a estas acciones. Por ejemplo, Hermes propone actividades donde los estudiantes "hacen" cosas como filmar, e incluso habla de un proyecto de final de año. En el discurso de Flavia se mencionan diversas acciones racionales que los estudiantes tienen que realizar. Sin embargo, establecieron una prioridad al describir sus objetivos para la asignatura que se corresponde con otras partes de sus discursos. Por ejemplo, cuando Hermes habla de la producción final, la considera una etapa caótica y postergada, mientras que Flavia la presenta como un cosa fundamental y que es "lo más profesional posible":

(...) es una etapa como que es el último mes y medio- Siempre es una etapa caótica, siempre es una etapa caótica y siempre pasa que a veces se empiezan a grabar antes de tener el guión definido, no? Y es- es caótica esa etapa y a veces te- te- te m- traen cosa que varían bastante... (HERMES, Pos. 125)

cuando hacen la instancia del cortometraje ahí son como muchas acciones concretas capaz que son un poco más cortas, pero son muchas, que era lo que te decía de hacerlo lo más profesional posible. Hacemos un scouting con todas las de la ley de scouting, la preproducción con todo, caja de producción, catering [gesto de comillas] versión liceo, permisos y autorizaciones, levantada de equipos, presupuesto... Como que ellos vivan la experiencia real (FLAVIA, Pos. 97)

Por otra parte, el discurso de Hermes tiene mucho más definido un conocimiento conceptual concreto que quiere "brindar" a sus estudiantes. Es un conocimiento teórico que consiste en "entender" el fenómeno audiovisual. Hermes tiene un interés claro por dar a comprender "la irrupción de- del cine, luego de la televisión, ¿no? La irrupción que lo audiovisual tiene en nuestras- en nuestras vidas" (HERMES, Pos. 11) y "brindar ciertas herramientas para saber seleccionar, también" (HERMES, Pos. 17). En el discurso de Flavia, en cambio, al preguntarle por sus contenidos, ella reconoce ("lo reconozco") que "el uso responsable de los medios" y "la mirada crítica" no lo trabaja en profundidad:

(...) teorizar un poco, decir "bueno, vamos a ver qué hay acá, qué hay en este mundo, qué es lo que se ofrece" y tratar de *organizar* en alguna medida. Porque- Que ellos pueden armarse quizá un mapa, no sé, se me ocurre (.) un mapa de elementos que per- permita entender el fenómeno audiovisual (.) y por lo menos comprender algo, ¿no? En función de la comprensión después cada uno elegirá, ¿no? (HERMES, Pos. 19)

creo que el uso responsable de los medios de comunicación, la mirada crítica sobre los medios de comunicación, el uso inteligente sobre los medios de comunicación- creo que hay un pequeño riesgo en los adolescentes que es- sinceramente no lo trabajo en profundidad ni tengo bibliografía con la que trabajar- tampoco me he puesto a trabajar en profundidad, lo reconozco (FLAVIA, Pos. 44)

De esta forma, se representan los dos modelos reconocidos en los discurso de las informantes calificadas y analizado en los apartados 4.1.1 y 4.1.2. Esto permitió reconocer que las decisiones de los docentes los dirigen, en algunos casos, hacia direcciones opuestas. En el caso de Hermes, se trata de un modelo con un fuerte arraigo en el ámbito escolar, centrado en procesos mentales (Dussel, 2014) y en el de Flavia, de conocimientos prácticos, asociados a la "innovación" en los procesos de enseñanza que introdujeron estas asignaturas. También se reconoce en esta ramificación, los dos caminos que Terigi (2002) reconocía como énfasis de la educación artística: la producción y el contexto teórico y socio-histórico. Si bien los dos se incluyen en el Programa Oficial, los docentes, en algunos casos, optan por caracterizar al curso desde uno u otro propósito. Estas decisiones tienen relación con los antecedentes de estos docentes: Hermes es además de licenciado en comunicación, docente de literatura y periodista, con actividad en campos centrados en el entendimiento; Flavia en cambio, cuenta con una trayectoria particular en el trabajo práctico de los rodajes publicitarios.

La solución discursiva y conceptual de los docentes por optar entre los modelos disponibles también se constató al comparar las siguientes declaraciones de Beatriz y Rosalía. La primera expresa que el curso prioriza la parte práctica y la realización, aunque exista una carga teórica; mientras Rosalía plantea que el curso es "muy de análisis" y sostiene haber desechado la parte práctica más allá de ejercicios puntuales:

(...) el curso es realización, pero también hay mucha teoría atrás y hay mucho concepto (BEATRIZ, Pos. 35)

Es muy de análisis de film, el curso (...) Filman ejercicios, pero no, no filman, nunca filmo un corto. Lo intenté, no lo logré. Lo deseché. (ROSALÍA, Pos. 51 / 105)

Con estos dos modelos como extremos, se continuó por reconocer e interpretar los demás propósitos expresados en las respuesta de docentes a la pregunta respecto de sus objetivos y describir las variaciones reconocidas. Con estas sub-categorías completas, se revisó el resto del discurso de cada docentes y se incorporaron los propósitos marginales o hallazgos periféricos.

4.2.4.2. Propósitos transmisivos y "de acceso"

Se pudo identificar que dos docentes utilizan verbos que representan una acción de transmisión asociada al docente ("brindar" y "dar") al definir sus objetivos para el curso. Estos verbos se presentan en las respuestas de Hermes (Pos. 27) y Roberto (Pos. 18). El uso de estos verbos de acción transmisiva y centrados en el docente se corresponden con los otros verbos que utilizan en sus declaraciones, donde presentan propósitos para la asignatura con el verbo "entender". El propósito de la asignatura es "entender" la cultura audiovisual y el lugar de los medios en la actualidad. Ambos docentes plantean que es parte del curso el estudio de los medios de comunicación de masas, "donde el cine es uno más" (ROBERTO, Pos. 18). Sin embargo, en el desarrollo de su discurso Hermes plantea que el curso se orienta hacia "el audiovisual usado con un fin artístico" (HERMES, Pos. 13). Los objetos de estudio referidos en los discursos docentes se profundizan en el apartado 4.2.5.1.

Es brindarles esos conocimientos o esa información para entender el fenómeno de la comunicación en un sentido amplio, pensando en los medios de comunicación (.) de masas. ¿No? Hay ahí como una introducción que se hace a eso, ¿no? Siglo XX. Bueno, cómo irrumpe todo, no? Si bien la- obviamente la prensa es anterior (.) Pero sí decirles bueno, existe esto, ¿no? Para ellos hoy es internet todo... ¿No? Y lo que es peor, desde el celular. O sea, tratar de demostrarles a ellos que hay toda una evolución, que existió la radio, que antes existió el cine, que después existió la televisión, les arma ahí como un mapa, por lo menos para tener una noción. (HERMES, Pos. 51)

Este tipo de propósitos basados en la transmisión de conocimientos conceptuales y/o declarativos, centrados en la comprensión de un proceso socio-histórico, se presentan en el discurso de seis docentes. En todos los casos, incluye o se limita a la historia del cine. En estas declaraciones, uno de los propósitos de la asignatura es presentar al estudiante el desarrollo de los medios, el audiovisual y su papel en la cultura contemporánea. En algunos casos, se trata de propiciar una "concientización" o

cambio conceptual que permita entender el fenómeno histórico del surgimiento del cine de forma contextualizada. En todos los casos, el énfasis se encuentra en cierta información o conceptualización socio-histórica que se busca que el estudiante asimile o sobre la cual obtenga un "pantallazo".

Si bien la historia del cine es mencionada como contenido por casi todos los docentes, sólo algunos mencionan este tipo de conocimientos como propósitos de la asignatura, tal como ocurre en las siguientes declaraciones:

que conozcan cómo empezó, cuando empezó, en qué contexto se empezó a dar esto. Y hay todo un trabajo de -cómo te voy a decir- de concientización (...) que ellos puedan entender que eso era una película y que eso era un entretenimiento (ANA_1, Pos. 12)

(...) tener un pantallazo de esa historia de cine como nació, como se fue dando (ESTEBAN, Pos. 32)

En proximidad con este conjunto se reconocieron declaraciones asociadas a la apropiación de referencias culturales, la formación de públicos cinematográficos ("dar acceso") y del arte y el "detrás de escena" de la producción audiovisual. En estos casos el propósito no es la comprensión histórica sino los referentes culturales que pueden o no estar asociado a la historia. La formación de públicos tiene que ver con ampliar el gusto cinematográfico de las audiencias o despertar el interés por el arte a través de la educación. Esto ocupa un lugar en la agenda de la política audiovisual uruguaya tal como se explicó en el apartado 2.4.2. En las siguientes declaraciones se representan este tipo de propósitos:

es mostrar que existe otro cine, que el cine no necesariamente implica una *MEGA* producción, (.) con una zarpada postproducción de sonido e imagen, que quizá un cine mucho más austero puede ser también mucho más interesante. (HERMES, Pos. 29)

poder despertar en ellos el gusto- el gusto- el decir bueno estoy aburrido y en lugar de mirar "modern family" o en lugar de mirar "la casa de papel" bueno, tengo una lista que me dio el profe que de repente puedo recurrir y mirar una película de esas (FERNANDO_2, Pos. 16)

En estos casos, el aula se reconoce como una oportunidad para democratizar el acceso a bienes culturales que no caracterizan a la oferta habitual a la que accede un adolescente.

4.2.4.3. El lenguaje como propósito

Por otra parte, se reconoció un conjunto de declaraciones centradas en la apropiación de una herramienta por parte de los estudiantes. Estas declaraciones se basan en verbos que describen acciones mentales ("comprender") o acciones que pueden ser tanto prácticas como mentales ("incorporar", "apropiar", "manejar", "dominar"). En todos los casos el objeto directo es el lenguaje audiovisual. En este conjunto, formado por nueve docentes, fue posible reconocer dos grupos: uno que plantea que el lenguaje debe enseñarse ("enseñar"); y otro conjunto que entiende que los estudiantes ya manejan el lenguaje de forma intuitiva y el propósito de la asignatura es que lo "sepan". De este modo, se constató la incidencia en los propósitos para la asignatura de los modelos

lingüística, presentes tanto en el campo de la educación mediática como la artística. Las siguientes declaraciones se interpretaron como representaciones de estos modelos centrados en el audiovisual como lenguaje y herramienta:

(...) el conocer el lenguaje audiovisual, incorporar y conocerlo- incorporarlo. (ANA_1, Pos. 12)

Eh... que se apropien de este lenguaje, que lo comprendan, que lo utilicen cuando ven audiovisuales (...) que lo utilicen en su vida práctica, que lo incorporen como una herramienta de comunicación cotidiana (...) conociendo más sus funcionamientos o sus reglas (LUCRECIA, Pos. 24)

Para diferenciar los modelos que estos propósitos representan, se analizaron dos conjuntos de datos. Por un lado, se estudiaron las declaraciones donde los docentes describen la incidencia de una "alfabetización" en los propósitos de la asignatura. Esto se presenta en el próximo apartado. Por otra parte, en el estudio de los contenidos, se analizan las definiciones que los docentes ofrecen acerca del lenguaje audiovisual y los conceptos que consideran básicos. Esto se presenta en el apartado 4.2.5 dedicado a los contenidos de la asignatura presentados en los discursos docentes.

4.2.4.4. Alfabetización visual y mediática

Durante el desarrollo de las entrevistas se solicitó a los docentes que ordenaran de mayor a menor importancia a un conjunto de nueve términos asociados a verbos con el sufijo "-ción". Entre estos términos se presentó la "alfabetización". Al analizar las respuestas se reconoció que este término es ubicado por dos docentes entre los más importantes, mientras que otros cinco lo ubican entre los menos importantes. Para conocer los modelos que sustentan estas decisiones, a todos los docentes se les consultó sobre el papel que juega en sus cursos el concepto de "alfabetización mediática". En primer lugar, se identificó que la mayoría de los docentes lo reconocen como un concepto central, incluso sin ubicarlo entre los más importantes del curso. Se reconocieron, sin embargo, diferentes formas de interpretarlo.

En el discurso de Ana se relaciona con la asignatura Comunicación Visual - Dibujo, de la cual ella es docente titulada, y el "educar la mirada" (Pos. 18) que se promueve en ese marco. Este modelo la alfabetización consiste en "conocer el lenguaje" para "entender" y "comprender" mejor lo que comunica: "qué intencionalidad tiene este audiovisual que estoy viendo. Esto me quiere vender, me quiere convencer, me quiere- qué intención tiene, qué quiere lograr conmigo" (ANA_1, Pos. 18). En el discurso de Hermes, si bien no se presenta asociado al concepto de alfabetización, se presenta un énfasis idéntico en reconocer la intención de los audiovisuales con fines comerciales.

En su discurso, Rosalía argumenta que este tipo de alfabetización consiste en "entender lo hegemónico" (ROSALÍA, Pos. 27) y "aprender a ver lo que es, la construcción que hay de- de- de las personas, de la estética, de los trabajos, de la vida de las personas" (ROSALÍA, Pos. 29). Sostiene que esto "ocupa bastante" de su curso. En ambos casos se destacan cualidades exclusivamente visuales. Un énfasis que también hace Fernando al describir la alfabetización mediática. Su declaración de hecho introduce el concepto de "lectura crítica" para definirla. Para él los medios están

"borrosos" y la educación en medios "termina siendo educación audiovisual de lectura crítica" (FERNANDO_2, Pos. 20).

Leticia afirma en su discurso que "sin duda" la "alfabetización mediática" ocupa un lugar en la asignatura y plantea que se posiciona ("yo me paro") desde la "alfabetización digital" (LETICIA, Pos. 34). Al definirla plantea que consiste en "esa mirada" que se busca, desarrollen los estudiantes, como receptores de contenidos capaces de saber por qué un audiovisual "se hace de ese modo y qué efecto eso está teniendo en mí, y porque se hizo de esa forma y no de otra, de alguna manera un espectador que sea reflexivo y crítico sobre lo que está recibiendo" (LETICIA, Pos. 38).

Todos estos casos, centrados en la recepción de contenidos visuales se reconocieron asociados a modelos de críticos de educación mediática o artística. En el caso de Rosalía el modelo crítico de cultura visual es muy claro, al plantear un interés explícito en las representaciones sociales, culturales y su incidencia en la vida de las personas y la distribución de las oportunidades. La declaración de Fernando también se aproxima a esto mismo, al considerar que el audiovisual ha acaparado todos los medios de comunicación. En los casos de Hermes y Ana se hace más énfasis en la intención y la posible manipulación mercantil de los mensajes. Esto se interpretó más próximo a modelos mediáticos de recepción crítica, donde los medios ocultan sus intenciones, que en el interés de reconocer las construcciones naturalizadas, propio del modelo de cultura visual. El caso de Leticia, se hace un énfasis en la forma del mensaje y el lugar de recepción, además de mencionar de forma explícita a la "alfabetización digital", lo que aproxima su declaración a un modelo semiológico de educación mediática.

Por su parte, Marcelo argumenta en su discurso que la "alfabetización mediática" es amplia y "va más allá del audiovisual con lo cual delimita el campo de la asignatura al ámbito de los medios audiovisuales. Sin embargo expresa, basado en su formación, que "la tecnología y los nuevos medios de comunicación, y las nuevas maneras de expresión a través de las redes sociales, tiene mucho para sacar jugo" (MARCELO, Pos. 24) y le otorga un lugar en la asignatura. También asocia la alfabetización al sentido crítico "a la hora de consumir" (MARCELO, Pos. 24). Luego su discurso discurre hacia la formación de públicos, cuando sostiene que la "alfabetización mediática" se trata de "incentivar" un consumo alternativo:

(...) también tiene que ver con que cuando decimos mediático no estamos planteando sólo los medios tradicionales, de la televisión o el cine ¿no? porque también productos de series web, que no se ven en la televisión ni en el cine- y que no son las de Netflix, por ejemplo. Entonces ver que existe esa posibilidad. Ver que existe ese abanico, e incentivar al consumo. (MARCELO, Pos. 24 / 26)

Esta misma definición de la "alfabetización mediática" presenta Hermes en su discurso, cuando explica que, en realidad, "alfabetizar casi siempre son los gurises que me dicen «profe, usted vio tal cosa, vio tal otra»" (HERMES, Pos. 49), priorizando un sentido asociado al acceso.

En el discurso de Nérida y Laura, que son las docentes que ubicaron al concepto entre los dos más importantes, la "alfabetización mediática" se considera "fundamental" (LAURA, Pos. 51) en la

asignatura. Ambas tienen experiencia o formación en el campo de la lengua y su lugar en el nivel medio básico de la educación secundaria. Laura es docente de Idioma Español y Nélica dictó clases de Expresión Oral y Escrita. El concepto de "alfabetización" es central en sus discursos y esto se entendió en relación con los campos de sus antecedentes. Este interés no se representó en el caso de Hermes, que es docente de Literatura. Esto permite generar, a modo de hipótesis, una distinción entre los modelos que traen consigo docentes del área Lengua del ciclo básico, en comparación con el que traen docentes de la misma área pero del nivel medio superior, donde se dicta Literatura.

Únicamente dos de los discursos de los docentes consultados cuestionaron de forma explícita el lugar de la "alfabetización mediática" en la asignatura y sus cursos. Por un lado Lucrecia argumenta que ella no trabaja con los medios sino con películas de cine porque se trata de un bachillerato artístico. Al no incorporar otros medios, sostiene que "la alfabetización mediática me queda bastante por fuera" (LUCRECIA, Pos. 28). Inés, por su parte, plantea que es necesario definir en qué consiste esta alfabetización. Si consiste en "estar atentos y cómo está todo construido", plantea que no le da tanto tiempo en el curso "como le daba antes" (INÉS, Pos. 78). Es decir, se presentan nuevamente en el discurso de esta docente el indicio de un cambio de modelo o un desplazamiento conceptual. En su modelo actual, sostiene que logra "la reflexión crítica y todo eso, sin hacer eso de deconstruir tanto el informativo o las publicidades" (INÉS, Pos. 78). Por lo tanto, en su discurso, la "reflexión crítica", que es uno de los fundamentos de la asignatura para ella, está asociada a la "alfabetización mediática" y sin embargo, a pesar de estar "yendo más para el arte", igual lo sigue trabajando (INÉS, Pos. 78). Esto reforzó el interés por conocer y describir la síntesis que esta docente realiza en sus cursos.

4.2.4.5. Sentido(s) críticos

Tal como se constató en los documentos curriculares, los fundamentos reconocidos en el discurso de docentes y las concepciones acerca de la "alfabetización mediática", el término "crítico" es uno de los conceptos centrales que se presentan en los discursos que atraviesan esta asignatura. Por medio de este concepto diversos modelos se combinan y superponen. En las declaraciones que lo presentan se utilizan verbos que refieren a acciones mentales y sensibles ("reflexionar", "mirar", "ver") que se caracteriza con el adverbio "crítico". De esta forma, el propósito de la asignatura se presenta como un conocimiento, actitud o perspectiva que se busca que el estudiante adopte. En uno de los casos incluso se presenta al verbo "ser" ("que sean más críticos"), lo que dimensiona el alcance del atributo a un nivel ontológico.

(...) que se paren frente a los medios, eh- sobre todo audiovisuales con una mirada crítica (FERNANDO_2, Pos. 10-12)

ver de una forma más crítica todos los productos audiovisuales que consumen (.) ¿si? Bueno y también que- Eso- Que sean más críticos frente a lo que consumen (BEATRIZ, Pos. 31)

Al indagar en el sentido situado que cada docente atribuye a este atributo se reconocen variaciones. Por un lado, el atributo "crítico" se representan de forma situada como un conocimiento acerca de la estructura y la construcción de estos mensajes, que permite no ser "pasivo" ante los medios. Esta interpretación es con la que Inés conecta la "reflexión crítica" y la "alfabetización mediática", tal como

se explicó al final del apartado anterior. En estos casos, si bien se menciona la "intencionalidad" de estos mensajes, el énfasis está puesto en el análisis formal. Esto se reconoce, por ejemplo, en las siguientes declaraciones:

(...) que sepan que allí hay un mensaje, que hay una intencionalidad, que hay una forma de construir esos mensajes (.) audiovisuales (BEATRIZ, Pos. 33)

(...) básicamente que ellos se sienten frente a un televisor mirando una serie, mirando una película, y que sepan que lo que está ahí no es inocente, que si el- el- el director eligió el uso de un plano fue por algo, que si puso ese plano al lado de otro fue por otra cosa y que de alguna manera sepan el manejo técnico, para ser un espectador activo, ese es mi objetivo digamos. (LETICIA, Pos. 16)

En estos casos, se entiende que la reflexión o actitud crítica significa una deconstrucción formal ("deconstrucción de los discursos", le dice Inés) menos enfocada en las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales del discurso mediático, que en sus códigos para la construcción de significado. Por esta razón, se entendió que el atributo crítico tiene un sentido semiológico en algunos casos y que no ingresa en los puntos centrales de los enfoques caracterizados por los modelos teóricos como críticos, dado que enfatizan la decodificación formal. Morduchowicz (2003) considera que los enfoques semiológicos son una etapa necesaria pero no suficiente para alcanzar un enfoque crítico de la educación mediática, cuyo énfasis radica en el análisis de las representaciones sociales y la definición de agenda por parte de los medios. Este enfoque se manifiesta de forma clara en la declaración de Nérida respecto a los propósitos que ella entiende que tendría que tener la asignatura y donde, en vez de lo formal, se enfatiza la perspectiva "económica, política, social y cultural":

Desde mi punto de vista tendría que ser- o es el punto de vista que yo intento darle a los alumnos, tiene que ser el acercarse al lenguaje audiovisual desde una perspectiva económica, política, social, cultural. Cómo- A ver- Sí, el lenguaje de las imágenes, imágenes fijas y en movimiento, pero ver cómo eso incide en nuestra cultura (NÉLIDA, Pos. 12)

El enfoque crítico, tal como se describe en los marcos teóricos y que trasciende al análisis formal, se representa en el interés de varios docentes por incluir temas de representación y género. En el caso de Hermes, el adverbio crítico se presenta en relación a un formato en particular, la publicidad, desde la cual se aborda "todo lo que implica a la discusión en función de lo- de los géneros, de los estereotipos" (HERMES, Pos. 249). Un esfuerzo similar se representa en el discurso de Leticia, cuando sostiene que los estudiantes propusieron la realización de un corto titulado "Alicia en el país de las pesadillas" y que ella intervino para cuestionar: "¿por qué tiene que ser Alicia la que va corriendo desesperada? (...) ¿por qué no puede ser Alicia? ¿por qué no es un hombre el protagonista que corre desesperado, no?" (LETICIA, Pos. 38). También Rosalía plantea que utiliza algunos contenidos "para hablar como del- del arte, el racismo-" (ROSALÍA, Pos. 73).

A partir de todo esto se entendió que el término "crítico" es utilizado por docentes para referir al estudio semiológico de la educación mediática, tal como la entiende Morduchowicz (2003), y que sólo en algunos casos esto se proyecta hacia un enfoque crítico. Al estar acotados a los medios

audiovisuales, estas representaciones se interpretaron también como modelos de educación artística para el estudio crítico de la cultura visual.

El término "crítico" se representa en varios de los discursos como la actitud que permiten "ser un espectador activo" (LETICIA, Pos. 16) o "no estar tan pasivos" (MAXIMILIANO, Pos. 60). La diada "crítico" y "activo" es casi un lugar común de la educación mediática para la recepción. Sin embargo, en el discurso de Inés el atributo "activo" se presenta en relación al cine, exclusivamente, y en proximidad a la propuesta de Alain Bergala (2006), a quien Inés cita en dos oportunidades. Para Bergala (2006) uno de los desafíos de introducir el cine en la enseñanza es comprender el lugar de la creación y pensar la obra desde allí. En el discurso de Inés, el atributo "activo" se presenta de esta forma, como lo que continúa al reconocimiento de las decisiones formales semiológicas o filolinguísticas.

(...) la recepción para mí no es pasiva, también se puede percibir de forma más como activa.

(...) Miro, ¿y cómo hizo esto? ¿y yo qué haría en el lugar del director? Mirá Fellini cómo mostró tal cosa, o Hitchcock, ¿cómo podría hacerlo yo? Entonces no estoy mirando sólo de forma, no- estoy poniendo de mí también. (INÉS, Pos. 46)

Por último, el término crítico encuentra otro sentido situado en el discurso de Esteban, donde se representa asociado a la auto-crítica y "que el gurí sea crítico de su propio trabajo" (ESTEBAN, Pos. 36). En su discurso el término no se representa relacionado con la recepción y la representación de los medios o las obras cinematográficas. A diferencia de los casos anteriores, en este caso la actitud "crítica" está menos asociada a la forma de los mensajes mediáticos y sus representaciones, que con el propio trabajo creativo y la capacidad de reconocer errores. Este sentido de la "crítica", que también se menciona en el discurso de Esteban como "crítica constructiva" hacia el trabajo de pares, está vinculada al trabajo de taller y los procesos productivos del arte, quizá en un sentido logocéntrico, dado que se establece la noción de que existe un procedimiento correcto y mejoraba. De hecho, Esteban sostiene que el trabajo de los estudiantes en el curso es en base al ensayo y error.

De este modo, se representan al menos tres sentidos situados para el término "crítico" y dos sentidos situados para el término "activos". Esto distintos sentidos responden a modelos diferentes de educación mediática y artística.

4.2.4.6. Producción, experiencia y disfrute

La producción se representa como un propósito en el discurso de doce docentes. En estos casos, los verbos se concentran en los conjuntos sensibles y prácticos ("hacer", "experimentar", "plasmar", "elaborar", "crear"). De forma situada, en estos discursos la "producción" se representa con dos sentidos diferentes que no son excluyentes entre sí. Por un lado, un conjunto de discursos docentes donde se presenta como la instancia en la que se sintetizan conocimientos aprendidos en el curso. Estos conocimientos se "enseñan" primero y luego se llevan a la práctica. Incluso en un caso la producción es una instancia donde se "demuestra" la incorporación de los contenidos, lo que la caracteriza como una instancia de evaluación.

(...) tenemos que trabajar contenidos desde la teoría para poder llegar a producciones que sean más significativas y que- y que se vea que incorporaron los contenidos del curso. (ANA_2, Pos. 36)

(...) lo que enseñas es a manejar un lenguaje, en el cual convive sonido e imagen, y cómo a partir de ese lenguaje crear cosas, elaborar productos artísticos, que expresen, que transmitan, que comuniquen algo. (MARCELO, Pos. 4)

Por otro lado, se presentan declaraciones donde la producción se valora en tanto experiencia de aprendizaje en sí misma, como en las siguientes declaraciones:

(...) esa misma experiencia de realizar es lo que los hace más críticos, el poder estar de los otros lados, no sólo como consumidores, sino como realizadores. (BEATRIZ, Pos. 33)

(...) considero que es un curso más bien experimental- o sea de expe- de experiencias. (LUCRECIA, Pos. 125)

Esta valoración de la experiencia en sí misma representa modelos reconocidos en las declaraciones analizadas de los informantes calificados y se ubican en el campo de la educación artística. La matriz teórica de estos modelos se encuentra en las propuestas de John Dewey (1934), que valorizan la experiencia creadora como eje del arte. De estas propuesta surgen, por ejemplo, la metodología activa priorizada en el contexto local por Sztern (2005) y la formación de la ENBA. Desde este modelo, el arte no se enseña sino que, como experiencia, se experimenta. Se representa de forma explícita en el discurso de Lucrecia, cuando caracteriza al tipo de educación que propone en el marco de la asignatura:

El otro aspecto importante de- de esto, es el concepto de experiencia, que es un concepto muy viejo que tiene que ver con- desde Dewey (...) O sea trato de que las propuestas de trabajo sean para los grupos para cada uno de ellos una experiencia que algo lo transforme (LUCRECIA, Pos. 32)

En el discurso de Esteban este modelo se representa también como prioridad, aunque sin el sustento teórico que se presenta en el discurso de Lucrecia. En su discurso, el aprendizaje ocurre en la medida que experimentamos. Si bien asegura que incluye los conocimientos "del libro", en sus declaraciones se hace un énfasis contundente en que el aprendizaje ocurre en el "hacer" y "resolver" una situación y su proceso diario. De esta forma, en el discurso de Esteban se representa un modelo más concreto aún de educación artística, y que tiene que ver con el taller del artista, el trabajo a partir del "ensayo error" y el proceso: "¿Cómo aprendemos de gurí? Con la experimentación, mirando, escuchando, palpando, olfateando, ¿verdad? Degustando, aprendemos así antes de ir a la escuela, si no experimentamos-" (ESTEBAN, Pos. 126)

Maximiliano lo trabaja como punto de partida para la teorización y la reflexión. Siguiendo los postulados de Aguirre, para Maximiliano "la educación artística es realizar, reflexionar e ir a la teoría. Podemos invertir el orden: ir a la teoría, a la realización y después la reflexión. Pero tienen que estar-

esas son las tres patas fundamentales" (MAXIMILIANO, Pos. 88). En este sentido, Maximiliano sostiene que lo mejor es que comiencen haciendo y luego dirigir a la reflexión:

(...) cuando lo empecé a arrancar al revés "tipo, no profe, no tenemos idea de lo que estamos haciendo". Perfecto, eso. No tengan ni idea pero hagan. Y después reflexionan sobre el proceso (MAXIMILIANO, Pos. 64)

Este tipo de propósitos centrados en la experiencia en sí misma, se representa en proximidad a otros dos modelos del campo de la educación artística y que también se representan en el discurso de docentes. Por un lado, nueve de los quince docentes consultados presentan declaraciones donde se explicita como propósito de la asignatura la práctica de técnicas o herramientas puntuales de los procesos productivos del cine y audiovisual. La planificación, el trabajo en equipo y la gestión de un rodaje o un proyecto cultural se expresan como objetivos de aprendizaje de la asignatura, al igual que el conocimiento de herramientas de edición de video. El discurso de Fernando presenta de forma reiterada conjuntos de objetivos asociados a estos fines. Estas declaraciones se interpretaron en relación al modelo que Ortega y Zamorano (2016) denominan "Arte y Diseño" y donde el propósito es desarrollar habilidades técnico/prácticas propias de la productividad artística, el mundo del diseño y la industria.

(...) que ellos tengan división de roles, jornadas de 8 o 12 horas, con todo, así [gesto de rigor]
(...) me gusta la experiencia, que los chiquilines lo vivan profesionalmente (FLAVIA, Pos. 16 / 149)

Otro de mis objetivos, que sean capaces de tener una presentación al público, a la entrevista de trabajo (...) que ellos crezcan en lo que es trabajar en grupo (...) lo que es desarrollar y experimentar, lo que es producir arte (FERNANDO_2, Pos 10 /18)

(...) enseñarles a trabajar con tiempos y los costos de producción (MARCELO, Pos. 203)

El interés por el trabajo grupal de forma específica, se representa de dos maneras. Por un lado, refiere a las habilidades productivas del campo de las artes y la comunicación, por otro lo presenta como estrategia para el desarrollo de cuestiones éticas y actitudinales. Este interés se representa en el discurso de tres docentes que destacan la importancia de "valorar las opiniones de los otros" (INÉS, Pos. 72) y de "generar un respeto para mí como a cualquier compañero, que no le puedan decir cualquier cosa a nadie" (ROSALÍA, Pos. 129). En este mismo sentido, Flavia destaca lo "vincular" como un propósito fundamental del curso. De aquí se desprenden también modelos basados en la construcción de pertenencia a una comunidad. En el discurso de Fernando esto se manifiesta cuando plantea que el trabajo productivo está orientado a la comunidad educativa que integran: "nosotros somos productores de la- de la comunidad educativa" (Pos. 43). Esto mismo se representa en el discurso de Inés, cuando explica que el trabajo de producción de los estudiantes busca cuestionar "de qué manera estamos participando en la sociedad y en la construcción de la comunidad" (INÉS, Pos. 122). En este conjunto de declaraciones también se manifiesta el modelo reconocido en el programa y propuesto por Kaplún (1999) para la construcción de identidades locales y regionales a través de la producción:

(...) muchas veces trabajé con cortometrajes así que ellos produzcan sus propias historias porque me parecía valioso que haya cada vez más relatos, que los relatos que circulan a nivel audiovisual no provezcan- no provengan siempre de los mismos lugares (BEATRIZ, Pos. 103)

la idea es que siempre intenten comunicarse- mostrar las luces que no se ven en las pantallas tradicionales. Mostrar otro punto de vista. (MARCELO, Pos. 22)

También asociado a la producción, se manifestó en los discursos un claro interés por fomentar la expresión personal y creativa del estudiante. La expresión se representa en asociación con las demás asignaturas de la oAE, como en el discurso de Ana que las identifica con "un mismo objetivo, que es la expresión, la expresión del alumno, la producción, la movilización, la expresión artística en realidad" (ANA_2, Pos. 71). Para el caso de Esteban, la expresión surge a partir de la reflexión del estudiante, en donde se revela "una riqueza" que para él es importante que se manifieste (ESTEBAN, Pos. 64). El discurso de Inés habla de "encontrar" una manera de "expresarse en audiovisual" (INÉS, Pos. 72). Leticia plantea en su discurso que esto se construye desde el clima del aula "donde también ellos se sientan cómodos" para "expresar lo que ellos quieran" (LETICIA, Pos. 87). La siguiente declaración de Flavia evidencia la síntesis de este modelo reconocido en el discurso de once de los docentes consultados: "en el arte tiene que haber expresión, siempre" (FLAVIA, Pos. 32).

Otro concepto que se representa en más de un discurso y que se encuentra asociado a la experiencia como propósito del curso son declaraciones con el uso de verbos y expresiones tales como "disfrutar" (ANA, Pos. 103), "estar contento" (ESTEBAN, Pos. 36), "brillar de felicidad" (FLAVIA, Pos. 16) y "estar feliz" (MAXIMILIANO, Pos. 144) asociadas al estudiante en el ámbito de la asignatura. En algunos casos esto se asocia específicamente a la producción, pero en otros se expresa como una propósito general del curso.

En el discurso de Rosalía, que desechó la producción en su curso, expresa como objetivo de la asignatura que "la experiencia sea positiva" y que los estudiantes "la pasen bien" (Pos. 21). Este modelo, donde el disfrute es una parte central de la experiencia educativa se encuentra asociado a las disciplinas artísticas y constituye uno de los ejes de este tipo de educación, según Eisner (2001). De hecho la importancia del goce y la satisfacción es uno de los argumentos Eisner presenta para no dejar que el estudio de la cultura visual se apodere de los *curricula* de educación artística. La siguiente declaración de Rosalía da cuenta de este vínculo:

genero una experiencia entrañable, porque me parece que la educación- más la educación sensible, artística- tiene que tener como un poco de eso. (ROSALÍA, Pos. 19)

4.2.4.7. El desarrollo cognitivo como propósito

En el discurso de ocho docentes fue posible reconocer declaraciones interpretadas a partir de los postulados de Eisner (1994, 2004) que promueve una educación artística cuyo propósito es el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Este modelo se presenta de forma performativa en el discurso de Ana, por ejemplo, cuando sostiene que "la educación audiovisual, es una educación a la cual hay que prestarle más atención porque es fundamental en el desarrollo cognitivo de los estudiantes"

(ANA_2, Pos. 165). En su discurso no se reconocen propósitos que expliciten intereses cognitivos. En cambio, varios discursos docentes presentan declaraciones que no mencionan de forma explícita al modelo, pero representan con claridad sus propósitos. En estos casos, los docentes se expresan con verbos mentales o sensibles que refieren a una nueva forma de pensar, imaginar o sentir y en relación a un nuevo "poder" o "capacidad" cognitiva. En estas declaraciones se explicita el interés por un desplazamiento cognitivo en los estudiantes ("poder imaginar", "razonar distinto en clave de audiovisual", "pensar en planos, estructurar escenas, pensar secuencias"). La representación más clara de este modelo se manifestó en el discurso de Rosalía, en su interés por propiciar una "capacidad de imaginar" una imagen:

Si vos podés ver un encuadre, mirarlo y describirlo, significa que vos también tenés la capacidad de imaginarte ese encuadre y escribirlo (...) Si vos como decís: "no, va a estar ahí...", ¿Ahí dónde?, "Con una luz...", ¿Una luz cómo?- ¿No? (ROSALÍA, Pos. 57)

En este sentido, los propósitos centrados en el desarrollo cognitivo se representan asociados a una cierta capacidad de imaginar y pensar de una manera visual y/o narrativa. En algunos casos esa capacidad se representa de una forma muy próxima a modelos enfocados en el lenguaje, lo que explica que para Aguirre (2006) la propuesta de Eisner responda a modelos filo-lingüistas.

En el caso de Inés se representa un interés evidente en la capacidad de imaginar un movimiento de cámara, antes que en el estudio de los movimientos de cámara, en tanto código del lenguaje audiovisual.

(...) no voy a enseñar [pausa] qué es un travelling, no voy a ser expositiva con ese tipo de cosas, con esas cosas no. No porque yo- los tengo en un documento y se los doy a la hora que los- Ellos lo pueden imaginar el movimiento, lo van a precisar nombrar cuando escriban el guión, pero lo que me interesa es que se les ocurra el movimiento y digan "bueno acá quiero este tipo de-" (INÉS, Pos. 372)

Estas declaraciones resultan relevantes ya que explicitan la diferencia que existe entre la enseñanza de códigos del lenguaje y el estímulo de desarrollos cognitivos propios de los medios audiovisuales.

4.2.5. Contenidos de la asignatura en los discursos docentes

Esta categoría se concentró en el análisis de declaraciones que presentan contenidos, actividades y recursos filmográficos para la asignatura. Por medio de estas categorías fue posible delimitar con mayor precisión a los modelos en estudio, sus articulaciones y representaciones. De igual manera, también se presentan de forma descriptiva conceptos y actividades que representan a los modelos en estudio y los reproducen en el diseño de prácticas pedagógicas.

4.2.5.1. Medios y Formatos

Para indagar en los objetos de estudio que los docentes mencionan en sus discursos se realizó una búsqueda por palabras con la cual se recopilaron todas las menciones a distintos medios y formatos en cada entrevista. Luego, se procedió a excluir las menciones que no se encontraban en el discurso

de los docentes, como las hechas por el entrevistador, y también a retirar las menciones que no referían al medio o al formato como un contenido del curso. Fueron consideradas como objeto de estudio las menciones a recursos de visionado. A partir de esto, fue posible realizar el siguiente cuadro:

| MEDIOS MENCIONADOS | | | |
|--------------------|-----|------------|----|
| cine | 890 | pintura | 11 |
| pele + película | 657 | redes | 11 |
| video | 241 | internet | 11 |
| foto | 231 | web | 10 |
| publicidad | 74 | prensa | 7 |
| tele | 36 | propaganda | 7 |
| radial o radio | 28 | google | 4 |
| stop motion | 17 | instagram | 4 |
| animación | 15 | tic tok | 3 |
| series | 15 | twitter | 3 |
| periodismo | 13 | diario | 3 |
| | | tv | 2 |

Figura 9. Medios mencionados por los docentes y cantidad de menciones

En base a este cuadro, se constató que existe una prioridad por el trabajo con el cine y las películas en el discurso de todos los docentes. Sin embargo, también se pudo reconocer en el discurso de algunos docentes el interés por trabajar, como contenidos del curso, a medios que no son audiovisuales, tales como el periodismo y la radio. Esto se reconoció en el discurso de Flavia y Roberto. En su discurso, Roberto plantea haber estructurado el curso a partir de tres módulos, uno dedicado a prensa, otro a radio y otro a audiovisual. En el caso de Flavia, los medios abordados están sujetos a los intereses de sus estudiantes, pero plantea haber trabajado prensa y remarca un interés puntual por trabajar la radio. En estos recortes en relación al objeto de estudio de la asignatura se representan de forma clara modelos de educación mediática:

(...) prensa digital, alguna vez, prensa papel alguna vez cuando di esto de las crónicas, radio muchas veces, todas las veces que puedo trabajar con radio lo aprovecho y lo trabajo (FLAVIA, Pos. 64)

Radio y prensa se presentan en el discurso de otros docentes, pero asociados a un recorrido introductorio o general donde se organiza un "mapa" (HERMES, Pos. 19) o se ayuda al estudiante "a situarse un poco en el mundo en el que viven" (ANA_2, Pos. 52). Tanto Flavia como Maximiliano se menciona al clásico programa radial de La Guerra de los Mundos, realizado por Orson Welles, como un ejercicio o ejemplo que se presenta a los estudiantes para reconocer el poder de los medios y "lo importante de empezar a formar herramientas para no estar pasivos frente a esas cosas y no tirarte de un precipicio" (MAXIMILIANO, Pos. 134).

En el caso de Fernando, Hermes, Ana y Maximiliano, sus discursos se concentran de forma clara en los medios visuales y audiovisuales. Flavia y Roberto son los únicos docentes que introducen el trabajo con otros medios de comunicación. Entre los docentes consultados, el discurso de Hermes es el único que presenta un interés definido por caracterizar formatos audiovisuales, diferenciarlos y que los estudiantes los reconozcan:

Básicamente eso, trabajamos dentro de lo que serían- (.) géneros o subgéneros audiovisuales, trabajamos videoclips, trabajamos videoarte, trabajamos cine, ¿no?, desde su

nacimiento, hacemos una pequeña evolución histórica con algunos, digamos, pilares. (HERMES, Pos. 57)

Es posible reconocer una distinción dentro de estos docentes que concentran sus discursos en los medios audiovisuales. En primer lugar, la publicidad se presenta en el discurso de diez de los docentes consultados, pero sólo en el caso de Hermes y Flavia se menciona como un objeto de estudio de los cursos. En ambos casos se trata de un objeto ante el cual se busca desarrollar una actitud o pensamiento crítico: "aportar una mirada un poco más crítica, ¿no?, sobre el bombardeo: básicamente la publicidad. ¿No?" (HERMES, Pos. 13).

Todos los docentes mencionan al "video", de forma genérica, para referir a las producciones audiovisuales de estudiantes o a los ejemplos que presentan en la clase. De forma más específica, once de los docentes consultados plantean trabajar formatos asociados al video. Ocho de estos docentes mencionan al videoclip como un objeto de estudio o una de las posibles producciones que se realizan en el año. En el discurso de Hermes, se menciona al videoclip como un contenido que se trabaja y del cual se reconocen características y antecedentes. En el de Nélida se lo presenta como uno de los ejemplos que usa "mucho" en el curso para "ver esa conexión que existe en el propio lenguaje y esas referencias" (NÉLIDA, Pos. 26). Rosalía también los menciona entre los ejemplos que utiliza en los visionados, donde pone un ejemplo que utiliza para debatir temas "polémicos" como el racismo. En el resto de los casos, el videoclip se presenta como una de las producciones que realizan pero su introducción al curso está sujeta a los intereses de los estudiantes. En los discursos de Lucrecia, Fernando, Laura y Marcelo el videoclip no se menciona.

Una vez que trabajamos cine, ¿por qué el videoclip es un antecedente? ¿Por qué el cine puede ser un antecedente del videoclip? [pausa] Bueno, hay un millón de ejemplos, ¿no?, desde las grabaciones de Gardel de la década del '30, pasando por algunos ejemplos, ¿no? En la música popular, sobre todo a partir de la década '60. Y la idea, bueno, es entender que el videoclip va antes que nada, es un- es una forma de publicidad también. (HERMES, Pos. 87)

(...) hay un videoclip de Beyonce, el- es el que hace- en el Louvre, que lo uso para hablar como del- del arte, el racismo- Me encantan los temas polémicos. Todo lo que sea polémica me encanta. (ROSALÍA, Pos. 73)

El otro formato relacionado con el video que se presenta en el discurso de cinco docente como un contenido del curso son los formatos audiovisuales de video-danza, video-poesía y video-arte. Se trata de audiovisuales sobre los que, según plantean los propios docentes en sus discursos, existe poca bibliografía y teoría, pero representan un terreno rico para la experimentación y la reflexión sobre la herramienta. Roberto y Beatriz mencionan el videodanza como uno de los formatos que les interesa trabajar. Maximiliano plantea que el trabajo con video-danza es la actividad que "más le gusta" y donde se le gana al sistema porque los estudiantes comienzan a "pensar". Argumenta que se suprimen los hilos narrativos y afloran cuestiones mucho más específicas y relacionadas a la plástica de los medios audiovisuales. Describe el ejercicio que realizan, donde los estudiantes se pegan los celulares al cuerpo, ejecutan una coreografía que están haciendo en la asignatura Danza y luego editan el material en clase:

(...) en la medida en la que se suprimen, eh, los hilos narrativos empieza a aflorar estas otras cuestiones sobre lo técnico. Y "no, ah, pero profe, esto si queda un poquito más lento" y "¿qué pasa si superponemos estas dos capas?" y "a mira, brazo, brazo, ¿y qué pasa con brazo oreja?" y "[con entusiasmo] a mira nariz, con ombligo, y ¿qué está pasando acá?". [expresión de asombro] Cosas increíbles. Es como que cuando realmente logrÁS disolver esa cantidad de cosas para las que su ojo Sí está tan entrenado empiezan a aparecer estas otras cosas e por el costado queee a mí me alucina. Fue como el momento en el que dije "[con entusiasmo] A le ganamos al PUTO sistema y están pensando". (MAXIMILIANO, Pos. 198)

El videoarte es mencionado por Rosalía y Hermes, pero es en el discurso de Hermes donde se lo presenta como un contenido del curso asociado al propósito más amplio del "acceso". Al igual que lo planteado por Maximiliano para el video-danza, el interés en el video-arte radica en la abolición del sistema formal narrativo y el trabajo ajeno al entretenimiento. Este planteo de Hermes se presenta en proximidad al interés de varios docentes por el trabajo con cine experimental.

No soy un especialista en videoarte ni nada por el estilo, pero me interesa que accedan a ese tipo de audiovisual para también entender que hay otra cosa. Es otro mundo, otro mundo. [pausa] También que- que tiene sus implicancias, bueno, lo mismo, hoy videoarte puedes ver en Internet, ¿no? Antes quizás era en lugares más específicos. Y bueno, que también, es interesante, algo que no- que es no-narrativo, que no está interesado en que vos te entretengas frente a la pantalla, que está todo el tiempo provocándote, buscándote por ahí que encuentras el- el *sentido*. (HERMES, Pos. 85)

Hasta este punto, por lo tanto, se reconocieron, por un lado, docentes que presentan en sus discursos a los medios de comunicación en general como objeto de estudio y donde formatos como la crónica o noticia periodística, tienen un lugar. Por otro, un conjunto de discursos docentes presentan a medios y formatos específicamente visuales y audiovisuales como objetos de estudio del curso. En el caso de Lucrecia, por último y tal como se reconoció en otras categorías, se declara de forma explícita que no se trabajan con medios de comunicación ni con otros formatos audiovisuales que no sean películas de cine. Esto se manifiesta en las siguientes declaraciones:

(...) trabajo con CINE, y se los argumento, les explico que ellos están en el marco de un bachillerato artístico, o sea [pausa] en general no trabajo ni con publicidad, ni con [pausa] telenovelas, ni con programas de televisión, trabajo con películas de cine. (LUCRECIA, Pos. 28)

(...) si uno se mete con la comunicación y con los medios, tiene que empezar a ver producciones, series, y empezar a desarticular los formatos que hacen eficientes esos medios, y me parece que no va por ahí (LUCRECIA, Pos. 205)

En el caso de Leticia y Fernando se introducen artes escénicas entre los objetos que corresponden a la asignatura. Como se verá más adelante, Fernando trabaja una cierta modalidad escénica denominada Pechakucha, en trabajos interdisciplinarios del área artística. En este caso, por lo tanto, la introducción de las artes escénicas responde al trabajo coordinado con las otras asignaturas

específicas de la orientación. En el caso de Leticia, en cambio, se menciona a un espectáculo en vivo como una representación audiovisual.

(...) les mostré un espectáculo de murga en vivo que- que era la canción esta era "La violencia" de "La Catalina", entonces se las mostraba en escenario y después les mostraba el video, entonces les decía, "¿son audiovisuales los dos? si o no?" hacíamos ese ejercicio, de por qué un escenario si yo estoy viendo un espectáculo en vivo también puede ser un espectáculo audiovisual, (LETICIA, Pos. 48)

Esta última declaración encuentra explicaciones en las disputas disciplinarias que atraviesa la asignatura en el ámbito administrativo y de la cual dependen los trabajos de los docentes que dictan esta asignatura. En concreto, porque la asignatura no encuentra su fundamento dentro de la coordinación de artes escénicas, corre peligro de ser transferida a la inspección de Comunicación Visual - Dibujo, donde los docentes con formación pedagógica en el área tendrían prioridad en la elección de horas. Esto mismo se reconoció en el discurso de Beatriz:

(...) quieren pasarnos a la coordinación de Dibujo, como te decía antes, y sentimos que en algún punto eso va a priorizar a los profesores de dibujo para dar esta asignatura (BEATRIZ, Pos. 291)

Los esfuerzos por mantener a la asignatura en la órbita de la coordinación de artes escénicas, que representa una decisión administrativa, permea de alguna forma en el *currículum* y en el objeto de estudio que le corresponde. La raíz de esta disputa radica en una disyuntiva disciplinaria, tal como la explica el INF_CAL_1, para quien los medios audiovisuales no son artes escénicas por diversos argumentos teóricos.

Cuando se abrió este llamado al que yo me presenté, el cargo para el que yo concursé fue "Coordinador de Artes Escénicas" (...) Las artes Audiovisuales no son Artes Escénicas. Y lo peleó hasta llegar al hueso. Hay una- Me- Me cuestionaron eso. La profesora que trabajaba antes conmigo me dijo: "Depende, se puede tomar como que sí". Un set de filmación no es un escenario. Entre otras cosas porque está la mediación de la cámara. No hay *convivio*. (...) En el campo teórico que yo manejo, que es el de las artes escénicas, Silvio D'Amico, que es un historiador de teatro, justamente, empieza a definir teatro separándolo del cine. NO ES CINE, ES OTRA COSA. ¿Ta? (INF_CAL_1, Pos. 10 / 92)

En particular, el informante enfatiza el temor entre docentes ante una transferencia a la inspección de Comunicación Visual - Dibujo, por la posibilidad de que "Comunicación Visual se la chupara la asignatura" (INF_CAL_1, Pos. 98). En este punto la introducción de artes escénicas en el ámbito de la asignatura encuentra explicaciones en una de las disputas centrales de cualquier revisión curricular: los puestos de trabajo docentes (Terigi, 2012b).

4.2.5.2. Organización conceptual de los contenidos

Al analizar la respuesta de los docentes al ser consultados respecto a los contenidos del curso, se reconocieron distintos niveles de organización conceptual en sus declaraciones pero también diversas

formas de estructurar los contenidos. En algunos discursos, los contenidos se presentan en un orden secuencial progresivo, se habla de "esquema" (INÉS, Pos. 106), "módulos" (FERNANDO_2, Pos. 43) para organizar las declaraciones o se utiliza la metáfora de un "viaje" (ROSALÍA, Pos. 49) para describir el recorrido del curso. En estos casos también se presentan el uso de ordinales y adverbios temporales, cuya función es organizar los elementos enunciados. Otros discursos utilizan locuciones adverbiales de tiempo como "por lo general" o "en general", lo que da cuenta de que los contenidos son más estables en algunos cursos que en otros, donde se presentan sujetos a los intereses de los estudiantes o las condiciones contextuales. En otros casos, la respuesta a la pregunta acerca de los contenidos se limita a una mención de ejes generales, en los cuales no se profundiza conceptualmente, o conceptos aislados que se presentan de una forma menos articulada que en los casos anteriores, como en el caso de Nélica: "Estoy tratando de recordar, yo trabajo fotografía, obviamente, trabajo todo lo que tiene que ver con el propio lenguaje audiovisual, secuencias, escena, analepsis, prolepsis, flashbacks, todos esos- Hablo de géneros. ¡Tendría que haber traído un programa!" (Pos. 54).

En líneas generales, muchos docentes reproducen una división del curso en dos partes donde la primera tiene un énfasis teórico y la segunda un énfasis práctico. Esto no implica en que en la primera no se puedan incluir trabajos prácticos, sino que estos se presentan como parte de un proceso que busca afianzar contenidos conceptuales o teórico. En el caso del énfasis práctico, la producción estudiantil pasa a ser el centro. Como se mencionó antes, en algunos casos esta producción se entiende como una instancia en la que se demuestra la incorporación de conocimientos, mientras que en otros discursos se la presenta como una experiencia en sí que se debe atravesar.

Primer semestre es más teórico, segundo semestre es la creación del corto en grupo. (INÉS, Pos. 106)

(...) trato de dar la mayor parte de temas posible del programa en el primer semestre y que en el segundo trabajen en el proyecto concreto que va a ser su trabajo final. (BEATRIZ, Pos. 121)

Otras organizaciones presentadas por los docentes responden a reproducir el desarrollo histórico de los medios y sus lenguajes, que se mencionan en el próximo apartado.

En el caso de Fernando, cada uno de los módulo y sub-módulos que propone en su curso de alguna forma prioriza diversos modelos asociados a la asignatura. El módulo de Comunicación trabaja un sub-módulo de puesta escénica que representa una estrategia para fomentar un ambiente de confianza que se considera condición para el trabajo artístico. El otro sub-módulo se denomina "lectura crítica" y tiene por finalidad revelar la incidencia de la imagen en la cultura y sus mecanismos retóricos de representación. El segundo módulo denominado industria cultural hace énfasis en los procesos productivos y sus procedimientos: trabajo en equipo, planificación, organización. El tercero hace énfasis en el cine, su lenguaje y la expresión de los estudiantes.

De esta forma fue posible reconocer que para solucionar la multiplicidad de modelos introducidos en el marco de esta asignatura, algunos docentes generan divisiones y módulos que permiten establecer

prioridades y reproducir los diversos propósitos de cada modelo. En otros casos, en cambio, se reproducen conflictos conceptuales que no permiten presentar en declaraciones unificadas el recorrido conceptual de los contenidos del curso.

4.2.5.3. Historia(s), contexto y origen del lenguaje

En las respuestas de docentes a la consulta acerca de los contenidos del curso, es posible reconocer un interés general por la contextualización histórica y el reconocimiento de hitos o referentes. Este interés, sin embargo, se representa de distintas maneras y asociado a distintos objetos.

Un conjunto de docentes mencionan a la historia del cine como un contenido puntual del curso. Esta historia se presenta a partir de una contextualización histórica de la época en que se inventó el cine y de un repaso de producciones significativas de estos primeros años. En los discursos de varios docentes esto se representa como un contenido declarativo que es dado ("doy", "se da") a los estudiantes y que consiste en hablar ("hablo") o llevar ("llevo") a estos referentes históricos. La historia del cine también se presenta como un contenido en sí mismo, sin que se mencionen intereses puntuales más allá de su exposición. Estos casos fueron interpretados como contenidos que se promueven en el ámbito de la asignatura con claro énfasis declarativo, fuertemente regulado por la tradición expositiva curricular.

(...) yo siempre llevo mucho a la literatura o a la historia- como en la historia hace referencia, o como en la literatura el escritor hace referencia a algún libro y entonces esa conexión que hay- la importancia que hay- de lo que es los grandes maestros, ¿ta? (NÉLIDA, Pos. 26)

(...) otra cosa que doy son las vanguardias (LAURA, Pos. 67)

En los casos de Marcelo, Roberto, Hermes y Flavia sus discursos enfatizan el interés por una contextualización que trasciende al cine o al arte. Ellos definen los medios de comunicación antes de presentar al cine y el audiovisual: "qué son los medios masivos de comunicación, en qué consisten. Cuál es el lugar del cine. Cómo surge el cine. Cómo se va desarrollando, Algo del surgimiento de la televisión, ¿no? Y en alguna medida desembocando todo en- en internet" (HERMES, Pos. 55). En el caso de Marcelo, esto se presenta relacionados con la comunicación y el interés por comprender el lugar de la comunicación y los medios en la sociedad, antes de entrar en el estudio específico de la imagen y el audiovisual: "trabajar un poco la comunicación en la sociedad, cómo se comunica la sociedad, cómo nos comunicamos en sociedad, cómo se comunican los medios de comunicación" (MARCELO, Pos. 30). En el caso de Roberto esto se representa como un eje que trasciende el carácter introductorio y que estructura la totalidad del curso: "lo estructuré un poco, quería pasar por lo escrito, por lo oral, radial, para llegar a lo audiovisual, o sea, me plantié como este recorrido, también tenía que ver un poco con la historia" (ROBERTO, Pos. 12).

En el caso de Maximiliano, la historia del cine es la que estructura conceptualmente el curso y a partir de ciertos hitos planteados por el docente se recorren vanguardias y corrientes de todo el siglo XX. A partir de esto se proponen ejercicios específicos: "cuando llegamos a surrealismo, a dar surrealismo,

el cortometraje [con el que ejercitan los estudiantes] trata de ser surrealista" (MAXIMILIANO, Pos. 212). Estos ejercicios anteceden a la reflexión y la teorización.

La historia del cine también se representa relacionada con el reconocimiento del desarrollo del lenguaje, en un sentido mucho más próximo a modelos de educación artística centrados en el desarrollo cognitivo, la alfabetización y la cultura visual o el enfoque semiológico de la educación mediática. En todos estos casos se trata de un modelo filo-lingüista. Esto se reconoció en el énfasis que se hace sobre el reconocimiento de la duración de los planos y la velocidad de los cortes o el surgimiento de la planificación cinematográfica y su posibilidad de representar a partir de distintos planos una misma escena:

yo lo que hago es un muy breve recorrido, lo voy haciendo como saltitos ¿no? De los hermanos Lumière, a Edwin Porter, a El Viaje a la Luna de Méilès, voy haciendo como saltitos, para que vean bueno, cómo se fue incorporando los planos, los movimientos, el sonido, las dificultades de sonido, el color. (ANA_2, Pos. 16)

(...) les pongo las dos películas y les digo "¿cuáles son las similitudes y diferencias que encuentran?". Y rápidamente asocian que (.) "todo pasa en un mismo plano profe" [pausa] Bueno y eso a qué va, a qué se parece. Bueno ahí y empezamos a problematizar sobre el punto de VISTA. (MAXIMILIANO, Pos. 114)

En suma, por medio de un encuadre histórico-teórico se reproducen modelos transmisivos y centrados en conceptos declarativos, como las vanguardias artísticas o algunos referentes históricos. Con un mayor énfasis conceptual, se presentan declaraciones que enfatizan la comprensión de un proceso y no de ciertos hitos o referentes. Es notoria la escisión entre los campos de la educación mediática y artística que se reproduce en los discursos de Roberto y Maximiliano, que estructuran sus cursos en base a las historias de los medios masivos de comunicación y por el cine, respectivamente. En el enfoque histórico-teórico también se encuentran y reproducen los modelos ligüisticistas de ambos campos, con un énfasis en el reconocimiento del origen del lenguaje.

4.2.5.4. Lenguaje Audiovisual: conceptos fundamentales y sintaxis

El estudio de un lenguaje es el eje conceptual fundamental acerca de los contenidos en el discurso de casi todos los docentes consultados. Como se constató en otras categorías de este capítulo, el lenguaje es un concepto en revisión y esto se reproduce en diversos enfoques que se manifiestan en los discursos.

Algunos docentes mencionan de forma explícita al "lenguaje audiovisual" como el objeto fundamental del curso. Su definición se representa de forma recurrente a partir de sus particularidades técnicas asociadas al uso de imagen y sonido. A partir de esta particularidad es que varios discursos mencionan las "reglas" de este lenguaje asociada a lo que las Pautas Programáticas denominan "códigos del lenguaje audiovisual". Esto se representa con claridad en la siguiente declaración de Marcelo, donde explica que el estudio del lenguaje y sus reglas son condicionantes para alcanzar la

expresión del estudiante. En este caso, el modelo lingüístico se representa como un paso anterior a la expresión creativa y personal del estudiante, lo que se interpretó como una forma de priorizarlo.

Un lenguaje, en el cual, es lo obvio, interactúa el sonido y la imagen ¿no? que tiene un peso igual ambos, porque ambos son importantes, el cual me permite expresarme a partir de la mezcla de estos [pausa] estímulos, en forma de imágenes y sonidos. Y que yo debo saber el conjunto de reglas ¿no? que hacen a este lenguaje, para poder expresarme con él.
(MARCELO, Pos. 35)

Entre los docentes que se concentran en los "códigos del lenguaje", si bien se presentan variaciones, en la mayoría de los discursos se los caracteriza a partir del concepto de "plano", "fotograma" o "encuadre". En algunos casos, como el discurso de Nérida y Esteban, esto se plantea a partir de un trabajo con la foto fija y su "sintaxis" para luego introducir el lenguaje audiovisual, que incorpora el movimiento. En estos casos se enfatiza la iluminación, los tipos de luz y su direccionalidad, como conceptos significativos. En todos los discursos con excepción de Inés, los conceptos fundamentales del curso o de este lenguaje son los tipos o valores de plano (general, entero, medio, primer plano, etcétera), las angulaciones y los movimientos de cámara. Rosalía y Lucrecia también mencionan la "composición", aunque para Rosalía esta se relaciona con los valores de plano mientras que Lucrecia los desglosa en "simétrica, asimétrica, del equilibrio visual" (LUCRECIA, Pos. 39). Los "tipos de montaje" también se presenta como un concepto fundamental en estos discursos. Algunos docentes reconocen que el sonido está de alguna forma relegado en sus cursos, mientras otros lo incluyen entre los conceptos fundamentales del lenguaje. En este punto no se interpretó a estas menciones como una referencia que abarca todos los conceptos que los docentes proponen en sus cursos asociados al lenguaje. Algunos discursos añaden que el desglose de estos conceptos "es infinito" (LUCRECIA, Pos. 39)

Los denominados "códigos" se desglosan de forma recurrente en relación a tres conceptos principales: valores de plano, ángulos y movimientos.

(...) trabajo lo que es planos y ahí ya salto a trabajar lo que es imagen en movimiento y trabajamos lo que es ángulos de cámara, trabajamos emm- movimientos de cámara y después sí saltamos a trabajar lo que es sí sonido (LETICIA, Pos. 42)

Se trabajan los planos, plano general, plano general- entero, medio, o yo qué sé, americano, primer plano y detalle. No te entra en el largo, corto, y en todas las otras- por ejemplo en las angulaciones te trabaja con lo básico, normal, picado, contrapicado, nadir y cenital, listo.
(ANA_1, Pos. 34)

Si bien estos discursos destacan una serie de códigos más o menos establecidos como contenidos conceptuales del curso, sólo algunos docentes utilizan una metáfora lingüística para describir al lenguaje audiovisual. Este tipo de metáforas tratan el lenguaje audiovisual desde una lógica lecto-escritora, donde a través de la enseñanza se brinda una herramienta que permite comprender. El uso de esta comparación representa con mayor claridad en los discursos a modelos de alfabetización visual y audiovisual. Como explica Ana: "es como saber leer y escribir. Un analfabeto y una persona

que sí sabe leer y escribir, y puede comprender" (ANA_1, Pos. 18). Este tipo de metáforas se reconocieron en el discurso de seis de los docentes consultados:

(...) igual que aprende a leer y a escribir o aprende las letras, bueno va a aprender cómo funciona este lenguaje. (NÉLIDA, Pos. 46)

(...) igual que el idioma español cuando hablamos del lenguaje audiovisual es igual, es exactamente igual, hay una semántica y una sintáctica, o sea hay un- hay una cosa que tiene que ver con el sentido y una cosa que tiene que ver con la forma, o sea, lo trabajamos igual (FERNANDO_2, Pos. 47)

En su discurso, Flavia define al lenguaje audiovisual a partir de tres conceptos fundamentales: "iconicidad, secuencialidad y la sensibilidad" (FLAVIA, Pos. 50). Manifiesta que la iconicidad del lenguaje audiovisual se caracteriza por la imagen y su representatividad, que "es más importante en el cine que la palabra" (FLAVIA, Pos. 50). Con "secuencialidad" introduce la idea del desarrollo temporal, propio de la imagen en movimiento; por último, la "sensibilidad" refiere a la emoción que despiertan estas imágenes y "las reacciones emocionales, físicas, lo que sentimos" (FLAVIA, Pos. WP1). Esta organización conceptual respecto a la definición de un lenguaje se consideró una síntesis de modelos que atraviesan la asignatura, concretamente los modelos filo-lingüistas y expresivos.

Únicamente Inés y Maximiliano declaran no hacer un énfasis particular en el lenguaje audiovisual como concepto. Y sólo Inés explica en su discurso que actualmente no dedica tiempo de clase al estudio a lo que las Pautas Programáticas denominan "códigos" del lenguaje audiovisual.

Es esto que te decía, es- no es más, yo exponiendo qué es un primer plano, qué transmite un primer plano ¿no? Un plano general, cuándo se usa un plano general, para mostrar la idea de espacio, de lugar. Esas cosas, las pude hacer (.) y ya esa manera no me interesa más. (INÉS, Pos. 92)

Para profundizar en esta caracterización, se le consultó a los docentes acerca de la existencia de una gramática del lenguaje audiovisual. Algunos docentes plantean desconocer si existe o no tal cosa. En otros casos se plantea que sí existe. Sin embargo, se reconocen distintos tipos de respuestas. Por un lado un conjunto de discurso docentes consideran que si bien existe una gramática, el objetivo del curso es tratar de desarrollar estrategias comunicativas por fuera de estas reglas, lo que, siguiendo a Eisner (1994), aproxima sus discursos a modelos sintácticos más figurativos que reglados. Tal como expresa Inés al contestar la pregunta de si existe una gramática audiovisual: "creo que sí, (.) pero hay que tratar de salirse un poco de eso" (INÉS, Pos. 184).

En otro conjunto de discursos docentes se argumenta que la gramática existe y constituyen el eje fundamental del curso de CLMA, por lo que se representan modelos próximos a una sintaxis reglada, basada en "reglas públicas codificadas" (op. cit. p. 86). En el discurso de Ana, esta sintaxis reglada se reconoce cuando compara al lenguaje simbólico del dibujo técnico con el audiovisual, en tanto "un primer plano (...) se va a poder interpretar en todas partes del mundo como un primer plano" (ANA_1, Pos. 42). Rosalía plantea algo similar: "Creo que la gramática es un poco como las reglas, reglamento

que hace el lenguaje para que funcione de determinada manera y sea entendido. (...) creo que de hecho es un poco lo que enseño" (ROSALÍA, Pos. 65).

La co-existencia de modelos más reglados o figurativos en los discursos de docentes se reconoce en las menciones a "errores" y cuestiones "correctas" o "incorrectas" en el uso del lenguaje. Según Eisner (1994), la sintaxis reglada acepta nociones como "correcto" e "incorrecto", mientras que las figurativas, no lo hacen. En el discurso de Nélide se representa con claridad un modelo reglado. Lo hace, por ejemplo, cuando declara que al trabajar con estudiantes de bachillerato "ves errores desde el comienzo" (NÉLIDA, Pos. 14). También se evidencia cuando declara que su interés es que los estudiantes "puedan utilizar el lenguaje y esté bien usado" (NÉLIDA, Pos. 72) o que puedan diferenciar "una buena producción de una mala producción" (NÉLIDA, Pos. 134). En el caso de Fernando se presenta la idea de "error audiovisual" cuando lo que un estudiante quiso comunicar no se representa en el resultado. Marcelo describe "errores" asociados a cuestiones técnicas que los estudiantes van superando de forma progresiva mediante las correcciones:

(...) "cuidado cuando van a filmar, apóyense en un lado, busquen un punto de anclaje". Ya en el siguiente trabajo, ese error no está. Es acumulativo. (...) enseñar ese punto de anclaje, dónde apoyarse, dónde pararse, cómo apuntar [pausa] y ahí para el siguiente ese elemento lo tenés. "No hagan zoom" y para el siguiente no está el zoom (MARCELO, Pos. 107)

En el discurso de Inés, por el contrario, cuando habla acerca de trabajos de estudiantes que no comunican lo que el estudiante se propuso comunicar, el concepto que se presenta es el de una "polisemia" que no fue reducida, no de "error". En su discurso, argumenta que a la hora de considerar a los trabajos de estudiantes: "no me interesa mucho si lo hizo bien o mal, quiero que lo haya hecho; bien o mal tampoco está bien" (INÉS, Pos. 396). En el discurso de Maximiliano se representa con claridad un modelo figurativo, cuando explica por qué los trabajos con video-danza son los que más le gustan hacer con sus estudiantes. En su declaración al respecto argumenta que en estos ejercicios se "abolen los límites de la moral y de lo que está bien y de lo que está mal" y que "solamente es un lugar por el que hay que transitar":

Es algo tan nuevo, tan loco y se abolen los límites de la moral y de lo que está bien y de lo que está mal. Ya no hay algo que está bien y que está mal ni un lugar al que hay que llegar. Solamente es un lugar por el que hay que transitar. (MAXIMILIANO, Pos. 198)

En el caso de Fernando se reconoció que el tipo de sintaxis varía según el módulo al que se refiere. En el módulo de Comunicación atribuye un lugar central al estudio de la sintáctica de la imagen y la noción de error visual. En cambio, en el módulo de cine, que considera el único asociado de forma específica a una educación artística, presenta declaraciones que manifiestan una concepción mucho menos reglada del trabajo:

lo entregan, lo corrijo lo devuelvo, a veces me hacen casos a veces no, a mi no me importa si me hacen caso o no, porque yo les digo "capaz que en el fondo ustedes tienen razón y yo lo que les digo-", yo la verdad que no soy director de cine ni nada de eso, capaz que tienen

razón, sino tiene razón... entonces me centro más en los procesos que el resultado final que son una poronga (FERNANDO_2, Pos. 45)

Esto permitió reforzar la interpretación acerca de la compartimentación del curso, por parte de algunos docentes, a partir de los dos campos introducidos por los documentos curriculares. A su vez, permite comprender que los distintos modelos pueden coexistir de forma más o menos organizada en los discursos docentes.

Por último, en los discursos de Maximiliano, Rosalía y Fernando, los "códigos" del lenguaje se presentan junto a conceptos relacionados con la producción audiovisual y los documentos de producción o las áreas de producción: "storyline, argumento, guion literario, guion técnico, planos cinematográficos, movimientos de cámara" (FERNANDO_2, Pos. 45). Fernando argumenta en su discurso que los estudiantes ya conocen estos códigos básicos del lenguaje audiovisual y que por lo tanto: "no le doy mucha pelota" (FERNANDO_2, Pos. 57). Maximiliano menciona junto a los planos, movimientos, ángulos y tipos de montaje, a "los distintos tipos de guiones que pueden haber, o sea, el clásico, los no-tan-clásicos, los contemporáneos, o totalmente disruptivos" (MAXIMILIANO, Pos. 102). En su discurso, Rosalía menciona como los cuatro conceptos fundamentales del lenguaje audiovisual a la "composición, guión, arte y sonido" (ROSALÍA, Pos. 63). En estos casos, el lenguaje incluye aspectos asociados al propio proceso de creación, que también se consideran lenguaje.

(...) renuncié a que hagan, pero trato de que deconstruyamos otras cosas, que vemos [pausa] y que así por lo menos aprendan a escribir un guión técnico y que aprendan a decir "esto es esto, esto es esto otro". Creo que eso también es lenguaje. (ROSALÍA, Pos. 55)

La amplitud del concepto lenguaje y la manera en la que diversos modelos se pueden reproducir en él se presenta de forma explícita en la siguiente declaración de Rosalía, cuando refiere a su formación terciaria cinematográfica:

No era una materia. Lenguaje la daba [nombre de docente] y no era lenguaje, era análisis. Pero que también es lenguaje. No sé, como eso, lenguaje es todo en realidad. Pero es como el combo final. (ROSALÍA, Pos. 55)

4.2.5.5. La construcción de sentido

En el discurso de siete docentes se reconocieron declaraciones que hacen un énfasis en las maneras de construir significado, reproduciendo conceptos propios de los campos de la Lengua, Literatura, Lingüística y la Semiótica.

Esto se presenta como una introducción previa al estudio de los códigos, como en el discurso de Marcelo, que propone "una partida del papel de la imagen en nuestra vida, lo que uno puede transmitir a través de una imagen y qué significa, todo un análisis más semiótico de la imagen en la sociedad" (MARCELO, Pos. 30). Por fuera de esta mención en la introducción del curso, Marcelo reconoce que el abordaje semiótico no es central porque "no los podés aburrir demasiado, sólo en un análisis teórico, estético, semiótico, de una película" (MARCELO, Pos. 53). En este sentido, la semiótica tiene un lugar tangencial.

En los discursos de Lucrecia y Laura se presenta un énfasis particular en el estudio de las funciones connotativas y denotativas del lenguaje. En el caso de Lucrecia la mención es tangencial, pero en el discurso de Laura se presenta como un contenido fundamental, ya que lo considera un deber que tiene la educación de Ciclo Básico: "a veces pasan básico y- y- y- y no tienen mucha idea" (LAURA, Pos. 69). Es a partir de esta función lingüística que introduce a las figuras retóricas de la imagen, entre las que menciona "metonimias, eh, personificaciones, elipsis, metáforas, eh, no sé, antítesis" (LAURA, Pos. 155). De esta forma, en su discurso se representa de forma consistente un enfoque semiológico de educación mediática, tal como lo describe Morduchowicz (2003), donde se suelen aplicar "los mismos conceptos y categorías de análisis del discurso que utilizan en literatura" (p. 40). Esta interpretación se reforzó al constatar que Laura es la única docente que no menciona al "Arte" en todo su discurso, ni tampoco declara un interés por las implicancias políticas, económicas, culturales o sociales de las representaciones mediáticas, propia de los enfoques críticos.

Nélida y Fernando también hacen menciones a las figuras retóricas. En el discurso de Nélida se mencionan las "analepsis, prolepsis" como conceptos asociados al lenguaje audiovisual. En el caso de Fernando las figuras retóricas se presentan dentro del módulo de comunicación, asociadas a la lectura crítica. Dentro de ese módulo en particular de su curso también se reproduce, como en el discurso de Laura, el enfoque semiológico de educación mediática desde una extensión de las figuras literarias al ámbito de la imagen:

(...) ellos terminan en una relación audiovisual que tiene que ver con- este- puede generar una metáfora, una metonimia, una sinequdoque- damos como insumos que ellos tienen de la literatura pero audiovisuales, sobre todo esto sacado de Barthes, de Roland Barthes, ¿sí?
(FERNANDO_2, Pos. 43)

En el discurso de Inés se menciona como concepto fundamental del curso al estudio de la imagen, entendida por un lado como un "objeto técnico", "material", y por otro como un "signo lingüístico". Desarrolla el signo lingüístico en relación a las teorías de Saussure, Pierce y Barthes, profundizando en los conceptos de "significante", "significado", "símbolo", "ícono" y "polisemia". Estos conceptos están asociados al campo de la Lingüística y la Comunicación. Si bien pertenecen a un modelo lingüístico, se interpretaron como un modelo distinto a los que priorizan los códigos del lenguaje, sea de forma reglada o figurativa, ya que Inés explica en varias declaraciones que ya no aborda los códigos como parte del trabajo conceptual.

Por otra parte, la imagen como objeto técnico dirige el discurso de Inés hacia contenidos relacionados a la dicotomía "objetivo" - "subjetivo" y la representación de la realidad para reconocer ciertas "marcas humanas" que deja la subjetividad en el "objeto técnico". Los modelos del campo de las artes que se introducen están más asociados a la representación y los fines miméticos de la educación artística (y su puesta en cuestión), que en el cuestionamiento de las representaciones sociales naturalizadas que propone el enfoque centrado en el estudio de la cultura visual. De hecho el interés se dirige hacia la inevitable marca de subjetividad que existe en toda imagen y la consecuente posibilidad expresiva.

(...) la idea de que cualquier discurso o pieza, tiene mucho de subjetivo y es muy difícil lograr la objetividad, y acaso que no existe. Personalmente creo que no existe. Y hasta se los digo. Les digo que es personal, que quiero que lleguen ellos a sus propias conclusiones. Pero claro: desde que es un objeto técnico y es creado y está la marca humana, tiene marcas de subjetividad, siempre. (INÉS, Pos. 112)

Estas marcas son decisiones creativas que, en continuidad con la propuesta de Bergala, pueden ser reconocidas desde el lugar de espectador y aplicadas luego desde el lugar productivo. El primer semestre teórico del curso que propone Inés se concentra en reconocer la complejidad y la forma en que las decisiones, más creativas que formales, inciden en la construcción de sentido. De esta forma se orienta hacia una pedagogía de la creación, cuyo autor Inés cita explícitamente, y donde el sentido que un imagen busca expresar está atravesado por la subjetividad creadora, que debe decidir entre potenciar o reducir la polisemia propia de la imagen. En su discurso, los conceptos centrales de la teoría de Saussure y Barthes se articulan con el estudio semiológico de medios visuales (que ella llama "crítico"), las propuestas de Bergala centradas en la creación, los modelos de educación artística para la expresión subjetiva y la producción para el desarrollo del sentido de comunidad. Esto se presentó como una articulación conceptual muy concreta y que es el resultado de procesos complejos y rediseños constantes que un docente hace, según Inés.

(...) cambio mi planificación todos los años, pero hay cosas que se van manteniendo, que es un poco la -creo que es por donde vas-. Cosas que voy sacando y cosas que voy dejando. Ahora ya hace un tiempo que creo que estoy en un lugar que la planificación me funciona bastante bien (INÉS, Pos. 56)

Esto permite reconocer a la articulación conceptual que Inés propone como un pensamiento pedagógico del amplio marco que la asignatura CLMA introdujo y que mediante la experiencia, la práctica y el rediseño logró sintetizar. En el último tiempo, una instancia de formación fue determinante para introducir de forma decidida a la pedagogía de la creación de Bergala en su curso:

(...) tuvimos esa suerte de que Uruguay entrara en 2019, somos parte de ese proyecto, que es como un teórico que -te lo recomiendo, que se llama Alain Bergala (con B larga)- lo conocés capaz, y nos formamos con él, en la Cinemateca Francesa. (...) Esto que te decía de trabajar con fragmentos, con Cine Arte, con -animarse a mostrarle -yo ahora estoy trabajando con niños, en la Escuela Francia, con esto. Pero, animarse a mostrarles Fellini, Hitchcock - ahora estoy en eso, en ese camino, me interesa más eso. (INÉS, Pos. 27)

La retórica se menciona en el discurso de Inés únicamente para describir una clase que dedica a la deconstrucción mediática, que se realiza siguiendo el modelo propuesto por Masterman (1985) para la deconstrucción de discursos mediáticos. Este mismo modelo lo aplica en instancias evaluatorias, para que los estudiantes lo apliquen a representaciones artísticas callejeras, por ejemplo; esto aproxima su discurso al estudio crítico de la cultura visual. Esto implica un modelo semiológico de educación mediática pero que no está centrado en las figuras retóricas sino en la deconstrucción de las estrategias discursivas de los medios.

Estas consideraciones orientan el discurso de Inés hacia el estudio de cualquier representación visual o audiovisual, mediática o artística, en tanto todas son reconstrucciones o representaciones. El énfasis artístico se presenta a través del interés en el gesto creativo y las marcas sobre el objeto material-significante. En este sentido, presenta alternativas conceptuales práctica para los modelos que proponen integrar la educación mediática y artística (Marfil Carmona, 2018; Criado de la Chica, 2020).

4.2.5.6. El concepto de "realidad"

El concepto de realidad es determinantes en varios de los modelos en estudio y en la tradición de las educaciones mediática y artística. Por medio de esta categoría se reconocieron diversos sentidos situados para este concepto y su incidencia en el curso. Algunos de estos sentidos fue posible interpretarlos en relación con algunos de los modelos en estudio.

Por un lado, tal como se reconoció en el discurso de Inés, algunos docentes proponen cuestionar a todas las representaciones y "dinamitar" el concepto de realidad. Este énfasis crítico, enfocado en el objeto imagen y sus limitaciones ontológicas, representa de forma clara enfoques críticos aunque más preocupado por cuestionar la representación en sí. Esta perspectiva también se reconoció en el discurso de Beatriz y Lucrecia:

Ayyy [suspira y ríe] La realidad. (...) Muchas veces pensamos en esto, en la realidad como una construcción, que es una construcción como lo es la ficción. Y que por eso también hablamos mucho de la diferencia entre documental y ficción, y tratamos de llegar a esa conclusión siempre, ¿no? De que ambas cosas son una construcción. (BEATRIZ, Pos. 123)

(...) el tema de la realidad es un tema más difícil, porque ellos- se asocia mucho el documental ¿no? ¿Qué es la realidad? Y éste, y bueno...yo como que trato de problematizar ese concepto ¿no? (LUCRECIA, Pos. 69)

En proximidad con esto, pero con un enfoque mucho orientado a la distribución del poder por medio de la representación, en el discurso de Hermes, la realidad se cuestiona en tanto los medios representan un "simulacro" que confundimos con la realidad. Esto afirma la interpretación de que en su discurso se representan modelos centrados en la recepción crítica, atravesados por las teorías de la comunicación y donde el concepto de simulacro es central. Esto también se reconoce en el discurso de Fernando, donde el concepto de hiperrealidad ocupa un lugar preponderante. Este se presenta como el espacio mediatizado donde se distorsiona la noción de realidad. En su caso, menciona explícitamente a María Acaso, autora que promueve el modelo de una educación artística para el estudio crítico de la cultura visual. Esto refuerza los enfoques críticos desde un enfoque mediático y/o artístico.

(...) me interesa eso, que los tipos sepan diferenciar la realidad, a la cual accedemos aparentemente a través de los sentidos, de la réplica de la realidad que realizan lo- que realiza el audiovisual- arrancado por la fotografía, pero que realiza el audiovisual. Estamos frente a simulacros de lo real, no estamos frente a la realidad. (...) Si haces un plano medio es

porque está seleccionado en la realidad por algún interés que puede ser un interés estético (.) o puede ser otro tipo de interés, ¿no? (HERMES, Pos. 115)

En cambio, otros discursos presentan el concepto de realidad de forma mucho más estable, como un lugar externo y que está asociado a la contextualización histórica, al compromiso social o de donde el estudiante trata de evadirse. Al ser consultada sobre la importancia del concepto de "realidad" en su curso, Rosalía declara que es importante y lo relaciona con una contextualización histórica y el concepto de "materialismo dialéctico". En el discurso de Marcelo, además de considerar que la realidad es una construcción, también se representa un interés de compromiso ideológico con la realidad y las cosas que ocurren en ella. De esta forma se reconocieron formas en que los modelos logocéntricos, en el que a veces residen propósitos miméticos, se representan en el campo de la educación con medios audiovisuales. Las siguientes menciones dan cuenta de esto:

si yo no miro para el costado, y no veo a uno que está juntando papeles o que está comiendo del tacho de basura (...) ¿de dónde me paro yo? Incluso, ¿De dónde cuento una historia? ¿de dónde documenta? ¿de qué lugar? ¿de qué posición? ¿de qué [pausa] posición ideológica? (MARCELO, Pos. 73)

(...) me he dado cuenta que los alumnos tratan de evadir la realidad, en sus producciones. O como que ellos no- siempre te buscan [pausa] ficciones que tienen que ver con- con fantasía con- o sea, ellos- es como un escape. En el audiovisual, ellos pueden escapar de su realidad. Esa es la sensación que tengo cuando recibo las producciones de ellos. Es un escape. (ANA_1, Pos. 66)

Esta interpretación se refuerza en el discurso de Ana quien entiende que la realidad puede ser representada por medio del documental. En este sentido, la representación no es cuestionada en todas sus manifestaciones sino sólo en algunas de ellas, lo que reproduce de alguna forma un modelo logocéntrico tradicional, donde la mimesis es posible:

(...) el documental es real. Y está basado en una investigación, no podemos salir de lo que es, no podemos inventar ni recrear porque es esto. Entonces para ellos resulta una propuesta tanto más aburrida. Y para mí también. Reconozco que para mí también. (ANA_1, Pos. 72)

También con un sentido más estable, aunque intervenido por las subjetividades, el concepto de "realidad" se presenta en algunos discursos asociado a las "realidades" de cada docente y estudiantes. Como en los siguientes casos, donde el concepto se representa asociado a la "realidad personal" del docente o las diversas realidades de los estudiantes, en un mundo que los adultos "les dejamos":

(...) capaz que lo trabajo y no me doy cuenta, la realidad ya te digo, es la realidad de los adolescentes que viven su vida hoy como la viven en el mundo que le hemos dejado nosotros, no son culpables de problemas que pasan hoy, nosotros los adultos somos los que les dejamos este mundo (ESTEBAN, Pos. 84)

En el caso de Laura, declara no tener un interés puntual en el concepto de "realidad" sino en el de verosimilitud. Esto refuerza la interpretación de que su discurso se encuentra sistemáticamente regulado por un modelo semiológico, que en este punto prioriza los mecanismos de construcción de la verosimilitud antes que un cuestionamiento a la representación:

¿Qué papel juega el concepto de la realidad? [pausa muy larga] Bueno, no estoy muy segura de- de lo que::: (.) de por dónde va, pero:::, la realidad, yo qué sé [pausa] Como construcción... Más que nada, me interesa la verosimilitud que la realidad- Si pensamos en la- el tema de- (.) No, creo que no es tan importante, la realidad- [pausa] Como realidad así- [pausa larga] Como concepto en sí mismo. (LAURA, Pos. 103)

De esta forma fue posible reconocer que algunos docentes consideran al concepto de realidad como un eje central del curso, mientras otros no lo trabajan como concepto. Esta diferencia responde a distinciones reconocidas entre los modelos semiológicos o lingüísticos y los enfoques críticos. También fue posible reconocer que en algunos casos el concepto se reproduce con un sentido más estable: en estos casos la realidad puede ser reproducida a través de los medios audiovisuales o es un espacio del cual es posible evadirse por medio de las representaciones.

4.2.5.7. La producción y el "hacer" como contenido

Por medio del análisis de declaraciones donde los docentes describen actividades productivas promovidas en sus cursos, fue posible reconocer distintos modelos reguladores de los discursos docentes.

Como primera distinción se reconoció que sólo una de las docentes consultadas, Rosalía, decidió de forma explícita no trabajar la producción estudiantil por proyectos. El resto de los discursos introducen de forma explícita el trabajo por proyectos productivos. Este tipo de proyectos se acoplan conceptualmente con los métodos de enseñanza por proyectos, en tanto priorizan el trabajo grupal y apuntan "a aprender mediante la elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, un plan de trabajo por etapas con un determinado orden y poniéndolo en marcha, con seguimiento del proceso y resultados". (Davini, 2008, p. 129). Este tipo de propuestas productivas ocupan un lugar central en los discursos de docentes consultados.

En todos los discursos se manifiesta un interés por utilizar y poner en práctica documentos y procesos productivos, lo que introduce a los modelos procedimentales de las artes. Documentos tales como "storyline", "guion literario", "guion técnico" y "plan de rodaje" se presentan de forma recurrente como parte de un proceso concreto vinculado a la producción de un corto u otro tipo de obra audiovisual por parte de los estudiantes que, en general, consiste también en la segunda prueba especial del curso. Esto consiste es un desafío productivo que los estudiantes deben atravesar, en equipo. Existen discrepancias respecto a la extensión y énfasis de estos proyectos en el curso. La duración tal como lo describen los docentes en sus discursos, oscila entre un mes y medio, en el caso de Hermes ("es una etapa como que es el último mes y medio-", HERMES, Pos. 125), y alcanza a cubrir todo el segundo semestre en el discurso de otros docentes:

Dividimos las fases de producción y entramos en los distintos roles, quienes son los que trabajan, y ahí es el proceso creativo y técnico de lo que podría ser una publicidad, un documental, una película, y cómo estos- entramos en los documentos, no sé qué más, los roles... (NÉLIDA, Pos. 88)

Esta producción se presenta relacionada en general a la producción de cortometrajes, pero también se mencionan videoclips, proyectos comunitarios, registros de intervenciones performáticas de espacios públicos y proyectos interdisciplinarios asociados a muestras del bachillerato.

En algunos discursos esta instancia de producción se presenta valorada como un proceso experiencial asociado a la metodología activa, descrita por Sztern (2005) en base a las propuestas de Dewey. Se trata de una propuesta que considera que el estudiante artístico debe atravesar la experiencia productiva como único requisito para aprobar el curso. En este sentido, Fernando argumenta que la asignatura "es una experiencia viste, vos tenés que vivirla, vos tenés que cursarla, para mí es así" (FERNANDO_2, Pos. 163). Esto se reproduce también en el discurso de Inés:

(...) me interesa como hace la evaluación Bellas Artes, lo hizo, no lo hizo. Si lo hiciste pasaste por la experiencia. Si está hecho el guión literario, está hecho. Lo hicieron. El problema es cuando falta. Faltó el guión, "te faltó el guión literario, te faltó el guión técnico, no hiciste, tengo todo vacío la-" Si hiciste, hiciste, hiciste, hiciste, está bien. (INÉS, Pos. 388)

En cambio, en otros discursos se reconocieron declaraciones mucho más reguladas por el uso del lenguaje y la demostración de ciertas apropiaciones.

(...) a la hora de llegar a su producción, uno pone una sillita, pone el celular, y los demás actúan. Y eso no [pausa] no están mostrando lo que vos diste en el curso, no están mostrando que hayas incorporado los contenidos del curso. Entonces a eso me refiero, que tiene que lucirse ahí, todo lo que aprendieron, lo que vieron, lo que analizaron. (ANA_2, Pos. 12)

Se reconocieron dos tipos de propuesta en los discursos docentes en relación al proceso para la creación de historias. Por un lado, un conjunto de docentes proponen un proceso productivo basado en las etapas de producción, donde se construye una propuesta narrativa a partir de la estructuración de un relato, la creación de personajes y la elaboración de documentos productivos. Estas declaraciones reproducen modelos centrados en los procedimientos de creación del objeto artístico y se interpretaron próximos a modelos logocéntricos.

(...) Les pido que traigan una idea individual, una idea narrativa, o sea un planteo, un nudo, un desenlace, en principio, y en función de eso, la idea es que lo trabajen. (...) que formen grupos y que el grupo elija- haya como una especie de orden de- elijan cuál es la historia que van a contar y a partir de ahí surge la- ahí en realidad se va afinando la construcción de personajes eso da lugar a lo que sería el guión literario. (HERMES, Pos. 125)

En otros casos, algunos docentes sostienen que se alcanzan mejores resultados por otras vías. En el caso de Inés, si bien se trabajan los documentos y las etapas, se enfatiza un punto de partida que denomina "experiencia vital" y que "funciona mucho mejor" porque "lo que van a contar tiene cierto

anclaje en sus- en sus emociones o en sus vivencias" (INÉS, Pos. 246). Lucrecia explica esta diferencia en la siguiente declaración:

(...) no les digo que "hoy van a tener que inventar una historia", sino que nos vamos a pasar cuatro clases tratando de inventar una historia para el cortometraje [pausa] o cinco o seis clases. Entonces empiezo así, y bueno, buscando alguna vivencia, alguna experiencia, un momento, un algo de lo que ellos hayan vivido que les haya parecido fuerte. O, pongo un disparador -yo que sé- de un poema, un haiku por ejemplo que son como poemitas muy abiertos, y bueno leer eso y ver qué se te representa rápidamente [pausa] y que anoten esa primera experiencia que les surge. (LUCRECIA, Pos. 79)

Esta propuesta está basada, como reconoce la propia Lucrecia, en los Cuadernos de Inventar de Cesar Migliorín (2016), con un claro énfasis en la experiencia y la expresión. En este caso, es significativo reconocer que tanto Lucrecia como Inés son coordinadoras de Cineduca, lo que permite constatar que los autores referentes de la denominada pedagogía de la creación (Bergala, 2006; Migliorín, 2016) circulan en dicho ámbito del Centro de Formación en Educación (CFE).

En el discurso de Beatriz, que también coordina en Cineduca, se identificó una declaración que describe el tránsito desde un modelo centrado en la producción para la emancipación hacia un modelo experiencial, mucho más próximo a los recientes enfoques de los pedagogos de la creación:

(...) cuando yo les simplifico las pautas y en vez de pedirles un cortometraje les pido una escena con tales características logro mejores resultados estéticos que cuando les pido algo más grande, un proyecto más grande como puede ser un corto (BEATRIZ, Pos. 103).

La otra docente coordinadora de Cineduca, Leticia, menciona la pedagogía de la creación pero la considera un modelo "más profundo" que otros, más centrados en la alfabetización. Esto se explica con el supuesto que entiende a la alfabetización como una base que habilita el ingreso a otros modelos, tal como se reconoció en otros discursos en relación a la expresión:

(...) capaz que es una teoría que está un poco vieja todavía pero yo considero que a los chicos a esta edad les falta muy- todavía- de eso para poder trascender a aprendizajes más profundos como podría ser la pe- no se, la pedagogía de la creación, ¿no? pero eh- yo me paro desde eso, desde la alfabetización digital primero ta, capaz que eh, es muy crítico- eso, esa mirada, pero bueno, es lo que considero que necesitan a esta edad y con este nivel de capacitación que tiene en sí con- con el audiovisual (LETICIA, Pos. 34)

Las actividades basadas en disparadores, incluso cuando no son la fuente para el desarrollo de las producciones estudiantiles por proyecto, se reconocen como ejercicios en varios de los discursos docentes: "La pauta de la semana puede ser "el fuego", ¿ta?, que puede no decirte nada, pero ellos exploran un montón y logran cosas re-creativas" (BEATRIZ, Pos. 145).

La extensión de este tipo de propuestas trasciende a los docentes coordinadores de Cineduca y se reconoce incluso en discursos de docentes que están por fuera del ámbito público y que no mencionan al programa. Por ejemplo, Flavia plantea en su discurso que trabaja con fotos antiguas

como disparadores "para de ahí sacar un story" (FLAVIA, Pos. 46). En el discurso de Rosalía se identificó una declaración que explica cómo este tipo de propuesta productivas, centradas en la asociación libre y creativa del estudiante, pueden ingresar al *currículum* de nivel secundario por otras vías tal como se describe en la siguiente declaración:

Vino la [nombre de la universidad] a plantear una cosa y lo metimos en mi materia y ellos tenían que filmar cosas referidas a- a un tema. Y después- y después íbamos a la universidad y editábamos en la universidad, (...) tenían que elegir un tema, que en ese momento era el "campo", y tenían que filmar cosas que ellos los relacionaran con el campo (ROSALÍA, Pos. 117)

Las estrategias relacionadas con la actividad productiva se unen con el interés por expresiones personales que eviten la copia. Beatriz lo describe como evitar que hagan "realizaciones malas a partir de lo que quieren imitar de lo que ven" (BEATRIZ, Pos. 103). Esto se reproduce en el discurso de diversos docentes y representa de forma clara la conjunción entre modelos expresivos de educación artística y modelos de educación mediática para la emancipación cultural:

(...) lo que me interesa es que salgan, de la copia. Y me interesa que cuenten desde lo que a ellos les interesa (NÉLIDA, Pos. 72)

Las historias y dónde buscarlas tiene que ver con ellos o con cosas que están alrededor de ellos, con sus vivencias. (FLAVIA, Pos. 93)

Si, a mi me, me gustaría que fueran más auténticos digamos no? porque por lo general los gurises tienden a repetir historias que ya hayan visto y no tanto propias ta, pero si, me interesa que de alguna manera tengan contenido. (LETICIA, Pos. 83)

Sólo el caso de Maximiliano no encuentra un problema con la imitación, ya que entiende que "los que pierden son ellos" y que al curso "no le va a afectar porque ellos igual se van a enfrentar a la realización" (MAXIMILIANO, Pos. 166). En este caso, la incidencia de este modelo no se reconoce.

El interés por la expresión se representa en el discurso de varios docentes como prioritario. Incluso en el discurso de Flavia y Beatriz se plantea que la investigación y el abordaje de temáticas sociales, incluso el análisis de noticias y artículos de prensa, son mecanismos para incentivar una expresión personal: "cuando uno conecta con el otro, con un problema social, con lo que sea, también en algún punto está conectando con uno mismo" (FLAVIA, Pos. 32). En el caso de Beatriz, esto se representa cuando destaca que en "los documentales que me entregan, las temáticas que tocan, yo ahí veo- los veo a ellos, veo sus miedos, sus proyectos de futuro, sus intereses" (BEATRIZ, Pos. 105). En el discurso de Flavia lo hace cuando describe una actividad donde se estudia una noticia de prensa que la utiliza como disparador para indagar en los intereses y preocupaciones personales de los estudiantes:

Se discutía si el titular estaba escrito correctamente si era tendencioso, si no y después (...) que la persona tuviera un momento de abrir su corazón y contar por qué esa noticia le había llamado la atención. Y ahí, muchas veces se daban momentos, realmente de mucha expresión, digo, gurises

que habían elegido una noticia sobre el suicidio, sobre violencia, bueno, de género, violaciones, (FLAVIA, Pos. 34)

La siguiente declaración de Lucrecia evidencia la importancia atribuida a la expresión personal en la producción estudiantil:

(...) trato, dentro de lo que ellos producen, produzcan creando, produzcan transmitiendo todo, su interioridad, o algo que ellos quieran manifestar, que no sea una comunicación, este- [pausa] políticamente correcta, o en función de un objetivo externo a ellos, si no que se algo propio de ellos lo que comunican cuando producen algo. (LUCRECIA, Pos. 28)

Esto introduce una preocupación recurrente respecto a cómo guiar sin censurar a las historias que los estudiantes proponen:

(...) el tema de la censura que uno puede realizar como docente, no tratar- tratar de no hacer, hay que tratar de no hacerlo, pero yo por ejemplo [pausa] vienen muchos con terror- ahora no tanto- pero hubo muchos años que era, terror pero sin- viste? Sólo por hacer una cosa con sangre, o solo por- Como una necesidad de no sé- Contra eso- Para eso trato de luchar un poco, de ver bien (INÉS, Pos. 122)

Laura es la única docente que plantea como parcial final un trabajo individual, posterior al corto grupal y en coordinación con la asignatura Literatura, donde traducen un mensaje que escribieron a su "yo" del futuro al audiovisual: "que a partir de ahí puedan elaborar un cortito, que se- bueno- el mensaje pero audiovisual, digamos, ¿no? En lenguaje audiovisual" (LAURA, Pos. 27). Esta propuesta basada en la traducción, se interpretó como modelos lingüísticos reproducidos a través de la producción. Además del discurso de Laura, cuyo énfasis semiológico es sistemático, este tipo de declaraciones centradas en la traducción, se reconocieron también en otros discursos:

Por lo general lo que tengo son textos que me ha pasado algún director de teatro, que ya lo tienen para trabajar, y yo lo intento adaptar a lo audiovisual, a que lo planteen desde el punto de vista audiovisual, eso es lo importante (MARCELO, Pos. 101)

En este mismo marco conceptual, algunas actividades presentadas por docentes en sus discursos tienen una función de puesta en práctica de "los denominados "códigos del lenguaje". En estos casos también se interpretó que se representan modelos lingüísticos reproducidos en ejercicios prácticos. Los modelos lingüísticos se manifiestan, por ejemplo, en la afirmación de Nélide, cuando sostiene que el objetivo de una producción es que el lenguaje esté "bien usado" (NÉLIDA, Pos. 72).

Rosalía describe a estos ejercicios como "de procedimiento" y son los únicos trabajo prácticos que realiza. Este tipo de ejercicios lingüísticos asociados a la producción se representan en las siguientes declaraciones:

son como mini ejercicios así como muy clásicos de procedimiento, de lenguaje basiquísimo, como "cómo contar una caminata", "cómo contar que alguien está tomando un café con leche", "una merienda", "unas papitas". (ROSALÍA, Pos. 115)

que ellos graben algo que- que no tiene que ser complejo, no más- Ya te digo, no más, no sé, hacerse la leche, cualquier cosa, o sea, servirse un mate, pero- para que- pero que lo hagan con distintos planos y movimientos (LAURA, Pos. 153)

El desarrollo cognitivo se interpretó como central en varias actividades o ejercicios productivos mencionados por los docentes donde se promueve la experimentación práctica con elementos plásticos del audiovisual como el sonido, el montaje o el tiempo. Beatriz menciona en su discurso ejercicios donde los estudiantes tienen que manipular el tiempo de dos planos para modificar su sentido.

(...) a veces les pongo- les doy, este- un clip de video donde dos personajes se miran y lo que les pido es que alteren la duración de ese clip para generar distintas emociones [ríe] a partir de cambiarle la duración del clip, ¿no? (BEATRIZ, Pos. 133)

Varios docentes mencionan distintos ejercicios con el sonido. Beatriz presenta un ejercicio donde se propone la construcción de atmósferas sonoras a partir de ideas como "tormenta". Se entendió que en este ejercicio, el interés está en la manipulación de materiales cualitativos, que son el centro de las propuestas centradas en el desarrollo cognitivo.

les doy una palabra o una frase a cada subgrupo (.) y les pido que me tienen que traer ese sonido grabado, de eso, que les dí, por ejemplo una tormenta, pero no hay tormenta, tienen que crearla, a nivel de sonido (BEATRIZ, Pos. 131)

Con un énfasis en la construcción de sentido se reconocieron declaraciones de Rosalía e Inés. Rosalía menciona un ejercicio de visionado donde la primera mitad de una película se escucha sin ver y la otra se ve sin escuchar y donde la reflexión está directamente relacionada con el sentido ("de qué trataban", "qué sabían").

(...) ver una película, la primer mitad sólo escucharla y no verla, y la segunda mitad verla y no escucharla, y a partir de ahí análisis de qué les dijo- de qué se trataba la película, qué sabían y qué no sé qué, como y tratar de darle como bola como a los ambientes sonoros (ROSALÍA, Pos. 63)

En el discurso de Inés se presenta una actividad que promueve el desarrollo cognitivo al tiempo que afianza la comprensión de las posibles relaciones entre imagen y sonido para construir sentidos. En la actividad que describe, le ofrece a los estudiantes una música basada en sonidos de objetos y ellos tienen que presentar las imágenes de tal modo que los sonidos se resignifiquen a partir de las categorías *in*, *out* y *off*.

con el sonido voy al revés, trabajo con un músico que se llama Pierre Schaeffer les doy una- tienen que agarrar un minuto, les doy tres o cuatro temas, es un músico que trabaja con sonidos de objetos, entonces ahí lo que está bueno es que ellos entiendan, suponete, hay un tema que es, ruidos así, ¿no? [golpea objetos] cosas así. Entonces les doy ese tema y ellos tienen que hacer las imágenes, para que el sonido sea *in*, *out* u *off*. (INÉS, Pos. 156)

En el discurso de Esteban se prioriza de forma clara al trabajo práctico, donde se reproducen modelos de educación centrados en el "hacer" ("creo que la materia hay que meterle práctica, cámara y trabajo", ESTEBAN, Pos. 176) y donde la tecnología celular se aprovecha como oportunidad pedagógica. También se destaca el uso de la cámara profesional y el aprendizaje mediante la experiencia con foco en la fotografía, la animación *stop motion* y el desarrollo de proyectos estudiantiles. Se trata del discurso donde los componentes afectivos entre docente y estudiantes son determinantes, y se manifiestan de diversas formas. Por un lado, las menciones recurrentes a "esa cuestión de vínculo afectivo" (ESTEBAN, Pos. 162) donde se construye un compromiso de trabajo pero también de confianza:

(...) a veces son sábados, domingo viste que cine 3 horas no te da para nada, y vienen acá a casa, nos vamos a filmar profe, vas o vas después, y después aparezco yo, eso le generas al gurí, como no le vas a generar si después te comes un asado con ellos, y estas filmando y haces un asado (ESTEBAN, Pos. 40)

Como se evidencia en la declaración anterior, el vínculo es central y es el propio entusiasmo del docente el que moviliza y activa el entusiasmo de los estudiantes: "yo trabajo con entusiasmo. Si yo entusiasmo con mi idea y digo que se puede, el otro se siente motivado a que sí puede" (ESTEBAN, Pos. 38). Esto se interpretó como una representación de modelos de educación artística propios del taller del artista (Viadel, 1997), donde el aprendizaje se desarrolla a partir de la colaboración del estudiante en los procesos productivos del docente. Esteban describe muchas de las actividades productivas que realizan en primera persona ("yo"), lo que enfatiza su lugar central.

En algunos discursos la etapa de producción estudiantil se presenta asociada a acotaciones que caracterizan a estos documentos como "artificiales" o que explican que los documentos no cumplen en realidad su función en la práctica de los estudiantes. Estas declaraciones se reconocieron como indicios de que los documentos de producción y la propia práctica productiva puede reproducir algunos aspectos de lo que Terigi (2002) caracteriza como artefactos de la educación artística, basados en secuencias definidas por el docente y aplicadas por los estudiantes de forma descontextualizada y con "finalidades intrínsecamente escolares" (Gimeno Sacristán, en Terigi, 2002). Las siguientes declaraciones dan cuenta de esto:

O sea, les voy poniendo notas, cuando llevan la sinopsis, cuando me entregan el guión técnico, cuando me entreg- les pongo una nota por el rodaje, una nota por el montaje. Y es todo muy artificial eso, pero yo se los planteo a ellos para obligarlos a ir cumpliendo un poco el proceso (LUCRECIA, Pos. 165)

Siempre es una etapa caótica, siempre es una etapa caótica y siempre pasa que a veces se empiezan a grabar antes de tener el guión definido, no? Y es- es caótica esa etapa y a veces te- te me traen cosa que varían bastante- no pasa nada del guión porque la idea es eso, que sea una guía. (HERMES, Pos. 125)

(...) el plan de rodaje, que sé que no lo hacen, que no lo cumplen en la práctica (LAURA, Pos. 153)

Lo contrario ocurre en otros discursos que, tal como expresan las siguientes declaraciones, presentan a estos documentos y procesos de una forma contextualizada y situada en los procesos profesionales de la producción audiovisual: "me gusta que salgan del curso -los que aprueban- entendiendo y pudiendo hacer una mínima carpeta para presentarse a un fondo" (INÉS, Pos. 114); "O sea yo arranco las clases de producción con- con la página del ICAU abierta. Y con el dossier y el formato de dossier que ellos solicitan" (MAXIMILIANO, Pos. 182),

De este modo fue posible reconocer que la práctica productiva de los estudiantes puede representar en los discursos de los docentes a modelos diferentes, con énfasis distintos. Se reconoció una amplia extensión de modelos productivos y centrados en la expresión personal, con una tradición significativa dentro del campo de la educación artística. Se reconoció una gran riqueza de actividades y propuestas productivas descritas en los discursos cuya finalidad pudo interpretarse en proximidad con los postulados de Eisner (2004) y su interés en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los modelos lingüísticos encuentran sus manifestaciones asociadas a la producción estudiantil y el "hacer" en propuesta de procedimiento y manifestaciones donde se reconoce un "buen" o "mal" uso del lenguaje. En un caso también se reconocieron indicios de propuestas que reproducen, a través de la producción audiovisual, modelos tradicionales de la educación artística, como el taller maestro-aprendiz. Por último, se pudo advertir que algunos discursos presentan declaraciones asociadas a la producción estudiantil que parecen atribuir un carácter intrínsecamente escolar y descontextualizadas a esta práctica. Algo que Terigi (2002) denomina "artefacto" de la educación artística y que, sugiere, debe ser reconocido y evitado.

4.2.6. Recursos filmográficos

En las entrevistas realizadas a docentes se dedicó un pasaje para conversar acerca de las películas y recursos audiovisuales que les presentan a sus estudiantes. Este punto fue priorizado a partir de las sugerencias de una de las profesionales consultadas para validar el guion de la entrevista, Gabriela Augustowsky, quien fue enfática respecto a la importancia de esta categoría y cómo a través de ella es posible interpretar representaciones de los modelos en estudio, incluso más evidentes que las que representan otras declaraciones. Al indagar en estas declaraciones de los discursos docentes fue posible constatar que las películas cinematográficas ocupan un lugar prioritario entre los materiales que llevan al aula. Estas películas fueron diferenciadas en tres sub-categorías, con distintos niveles de presencia en los discursos.

En todos los discursos, salvo el de Fernando, se reconoció la mención de películas del período primitivo y pre-sonoro del cine, donde los docentes argumentan que se configuró el lenguaje audiovisual. En este conjunto de declaraciones se presenta una gran estabilidad entre las obras que se mencionan en los discursos. En líneas generales, todos los docentes mencionan obras de los hermanos Lumiere, Georges Méliés y Sergei Eisenstein, en algunos casos a través del autor, en otros a través de las obras específicas. La mayor incidencia en los discursos la tienen *La Llegada del Tren a la Estación*, *Viaje a la Luna* y *el Acorazado Potemkin*.

Si hago historia del cine, obviamente: la llegada del tren, la salida de los obreros de una fábrica, ahí les muestro el viaje a la luna (NÉLIDA, Pos. 125)

Como parte de la historia del cine, eh- más que nada, yo qué sé, vemos algunos cortitos de los Lumiere, o... O- **[pausa]** O de Meliés. Algo de Meliés. (LAURA, Pos. 209)

La estabilidad con la que se representan estas obras en los diversos discursos dan cuenta de un cierto canon establecido respecto a las obras fundamentales de los inicios del cine. Estas decisiones responden a diversos fines. Por un lado, involucra una contextualización histórica, como explica Ana en la siguiente declaración, que consiste en intentar ubicar a los estudiantes en un momento histórico:

Y hay todo un trabajo de- cómo te voy a decir- de concientización, antes de empezar a trabajar, porque siempre les digo, "vamos a mirar las primeras películas de los hermanos Lumière y le- yo le voy a llamar película a un- a un videíto que dura 50 segundos. Entonces le digo, "bueno, acá tenemos que pensar que, esto fue hecho en este tiempo, las cosas eran así, lo que había- de entretenimiento era esto. (ANA_1, Pos. 12)

Por otro, se los utiliza para el reconocimiento de los primeros vestigios de un lenguaje audiovisual, donde a través de la comparación los estudiantes descubren, por ejemplo, la denominada "planificación" de la escena (Bordwell y Thompson, 2005), que implica el potencial cinematográfico de construir escenas con más de un plano.

(...) les pongo las dos películas y les digo "¿cuáles son las similitudes y diferencias que encuentran?". Y rápidamente asocian que (.) "todo pasa en un mismo plano, profe" (MAXIMILIANO, Pos. 114)

Del mismo modo, Inés menciona al lugar fijo de la cámara como un aspecto que presenta por medio de estos visionados: "plano fijo, sobre todo la utilización de la técnica, el minuto Lumiere" (INÉS, Pos. 88). Se reconoció en estos casos, por lo tanto, una base filo-lingüista, basada en reconocer el plano y algunas de sus particularidades técnicas. En el caso de El Acorazado Potemkin, este recurso se presenta asociada al montaje y el reconocimiento de los tipos de montaje, lo que también se vinculó a este modelo: "les muestro el acorazado Potemkin el fragmento para entender lo que significaba el montaje en ese momento" (NÉLIDA, Pos. 125). En el caso de Inés, la mención al "minuto lumiere" responde a un modelo teórico particular, asociado a la pedagogía de la creación de Bergala. Desde este modelo, el interés por el plano en el cine de los Lumiere se vincula con el gesto creador, como explica el propio Bergala en la siguiente afirmación:

Hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine (...) este acto aparentemente minúsculo de hacer un plano es la maravillosa humildad que fue la de los operadores Lumiere, pero también la sacralidad que pude depositar un niño o un adolescente en una «primera vez» tomada muy en serio, como una experiencia inaugural decisiva (Bergala, 2006, p. 201)

La introducción en el curso de Meliés, en cambio, se presenta asociada al uso de decorados, trucajes y desarrollos técnicos. En el caso de Hermes se menciona el asombro de los estudiantes, el interés por contextualizar la técnica con la que introducían el color. El modelo de contextualización se asocia, en este caso, al reconocimiento de desarrollos técnicos. En el caso de Maximiliano, se lo menciona directamente asociado a los efectos especiales y un monstruo que se representa y que a los estudiantes "les alucina". Flavia menciona a Lumiere incluso para presentar efectos de trucaje que es posible hacer artesanalmente con los estudiantes, con juegos de perspectiva que el cineasta realizaba: "ahora estamos acá, en el liceo y podemos probar hacer como Meliés" (FLAVIA, Pos. 89).

Con Meliés, se asombran pila. (...) Y está bueno, está ahí. "Ah, no, es en blanco y negro" No, mirá ya es a color, están coloreados los fotogramas, mirá que bueno. "Ah, cómo hacían eso?" (HERMES, Pos. 57)

(...) tiene el monstruo ese de nieve gigantesco que les alucina a los chiquilines. Y nada siempre hay alguno muy "a eso se ve trucho", "El que haga uno como eeeste salva la materia y se pone a dar clase" (MAXIMILIANO, Pos. 256)

Otros títulos que los docentes mencionan en esta cronología histórica que utilizan es El Gran Robo al Tren del Dinero, El Nacimiento de una Nación, obras del expresionismo alemán, tales como El Gabinete del Dr. Caligari y obras cinematográficas asociadas a las vanguardias, tales como El Perro Andaluz. Algunos docentes plantean que algunas películas no las presentan porque las "dan" en Historia del Arte. En cualquier caso, como plantea Laura, se trata de presentar "las básicas" (LAURA, Pos. 207), lo cual se entendió como el hecho de que estas obras representan un cierto canon de la historia del cine. En el caso de Nélide esto se asocia a ciertos "maestros" fundamentales.

Únicamente los discursos de Flavia y Rosalía hacen una mención que permite reconocer un modelo crítico en la mención de obras de los inicios del cine. Ellas mencionan a Alice Guy, la primera directora de cine mujer, en un explícito interés por "introducir" en el curso una perspectiva feminista y reconstruir la historia del cine desde un lugar no-hegemónico. Flavia sostiene: "la incorporé a la historia del cine porque me parece que es el momento para hacerlo" (FLAVIA, Pos. 131). Rosalía es incluso más explícita y afirma que "antes no sabía quien era Alice Guy, cuando me enteré de Alice Guy la introduje- Como por esta- En el feminismo audiovisual que se empezaron a incorporar listas de mujeres, entonces me puse a investigar" (ROSALÍA, Pos. 157).

La perspectiva histórica y las corrientes cinematográficas es lo que modela las declaraciones de Maximiliano cuando explica las películas que lleva al curso. Como se reconoció, su curso está organizado a partir de cortes temporales, que definen los contenidos y, del mismo modo, los recursos audiovisuales que presenta. Esto se explicita en su declaración cuando explica que hace "un corte temporal" y enumera un larga lista de corrientes, autores y películas en un orden cronológico. Él es explícito en su discurso respecto a su postura asociada a la política de los autores del cine, lo cual se refleja en su mención sistemática al director de la película luego de mencionar el título, si lo menciona: "Metrópolis de Fritz Lang (...) Nosferatu de Murnau (...) Nueva ola francesa (...) Sin Aliento

de Godard" (MAXIMILIANO, Pos. 256). Su recorrido concluye con un énfasis regional, donde presenta películas del uruguayo Adrián Caetano o menciona a la argentina Nueve Reinas.

Inés reconoce que trabaja en un sentido cronológico hasta la irrupción del sonido: "capaz que hasta el sonido- ahí sí trato de hacer algo bien cronológico, porque ahí sí es como cada novedad, o cada hallazgo que realizaron los cineastas es importante" (INÉS, Pos. 118). Después de ese hito histórico, sostiene: "no hago una cosa cronológica en historia del cine para nada" (INÉS, Pos. 118). Como en el caso de Maximiliano, aunque sin la cronología, su discurso guarda un fuerte vínculo con el concepto de "autor" y un interés por los directores: "Sí, me interesan los directores-" (INÉS, Pos. 344). Ella plantea que su interés radica en presentar Historia(s) del Cine, citando la obra de Godard, a cuyo cine le gustaría que su curso se parezca. En este punto los discursos de Maximiliano e Inés se diferencian en tanto el de ella cuestiona la propia idea de Historia, con una perspectiva crítica, mientras Maximiliano la reproduce. Ambos sin embargo se declaran vinculados con la política de los autores. Inés lo caracteriza como un estar signada "por la Nueva Ola, por Godard, Historias(s) -entonces ahí también pongo un poco en cuestión la noción de historia, entonces, no hago una cosa cronológica para nada" (INÉS, Pos. 118).

Tanto Maximiliano, Inés y todos los docentes consultados, reconocen que llevan películas que les gustan. Inés es enfática respecto a la importancia que tiene para ella mostrar su pasión por el cine en el aula. Esto lo logra, en parte, llevando cosas que le gusta:

Creo que mostrar la pasión que- Ver a un docente apasionado por lo que te muestra, es lindo, capaz que no te gusta lo que te muestra, pero a mí, como estudiante, creo que hay una diferencia, entre alguien que viene a hacer una cosa- un trámite- o alguien que viene- A mí me encanta- me encanta el cine, y quiero transmitirles eso, quiero que les guste. (INÉS, Pos. 82)

El fundamento en un modelo autoral y con arraigo en el gusto por la obra artística de cineastas, no se evidencia en el discurso de otros docentes. En varios casos la selección es espontánea y está asociada al propio consumo del docente: "ves una película y decís «ah este fragmento está buenísimo para trabajarlo» Vas buscando, vas- en lo que vos vas consumiendo vas descubriendo también cosas" (ANA_1, Pos. 52).

De este modo se generó la interrogante acerca de los modelos culturales que podrían intervenir en el gusto y los consumos de los docentes para, luego, ingresar en el *currículum* educativo. Este esfuerzo representaría una investigación en sí misma, pero de forma exploratoria, fue posible reconocer indicios de que los gustos de los docentes, no son construcciones aisladas, subjetivas, sino que están modeladas culturalmente. Un indicio de estos modelos reguladores fue el reconocimiento de seis menciones de docentes a la película *Amélie*, de Jean-Pierre Jeunet, sin que esta obra figure en ninguna de las referencias textuales.

Se optó por separar y caracterizar individualmente cada uno de los títulos cinematográficos que los docentes mencionan, por fuera de los que utilizan para los inicios del cine, según su origen, temática, premios recibidos y año. Al analizar esta caracterización fue posible reconocer ciertas recurrencias o prioridades en dos de las variables. Por ejemplo, al analizar el origen de estas obras, se constató que

el 39% de las películas provienen de países anglosajones (EE.UU e Inglaterra), un 16,9% proviene de Francia, otro 16,9% de Uruguay, y el restante 27,3% proviene del resto del mundo, lo que da cuenta de una diversidad pero también de una prioridad por el cine anglosajón y francés. Sin embargo, al analizar los premios de estas obras fue posible constatar que el 50,6% fueron nominadas o premiadas por los denominados premios "Oscars" de la Academia de Artes Cinematográficas y Ciencias de Hollywood, lo que refuerza la incidencia de modelos culturales hegemónicos. Las películas reconocidas en los discursos se presentan en el Anexo 16.

En base a estos datos fue posible comprender, en un nivel exploratorio, que el gusto de los docentes que determina las obras que mencionan, no surge del vacío sino que responde en alguna medida a modelos culturales disponibles en el contexto. Esto resultó significativo porque evidencia que, en la medida de que el Programa Oficial y sus anexos no especifican recursos cinematográficos para el curso, el *currículum* no queda sujeto específicamente al gusto individual de cada docente. Por el contrario, pasa a estar determinado por modelos disponibles en los marcos contextuales acerca de qué es una buena película.

Estas opciones además tienen representaciones particulares en cada docente. Por ejemplo, todos los títulos que menciona Nérida recibieron reconocimiento de la academia norteamericana, mientras que ninguno de los que menciona Inés lo hizo. En cambio, todos los que menciona Inés fueron reconocidos en Cannes, lo que refuerza su preferencia por un modelo de tradición francesa, como la política de los autores. Beatriz, por su parte, prioriza cine nacional o regional, representado en 6 de los 7 títulos que menciona. En cambio Ana, por el contrario, menciona todos títulos extranjeros, de los cuales 6 son anglosajones y uno italiano y sólo uno de ellos (inglés) no fue reconocido por los "Oscars". Esta distribución inequitativa surge de la libertad que presenta el programa.

Esta constatación resulta significativa en la medida de, como se constató al analizar el Programa Oficial, la propuesta curricular de esta asignatura enfatiza un modelo de producción para la emancipación (Kaplún, 1987). Al no explicitar estas condiciones o no incluir referencias filmográficas, algunos docentes reproducen, al fin y al cabo, los modelos hegemónicos de los cuales -según los documentos y varios de los discursos docentes- el curso debería emancipar a los estudiantes.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones a partir de los principales hallazgos del análisis y las interpretaciones realizadas con los datos reunidos. El capítulo se encuentra dividido en los objetivos específicos y, dentro de estos apartados, en párrafos organizados en función de las categorías utilizadas durante el análisis. Luego se presenta un apartado de discusión final donde se presentan algunas discusiones y se proponen futuras investigaciones sobre la inclusión de los medios audiovisuales y las educaciones mediáticas y artísticas en el *currículum* uruguayo de nivel secundario.

5.1. Conclusiones en relación al objetivo específico 1

- Indagar en textos curriculares de la asignatura CLMA, interpretar los modelos de educación mediática y/o artística que se representan y conocer las percepciones de los docentes consultados acerca de este *currículum*.

La investigación ha permitido reconocer una diversidad de modelos que se representan en los documentos curriculares y el ámbito administrativo de la asignatura CLMA, los cuales se describen a continuación.

Mediante el análisis de los discursos de informantes calificados fue posible concluir que la asignatura CLMA ocupa un lugar paradójico en la estructura administrativa de la DGES. Por un lado, es parte de las denominadas “asignaturas de innovación” de la diversificación artística, específicas del área y que introducen saberes que no pertenecen a la tradición curricular. Estas asignaturas se separan de los supuestos propedéuticos del *currículum*, ya que se proponen dar sentido a la experiencia presente de los estudiantes en el liceo y también involucran lo que estos informantes consideran una innovación metodológica, orientada a la producción, el “hacer” y la experiencia. Por otro lado, CLMA se encuentra asociada a nivel conceptual con los saberes introducidos en recientes reformulaciones de la asignatura Dibujo, cuya nueva denominación es Comunicación Visual y que bajo el modelo de educación artística para el estudio crítico de la Cultura Visual promueve la comprensión e interpretación de los mensajes visuales mediáticos, entre ellos los audiovisuales. En base a esto se reconoció una disyuntiva entre supuestos asociados a la tradición curricular, vinculada a saberes centrados en procesos mentales y la introducción de nuevos saberes, centrados en procesos productivos y experienciales.

Los informantes calificados consultados entienden que la asignatura CLMA, como parte de una diversificación artística, está asociada a un modelo centrado en la producción y el “hacer”. Sin embargo, este énfasis no se corresponde con los objetivos que se establecen para la asignatura en el Programa Oficial, donde se priorizan acciones asociadas a categorías mentales centradas en el entendimiento y la comprensión. Esto reproduce la disyuntiva antes reconocida a partir de supuestos que pertenecen a distintos campos y modelos.

Por medio del análisis de las denominaciones con que se presenta a la asignatura en los dos documentos curriculares consultados, se constataron variaciones respecto al nombre oficial de la asignatura. Estas variaciones están asociadas a discrepancias conceptuales a nivel administrativo y descritas en los discursos de los informantes calificados. La extensión de la denominación de la

asignatura se reconoció como la fuente de errores administrativos y confusión respecto a los saberes que le corresponden. Su amplitud conceptual, a su vez, conjuga conceptos que pertenecen tanto al campo de la educación mediática como la artística.

El programa establece la relación conceptual entre los modelos mencionados por medio de conceptos amplios tales como “lenguaje”, “creación”, “producción”, “expresión” y “crítico” cuyo sentido situado varía en la tradición de los diversos modelos teóricos y contextuales. De esta forma el Programa Oficial y sus anexos delegan al contexto de práctica la definición de aspectos centrales, tales como los propósitos, objeto de estudio y recursos de la asignatura.

En la sección denominada "Fundamentos", el lenguaje audiovisual se describe como una herramienta que debe ser enseñada y a partir de la cual es posible propiciar la recepción crítica y activa ante los medios de comunicación. En estas declaraciones introductorias fue posible reconocer algunos indicios de enfoques normativos, cuyo propósito es proteger a los estudiantes de los efectos nocivos de los medios (Morduchowicz, 2003). También se destaca la importancia de fomentar el desarrollo cognitivo y la expresión personal de los estudiantes. Por medio del análisis interpretativo se concluyó que el Programa Oficial prioriza los modelos de educación mediática para la recepción crítica y los enfoque semiológicos y filo-lingüistas, que se presentan como el fundamento y propósito central de la asignatura. Los modelos artísticos se presentan como dependientes del aprendizaje del lenguaje por medio de la alfabetización. Por esto, la propuesta de Eisner (1994), centrada en propiciar el desarrollo cognitivo por medio de las artes, se presenta acotado a las metáforas lingüísticas que lo aproximan a los modelos filo-lingüistas pero que, a su vez, le escinden de las particularidades que más preocupan al autor, asociadas a la experimentación con medios cualitativos de sintaxis no reglada.

El otro documento que forma parte del análisis denominado Pautas Programáticas de la Sala Docente (2016) también prioriza los modelos lingüísticos al presentar un desglose de ciertos códigos del lenguaje como conceptos centrales. Estos códigos están basados en el texto de análisis fílmico de Casetti y Di Chio (1991) con un claro énfasis artístico filo-lingüista, propio de la tradición cineclubista local. En este documento el concepto "crítico" se presenta asociado al análisis formal en base a las técnicas y recursos formales.

Ambos documentos reproducen la disyuntiva entre modelos racionales y productivos. Por un lado, priorizan la comprensión y el análisis crítico de los mensajes de los medios masivos y el aprendizaje de ciertos códigos lingüísticos propios del audiovisual, pero también remarcan la importancia de la puesta en producción práctica y la expresión personal de los estudiantes a través de estos medios. Mientras los primeros se describen en los objetivos de la asignatura, los otros se priorizan en los contenidos actitudinales. Únicamente uno de los objetivos presenta de forma específica procesos y sentidos situados propios de la educación artística vinculados a dimensiones éticas, propio de una educación artística comprometida con las comunidades y los derechos humanos. Por medio de la interpretación, fue posible concluir que, de forma implícita, los documentos curriculares de la asignatura CLMA proponen una secuencia que sintetiza los modelos presentados en base al modelo de producción para la emancipación cultural. Este modelo se origina en el campo de la educación mediática y fue promovido por Kaplun (1987), quien propuso la producción radial comunitaria para la

expresión de las culturales locales. Esto aproxima la propuesta a una concepción crítica del concepto de alfabetización, tal como lo presenta Barbero (2002) y que propone articular el trabajo estético y ético mediante una alfabetización en comunicación.

Los documentos curriculares presentan los fundamentos, propósitos y contenidos a partir de descripciones sintéticas y generales, al igual que otros textos de la Reformulación 2006 (Feldman y Palamidessi, 2015). En relación a los propósitos, no fue posible definir si refieren a procesos que deben atravesar los estudiantes o los docentes. Desde el punto de vista gramatical, los contenidos se presentan en listados designativos cuyo significado es limitado dada la ausencia de predicado en las oraciones. El Programa Oficial utiliza estos conceptos de tal modo que no es posible establecer un sentido situado concreto.

Respecto al objeto de estudio, el Programa Oficial no lo delimita a los medios audiovisuales de forma específica. Es posible reconocer menciones a los medios masivos de comunicación o menciones específicas a la radio, prensa y publicidad, de forma genérica. La disposición del texto sugiere que la organización de los contenidos responde a una secuencia de enseñanza y aprendizaje, pero al no ser explícita, el objeto de estudio central no queda claramente delimitado. La organización conceptual de la sección contenidos priorizan modelos de educación mediática de enfoque crítico, que se propone valorar la incidencia de las representaciones en la sociedad, como parte de un recorrido para la generación de representaciones locales, por medio de la expresión personal.

Las Pautas Programáticas, en cambio, delimitan el objeto de forma específica a los medios audiovisuales. Del mismo modo, ninguno de los documentos menciona referencias cinematográficas o presenta una filmografía básica. Esto permitió concluir que de forma sistemática el Programa Oficial de CLMA delega decisiones fundamentales a los docentes que deben definir y solucionar aspectos centrales de la asignatura.

Al consultar a los docentes, todos reconocen la amplitud de los documentos curriculares. Para algunos esto representa una virtud en tanto otorga libertad al docente. Otro conjunto de docentes señalan una necesidad de acotar el programa y de que ofrezca mayores recursos prácticos y conceptuales para el diseño de los cursos. Con una única excepción, todos los docentes mencionan al programa como una fuente primaria para el diseño del curso, con una incidencia explícita sobre la estructura del curso. A su vez, una parte significativa de la muestra de docentes que ejercen en el ámbito público mencionan en sus discursos la falta de un marco y acompañamiento institucional apropiado para su labor. El Programa Oficial se reconoció como la cobertura que los docentes tienen, especialmente los que ejercen exclusivamente en el ámbito privado.

Por su parte, se constató que el documento de las pautas programáticas sólo es mencionado por los docentes que dictan en liceos públicos. Los docentes de liceos privados no las mencionan.

5.2. Conclusiones en relación al objetivo específico 2

- Indagar en los modelos de educación mediática y artística que se representan en las declaraciones discursivas de docentes acerca de la denominación, fundamentos y propósitos de la asignatura CLMA y analizar la forma en que se articulan.

Por medio del estudio de las declaraciones donde los docentes se expresan acerca de la denominación de la asignatura CLMA fue posible concluir que esta genera dificultades conceptuales ya que resulta confusa, demasiado amplia. También genera conflictos prácticos asociados a la designación de apodos diferentes en cada centro y confusiones en la elección de horas, tal como se reconoció en el discurso de informantes calificados.

Existe una primera disyunción en esta dimensión de los discursos docentes. Un conjunto de docentes consideran que la denominación debería enfatizar el cine y el arte mientras otro conjunto considera que la asignatura debe trascender el estudio específico de este medio. A su vez, se genera una nueva disputa conceptual entre discursos docentes que consideran, en base a la denominación, que la asignatura debe enseñar exclusivamente medios visuales o audiovisuales y otros que consideran que debe trascenderlos e incluir medios tradicionales como la prensa y la radio.

Se concluyó que la denominación es una dimensión importante para los docentes al momento de interpretar la asignatura ya que determina aspectos del propio diseño, incidiendo en decisiones de contenidos y metodológicas que describen para sus cursos. En particular, se reconocieron discrepancias referidas a la delimitación del objeto de estudio de la asignatura que se fundamentan en la denominación y sus posibles interpretaciones. En algunos discursos también se reconoció que esta disyunción se articula y se corresponde con módulos o bloques conceptuales del curso que pueden extrapolarse o no a otras diversificaciones del bachillerato, por fuera de la artística. Esto afirma las discrepancias entre saberes transversales, propios de la educación mediática, y saberes específicos de la formación artística.

De forma recurrente, los docentes mencionan y priorizan argumentos y supuestos tales como la función propedéutica del bachillerato. Esto explicitó el fuerte carácter regulador del *curriculum* como Discurso sobre las declaraciones analizadas. Los saberes externos al *curriculum* básico que fueron introducidos por medio de esta asignatura en la educación media superior uruguaya, incorporaron entre sus fundamentos y propósitos supuestos reguladores del *curriculum*. De esta forma, se concluye que *curriculum* se proyecta como Discurso más allá de la formación específica y regula las subjetividades de profesionales externos a la educación, una vez que ingresan a ella.

Por medio del estudio de declaraciones donde los docentes fundamentan la asignatura, se reconoció una preponderancia de argumentos centrados en la importancia de los medios en la contemporaneidad, con un énfasis anti-hegemónico, y argumentos ligüisticistas respecto al uso de los medios como herramienta de comunicación. Esto se corresponde con las pautas del Programa Oficial y las pautas programáticas. También se reconocieron declaraciones con vestigios de enfoques normativos de la educación mediática, que Morduchowicz (2003) atribuye a un énfasis en el carácter

nocivo o peligroso de los medios. El estudio de las declaraciones que presentan fundamentos para la asignatura no permitió diferenciar los diversos enfoques y modelos con intereses ligüisticistas.

Un pequeño conjunto de docentes fundamentan la asignatura desde una especificidad artística. Algunos complementan fundamentos propios de la educación mediática con artísticos, pero otros docentes presentan únicamente argumentos relacionados con el campo de la educación artística. Se reconocieron los modelos de educación para la expresión personal, el aprendizaje de los procesos productivos propios de las artes y el desarrollo cognitivo en sus declaraciones. Estos modelos se presentaron de forma puntual y aislada, sin coincidencias conceptuales entre los distintos discursos docentes, a diferencia de los modelos de educación mediática. Fue posible concluir que los fundamentos basados en modelos de educación mediática se representan más definidos y estables entre los discursos docentes que los de de la educación artística, al momento de justificar la introducción de esta asignatura en el sistema.

Las menciones recurrentes en los discursos de algunos docentes acerca del cambio de paradigma que implica la diversificación artística y las asignaturas que introdujo, también da cuenta de intereses asociados a la especificidad artística, pero como parte de una intervención en el *currículum* y las posibilidades de "ser" que brinda a los estudiantes. En este sentido, se entendió que estos reproducen la idea de "innovación" curricular que se reconoció en los discursos de informantes calificados.

Con menor incidencia y limitada a los docentes con una formación exclusivamente pedagógica, se reconoció como fundamento de la asignatura a las posibilidades que brinda el audiovisual como TIC educativa.

La disyuntiva entre los campos que regulan los discursos de los docentes se pudo reconocer también al analizar las declaraciones donde mencionan la ubicación de la asignatura en los *currícula*. Con excepción de dos docentes, todos entienden que la asignatura debería ser accesible para todos los estudiantes. Esto permitió concluir que los docentes fundamentan la asignatura en base a modelos que pertenecen a campos distintos.

El estudio de los verbos en declaraciones docentes que enuncian objetivos para la asignatura, resultó una herramienta eficiente para interpretar modelos. Se reconoció una reproducción de la disyunción entre los verbos "entender" y "hacer" reconocida en el discurso de los informantes calificados. Al igual que con las declaraciones donde los docentes fundamentan la asignatura, algunos docentes optan y priorizan alguno de estos verbos al declarar sus objetivos y explicar el diseño de sus cursos. Esto permitió concluir que mientras algunos docentes integran las acciones de "entender" y "hacer", otros priorizan en alguna medida la una por sobre la otra.

En el discurso de algunos docentes se presentan acciones de tipo transmisivas en declaraciones relacionadas con objetivos de la asignatura. Estos verbos se utilizan en relación a acciones mentales como "entender". La asignatura en estos casos se aproxima a los fines intelectuales que caracterizan a la tradición curricular (Dussel, 2014). Sin embargo, se pudo reconocer una diferencia, ya que en un caso se busca la comprensión del desarrollo de los medios audiovisuales, mientras que en otro se

trata de comprender la evolución de todos los medios masivos de comunicación. Si bien ambos proponen un encuadre histórico-teórico del consumo cultural, tal como lo describe Terigi (2002), en un caso se presenta limitado a los medios visuales y con un énfasis en su uso con fines estéticos, mientras que en el otro los trasciende y se aproxima de una forma clara al campo de la educación mediática.

Entre estos propósitos asociados a verbos transmisivos, también se reconoció la incidencia de modelos que no se mencionan en los documentos curriculares y que cuentan con una trayectoria externa al ámbito educativo. La formación de públicos, tal como se explicó en el marco contextual como parte de la política nacional en materia de cine y audiovisual, se reproduce entre los docentes. Su función queda definida como el interés por dar acceso a contenidos ajenos a los *mainstream* y fomentar una comprensión diversificada del cine.

En las declaraciones sobre los propósitos de la asignatura, se reproduce la incidencia de los modelos de educación mediática y la vocación semiológica y filo-lingüista, presente en los documentos curriculares. Mediante el estudio de estas declaraciones se pudo concluir que entre los discursos que proponen el aprendizaje o la incorporación de un lenguaje, conviven modelos distintos. Se pudo reconocer que el concepto de alfabetización es central sólo para algunos de los docentes consultados. En esta concepción se pudo reconocer la incidencia de antecedentes académico-profesionales de los docentes vinculados con el área de Lengua de la educación de ciclo básico. El concepto de alfabetización mediática, sin embargo, es considerada como un concepto importante en varios de los discursos docentes. Otros no conocen el concepto o incluso sostienen que es necesario revisarlo. En algunos casos los docentes declaran de forma explícita que la alfabetización mediática no ocupa un lugar en sus cursos, ya que se concentran en el estudio del cine o porque han realizado un desplazamiento conceptual del curso hacia el terreno del arte. Esto permitió concluir que existen desacuerdos y giros conceptuales significativos asociados a este término.

La alfabetización se presenta asociada a enfoques críticos de educación artística y modelos de recepción crítica, que cuestionan el lugar de los medios visuales en las representaciones sociales o se concentran en comprender la intención de los mensajes mediáticos. Sin embargo, estos enfoques críticos suelen adoptar una perspectiva semiológica, donde el estudio de la estructura y los códigos del lenguaje son los que posibilitan esta recepción reflexiva. En otros casos esta alfabetización se relaciona con las alternativas pedagógicas que ofrecen las tecnologías e incluso con los consumos culturales. En este último caso, la alfabetización mediática se vincula con el acceso, por ejemplo, a películas que estén por fuera de los circuitos comerciales.

El concepto "crítico" se presenta asociado al estudio de la estructura y la construcción de los mensajes que se analizan. En este caso su sentido se presenta limitado al estudio del lenguaje y un enfoque semiológico, asociado también a la alfabetización. Este sentido no se corresponde con el sentido que tiene en los marcos teóricos, donde describe propósitos relacionados con cuestiones sociales y culturales. Sólo algunos docentes mencionan el concepto asociado a una perspectiva económica, política, social y cultural o al estudio de la representación de minorías o diferencias de género. Esto sugiere que la alfabetización como modelo asociado a los propósitos de la educación

moderna en sí misma, constituye un Discurso con tal arraigo que, de cierta forma, se apropia y utiliza los conceptos que ingresan a su ámbito para reproducirse.

Las declaraciones sobre propósitos de la asignatura manifiestan una mayor incidencia de modelos específicos de educación artística donde la producción y sus procesos, el disfrute y la experiencia tienen un lugar central. Sin embargo, se reconocieron diversos modelos a partir de propósitos que enfatizan la producción de los estudiantes. Algunos docentes presentan a la producción y el "hacer" como algo posterior a la introducción de conceptos mientras que en otros casos la producción es el punto de partida del cual se desprende la reflexión. En algunos casos la producción se asocia a una instancia de evaluación donde el estudiante demuestra haber incorporado al lenguaje. En este sentido, los modelos lingüísticos se priorizan a los modelos centrados en los procesos productivos en sí.

Por el contrario, otras declaraciones valoran ante todo la experiencia productiva en sí misma, el "hacer" como valor y fuente fundamental del aprendizaje. De forma periférica se pudo reconocer discursos docentes que mencionan ambos propósitos y cuya articulación no es evidente: en la producción el estudiante demuestra que incorporó los conocimientos, pero también atraviesa un proceso experiencial donde lo más importante es el disfrute. Esto permitió concluir que en algunos casos y dimensiones de análisis, los modelos se superponen y acumulan de forma declarativa en los discursos, sin que exista necesariamente una correlación entre ellos.

Otros discursos, enfatizan de forma clara la importancia de las habilidades propias de los procesos productivos como el trabajo en grupo, la planificación y la gestión. En varios de estos casos, la producción se presenta en relación al desarrollo de actitudes éticas o que buscan generar valor o sentido de pertenencia a la comunidad educativa. De este modo los propósitos productivos también representan modelos de educación mediática que propone la emancipación cultural. Asimismo, fue posible concluir que la producción y la expresión son algunos de los engranajes conceptuales en los que el modelo de educación mediática propuesto por Kaplun (1986) se articula con los modelos productivos y expresivos de la educación artística. Esta relación entre modelos, reconocida de forma implícita en los documentos curriculares, se reproduce en los discursos docentes.

El lugar tangencial que tiene la expresión de los estudiantes en los documentos curriculares no se corresponde con la relevancia que tiene en los discursos docentes donde se presenta como uno de los aspectos condicionales de la educación artística. Esto permitió concluir que se trata de un supuesto con fuerte arraigo en el discurso local. Cabe señalar, sin embargo, que este modelo se presenta en declaraciones de docentes que también enuncian ideas ajenas a los principios fundamentales del modelo expresivo, como el rechazo a las valoraciones de tipo "bien" y "mal". Esto permitió concluir que la enunciación de un modelo por parte de un docente no implica que su discurso deba enmarcarse en ese modelo. También confirma el uso performativo de ciertos modelos, lo que sugiere la existencia de prescripciones más o menos implícitas acerca de los modelos que deben promoverse en esta asignatura y que no se corresponden con los explicitados en los objetivos de los documentos curriculares.

El disfrute, la felicidad o la alegría son conceptos que se presentan asociados a los propósitos de la asignatura que incluso trascienden a la producción: el pasaje por la asignatura debe tener un sentido vivencial en tiempo presente para los estudiantes. De esta forma, resuena el sentido anti-propedéutico del bachillerato artístico, considerado una de sus "innovaciones" curriculares por parte de los informantes calificados. Esto se entiende como un propósito importante en algunas propuestas de educación artística y es el argumento de Eisner (2001) para cuestionar el énfasis analítico y lingüístico convencional de algunos modelos.

Por último, también fue posible reconocer un conjunto de discursos que, más allá de enunciar el interés por el "desarrollo cognitivo" de los estudiantes, describen intereses cognitivos concretos relacionados con los medios audiovisuales. En estos casos el poder "pensar imágenes", imaginar movimientos o posiciones de cámara y describir con precisión una imagen mental, son fundamentales. Estas declaraciones presentan argumentos próximos a los fines lingüísticos pero son diferentes.

De forma concluyente se reconocieron discursos docentes que conciben la asignatura de formas distintas. La evidencia más clara se reconoció en declaraciones donde los propósitos de la asignatura están asociados a una alfabetización transversal en medios audiovisuales o medios masivos de comunicación en general, a diferencia de otros discursos que enfatizan la presentación de opciones a futuros profesionales de las artes y la comunicación. Esto permitió concluir que existe una distribución inequitativa de saberes, en tanto los estudiantes acceden a propuestas reguladas por modelos distintos en los discursos de los docentes sobre los fundamentos y propósitos de la asignatura. De igual forma, los estudiantes que no ingresan a la diversificación artística no acceden a una educación mediática que se considera transversal y que es ofrecida de forma exclusiva dentro de esta diversificación.

5.3. Conclusiones en relación al objetivo específico 3

- Indagar en los modelos de educación mediática y artística a partir de declaraciones discursivas de docentes que presentan contenidos, actividades y recursos para la asignatura CLMA y analizar la forma en que se articulan.

Este objetivo permitió interpretar los principales modelos representados en los discursos de los docentes. También permitió indagar dimensiones del discurso orientadas a describir la práctica y los conceptos que se promueven.

En primer lugar, el análisis de declaraciones que presentan objetos de estudio para la asignatura fue determinante para diferenciar modelos críticos de educación mediática y artística. Fue posible concluir que en el ámbito de la asignatura CLMA existen disputas asociadas a la delimitación del objeto de estudio, tal como se representó en el análisis de las declaraciones asociadas a la denominación. Esto reproduce la noción de modelos en disputa y permite explicar tensiones que se reproducen en los discursos docentes a partir de conflictos discursivos más amplios, que responden a los modelos introducidos en los documentos curriculares.

Los medios de comunicación no visuales como la radio y la prensa escrita son mencionados por tres docentes en dos sentidos: como objeto de estudio con sus propios lenguajes y formatos, introductorios al lenguaje audiovisual; y como parte de los medios masivos que ejercen poder sobre la población. Más allá de estos casos, los docentes en general se concentran en medios y formatos visuales y audiovisuales. El estudio de uno o varios de los distintos formatos audiovisuales (videoclip, publicidad, videoarte) se reconoció como prioritario en el discurso de algunos docentes. En particular, el trabajo con la publicidad se presenta en dos sentidos: como un formato ante el cual es necesario desarrollar estrategias para reconocer sus manipulaciones, con un fuerte sentido crítico; pero también sin un sentido crítico, para promocionar eventos de muestras interdisciplinarias.

El formato de videoclip presenta una extensión significativa como posible proyecto de producción de los estudiantes. Con menor incidencia los docentes refieren a los formatos de video-danza, video-poesía y video-arte, aunque declaran que existen pocas fuentes bibliográficas para desarrollar estos formatos. Estos, son valorados por su disrupción, ajenos a las convenciones narrativas y con los que algunos docentes introducen prácticas enfocadas de forma decidida en la experimentación, la experiencia y nuevas formas de pensamiento.

Entre los objetos de estudio de CLMA, por lo tanto, se reconocieron menciones a fotografías de prensa y artísticas, videoclips, videodanza, videoarte, televisión, cine y películas, publicidad, series, redes sociales visuales y audiovisuales (twitter, tictoc, instagram), registros en vivo, animación y pintura. Esto da cuenta de la diversificación de objetos que se introducen en la asignatura, incluso entre docentes que limitan el objeto a los medio visuales y audiovisuales.

Las menciones a espectáculos en vivo como un objeto de estudio de la asignatura encuentra una explicación en las disputas administrativas respecto a quién debe supervisarla en la DGES. Se reconocieron declaraciones que sostienen que de no permanecer en la coordinación de artes escénicas, peligran los puestos de trabajo de los actuales docentes que la dictan. De este modo, la inclusión de las artes escénicas como objeto de estudio de la asignatura se presenta como un recurso para mantenerla en el ámbito de la coordinación actual y evitar su transferencia a otra inspección de la DGES.

En sus declaraciones sobre los contenidos, los docentes manifestaron diversos grados de organización conceptual para el curso. Algunos proponen secuencias discursivas y conceptuales claras, mientras otros no logran explicar conceptualmente el curso sin la ayuda de un programa o texto curricular. Esta dificultad puede explicarse a partir de la delegación de decisiones conceptuales que plantean los documentos curriculares sobre los docentes. Por otra parte, varios docentes organizan el curso a partir de divisiones en módulos o semestres que les permiten priorizar en cada uno algunos de los modelos disponibles.

La contextualización histórica, el estudio de hitos o referentes de las artes y el reconocimiento del origen y desarrollo del lenguaje es central en todos los discursos. Sin embargo, se reconocieron discursos que presentan estos intereses como contenidos más declarativos y conceptuales mientras

otros discursos enfatizan, desde un enfoque lingüístico, el reconocimiento perceptivo de los desarrollos específicos del lenguaje audiovisual.

El estudio del lenguaje se presenta como un contenido central en los discursos de casi todos los docentes. En algunas declaraciones se lo presenta como el paso anterior necesario para que el estudiante logre la expresión, con un fuerte sentido alfabetizante. Los conceptos fundamentales del lenguaje mencionados de forma recurrente son el plano, sus valores, los movimientos, las angulaciones, la composición y los tipos de montaje. De esta forma se concluyó que estos son los conceptos centrales de los enfoques semiológicos y filo-lingüistas que enfatizan el estudio de estos códigos.

El estudio de declaraciones donde los docentes se expresan respecto a la sintaxis del lenguaje en estudio también permitió reconocer modelos distintos. En particular, algunos docentes consideran que las reglas gramaticales son el eje del curso mientras otros se separan explícitamente de este tipo de convenciones. Esto reproduce escisión relacionadas con los modelos lingüísticos y los expresivos y creativos. Esta coexistencia de modelos también se reconoció en los distintos tipos de sintaxis que los docentes asocian al lenguaje en estudio. Mientras algunos atribuyen una serie de reglas y convenciones donde es posible concebir la idea de error, otro conjunto de docentes no lo conciben de esta forma. En este punto también fue posible reconocer que los docentes pueden asociar distintos tipos de sintaxis para los distintos módulos en los que dividen a sus cursos.

También fue posible reconocer la incidencia de un modelo logocéntrico en el sentido situado que adopta el concepto "lenguaje" en algunos discursos. En estos casos, los códigos (planos, movimientos, angulaciones, montaje) se conjugan con documentos o departamentos productivos característicos del cine (arte, sonido, fotografía, etc.) y la narración (sinopsis, guión, guión técnico). Por último, una docente incluye en su definición de lenguaje a una dimensión sensible asociada al modelo expresivo. De esta forma, se concluyó que los conceptos amplios que la asignatura prioriza pueden representar distintos modelos en los discursos docentes. Se pudo concluir que la amplitud del concepto "lenguaje" permite que en él se reproduzcan modelos que no son lingüísticos.

En base al concepto lenguaje también se introducen saberes propios del campo de la lingüística y la semiótica. Algunos docentes trabajan la construcción de sentido por medio de las figuras retóricas y las nociones de denotación y connotación, con un claro énfasis semiológico y filo-lingüista. En el caso de una docente, Inés, se plantea explícitamente haber descartado este estudio semiológico en los últimos años y haber hecho un viraje conceptual hacia lo artístico. Ella propone un énfasis en la dualidad de la imagen en tanto objeto material y signo, una síntesis que se consideró emergente y resultado del proceso propio del pensamiento pedagógico del contenido docente, tal como lo describe Shulman (1986, 2005).

En el discurso de esta docente se propone un primer semestre teórico dedicado a la imagen y su estudio como signo y objeto material. Su estudio como signo introduce a autores como Saussure y Barthes, respecto a signo, la dicotomía significado y significante, y la polisemia de la imagen con sus respectivos anclajes. A la vez el estudio de la imagen como objeto material introduce a la noción de

representación objetiva, que se presenta como un imposible, y la subjetiva, que son las marcas autorales que quedan en toda representación. A través del concepto de subjetividad y las marcas que deja en el objeto material, su discurso se dirige hacia modelos expresivos y comunitarios. La pedagogía de la creación de Bergala (2006) atraviesa sus declaraciones, que sistemáticamente afirman haberse alejado de una aproximación lingüicista y resaltan el interés por las decisiones creativas y sus evidencias en la imagen. Esto permitió reconocer que en el ámbito de la asignatura CLMA se han desarrollado síntesis conceptuales y discursivas novedosas para los campos de la educación mediática y artística. Esto resulta significativo ya que existen autores que sostienen que esta síntesis es necesaria, tales como Marfil Carmona (2020) y Criado de la Chica (2019).

El análisis del concepto de realidad, el sentido que le atribuyen los docentes y su incidencia en el curso resultó una herramienta útil para diferenciar algunos enfoques. En los discursos de los docentes algunos consideran que el concepto de realidad es central y el objetivo del curso es dinamitarlo; en otros casos el concepto se presenta en relación a un lugar más estable y externo cuya reproducción a través de medios audiovisuales es posible, con una lógica que es de alguna forma mimética.

La producción estudiantil por proyectos es mencionada por todos los docentes como un eje fundamental del curso, con la excepción de una docente. Esto no implica que la producción como modelo no ocupe un lugar en el discurso de esta docente, ya que su concepción del lenguaje se encuentra atravesada por conceptos relacionados con la producción cinematográfica. En general, los docentes proponen a sus estudiantes una etapa de trabajo productivo por proyectos cuya extensión oscila entre un mes y medio y un semestre. Estas producciones suelen ser de cortometraje, pero en algunos casos involucran el registro de intervenciones performáticas en espacios públicos o proyectos interdisciplinarios realizados entre las asignaturas específicas.

Los procesos de creación de historias se presentaron descritos desde dos concepciones. En algunos casos se propone que los estudiantes atraviesen por las etapas productivas y produzcan a partir de los documentos tradicionales de la pre-producción cinematográfica en tanto instancia de preparación para un rodaje posterior. En otros casos la creación de historias se promueve a partir de disparadores potentes y estimulantes, donde la libre expresión cobra protagonismo como modelo regulador. En este sentido, se concluyó que los procesos de creación de historias se encuentran regulados por modelos logocéntricos, centrados en los procedimientos y las etapas productivas; y por modelos expresivos y próximos a la pedagogía de la creación. La mención de este modelo centrado en la creación o sus autores, se reconoció con mayor preponderancia en las docentes de la muestra que son coordinadoras de Cineduca. Sin embargo se reconocieron discrepancias ya que algunas docentes presentan a la alfabetización como una etapa previa a las propuestas de estas pedagogías.

Se reconocieron declaraciones docentes donde las propuestas centradas en la creatividad y la expresión se presentan como una alternativa a modelos de producción para la emancipación de la cultura local. En este sentido, fue posible concluir que el modelo de emancipación cultural y de expresión creativo se reproducen en el interés de los discursos docentes por evitar que los estudiantes copien o imiten otras producciones. De esta forma fue posible concluir que la producción

estudiantil se presente fuertemente atravesada por los modelos de expresión personal, la pedagogía de la creación y la emancipación cultural.

En estos casos se presenta un énfasis en modelos productivos donde el trabajo en grupo, el cumplimiento de plazos, la planificación y la organización son determinantes. La experiencia de producción prioriza el propio proceso de trabajo y la experiencia. De esta forma se reconoció la incidencia de la metodología activa, que promueve cursos artísticos donde la aprobación sólo depende de atravesar la experiencia productiva. La actividad productiva también se presenta en declaraciones basadas en supuestos filo-lingüistas, donde la producción está centrada en traducir de un lenguaje escrito al audiovisual, o en trabajos de procedimiento, donde se valora el uso de los distintos códigos del lenguaje y por medio de los cuales se reconocen errores y reglas sintácticas propias del audiovisual.

También fue posible identificar diversas declaraciones donde se describen prácticas productivas con un claro énfasis en la manipulación de algunas características expresivas fundamentales de los medios audiovisuales como el tiempo, el sonido y la música. En un caso, las declaraciones asociadas a la producción estudiantil se presentan fuertemente ancladas en la figura del docente y sus propuestas, donde los estudiantes pueden trabajar como asistentes y donde el vínculo afectivo es determinante. Esto permitió reconocer la incidencia de modelos del tipo "taller del artista".

En algunos discursos se presentan indicios discursivos que sugieren la posibilidad de que estas producciones finales se introduzcan como artefactos, tal como lo define Terigi (2002), en donde los estudiantes reproducen secuencias predefinidas por el docente fuertemente descontextualizadas.

La producción, por lo tanto, es una dimensión que reproducen diversos modelos artísticos en estudio. Si bien la producción es un contenidos fundamental de casi todos los cursos, en sí misma no representa la reproducción de modelos orientados a la producción. En este sentido fue posible concluir que la producción, al igual que otros conceptos fundamentales, no representa en sí mismo un modelo sino que entre sus sentidos situados se reproducen diversos modelos. Estos modelos se diferencian a partir de los objetivos que el docente define para cada actividad y las características de la actividad en sí.

El estudio de las referencias filmográficas que los docentes mencionan permitió reconocer que si bien el enfoque crítico es mencionado de forma recurrente por los textos y discursos docentes, las obras que los docentes mencionan se corresponden con ciertos cánones históricos establecidos del cine. Sólo en algunos casos se reconoció un interés explícito por cuestionar dicho canon, desde un claro enfoque crítico. Del mismo modo, las elecciones de películas se presentan reguladas por distintos supuestos. Algunos docentes priorizan películas locales o regionales, modelos autorales del cine o cánones hegemónicos de calidad.

En base a este análisis se pudo concluir que las dimensiones que están reguladas por los documentos curriculares, son reguladas por supuestos culturales y contextuales que modelan los discursos docentes. Para el caso de esta asignatura estos modelos responden a supuestos acerca de

lo que es una buena película y que incluso entran en con algunos de los enfoques que se presentan como centrales en los documentos curriculares.

5.4. Limitaciones

Respecto a las limitaciones del estudio, una primera limitación es el énfasis exclusivamente discursivo-textual del estudio. Si bien el estudio permitió reconocer modelos que regulan los discursos docentes, se precisan nuevas investigaciones y diseños específicos para indagar en datos que trascienden a las manifestaciones textuales. Del mismo modo, también representa una limitante la concentración del estudio en algunas dimensiones puntuales, sin considerar aspectos igualmente relevantes como la evaluación y las producciones estudiantiles. Sin embargo, se entiende que los resultados de la presente investigación son una aproximación exploratoria que permite distinguir tensiones conceptuales de los campos en estudio y prepara el terreno para futuras investigaciones.

Otras limitaciones surgen por el fuerte carácter interpretativo de la investigación. Esta limitación se intentó enmendar al anteponer una categoría descriptiva a las interpretativas. A su vez, el énfasis en dimensiones asociadas a los códigos del *currículum* (fundamentos, propósitos, contenidos) puede haber incidido en los discursos docentes, de tal modo que se sintieran interpelados. Ante esto, sus discursos pueden haberse resguardado en lugares comunes y meramente discursivos, que en algunos casos fueron reconocidos.

Por otra parte, tal como lo explica Gee (2004), como toda investigación interpretativa, es imposible delimitar el marco contextual de cualquier discurso con precisión. El autor denomina a esto el problema del marco, que reside en la imposibilidad de describir todas las dimensiones y variables del contexto que inciden en la construcción del sentido situado de una declaración. Como sugiere el autor, la única forma de regular este problema es explicitar las decisiones, tal como se hizo a lo largo de la investigación.

Otra limitación del presente estudio son los escasos recursos reunidos para la triangulación, donde los trabajos estudiantiles hubiesen representado un dato valioso pero que algunos docentes no enviaron al investigador. La triangulación quedó acotada a los antecedentes de los docentes, el contexto de la declaración y la interacción entre distintas dimensiones de análisis. En este sentido, otra limitante queda representada por el alcance exclusivamente exploratorio. Por medio de estudios relacionales y explicativos es posible alcanzar síntesis mucho más específicas de las representaciones y relaciones entre los distintos modelos de educación mediática y/o artística.

La irrupción de la pandemia del COVID-19 durante el desarrollo del presente estudio condicionó las posibilidades de ingresar al contexto de práctica y de entrevistar de forma presencial a los docentes. Esto generó que, por ejemplo, los docentes tuviesen oportunidad de leer en sus computadoras o en documentos sin que esto pueda ser constatado por el investigador en todos los casos.

Dada la diversidad de antecedentes académicos-profesionales de la población, resultado de la ausencia de formación específica para dictar la asignatura, se entiende que no fue posible alcanzar la

saturación por categorías. Es posible que añadiendo casos extremos no localizados se obtengan nuevas respuestas.

5.5. Conclusiones generales y discusión

Por medio de esta investigación fue posible conocer la forma en que los distintos conceptos que se introducen en la asignatura CLMA son interpretados por los docentes. En todas las dimensiones de análisis se reconocieron diferencias conceptuales más o menos significativas. Esto evidencia la forma en que las interpretaciones docentes definen cuestiones políticas, como la distribución de saberes en el ámbito educativo. Las herramientas metodológicas propias del análisis crítico del discurso, demostraron ser útiles para analizar esta distribución.

En base a los presentes hallazgos fue posible concluir que la introducción de los medios audiovisuales en el ámbito escolar de nivel medio superior están regulados por al menos cuatro construcciones Discursivas: los campos de la educación mediática y artística; la incidencia de los medios audiovisuales como herramienta pedagógica; y la formación de públicos como parte de una política nacional del cine y audiovisual.

De forma concomitante, se reconocieron que los textos, discursos e incluso los conceptos constituyen mecanismos para la reproducción de diversos modelos. La asignatura CLMA se presenta como un campo abierto para la reproducción de la educación artística y la mediática. Los textos y discursos consultados se encuentran atravesados y escindidos por distintos modelos pertenecientes a estos campos. A lo largo de las distintas dimensiones analizadas, algunos discursos docentes priorizan de forma sistemática unos u otros modelos a través de soluciones discursivas para estas disyuntivas conceptuales. Algunas de estas soluciones se consideraron emergentes en relación a los marcos teóricos y contextuales reconocidos y sugieren que existen posibles síntesis entre estos campos. Se recomienda la profundización en estas propuestas mediante estudios etnográficos.

Tal como fue establecido por Eisner (2004) los modelos no se presentan en estado puro. Por medio de esta investigación fue posible conocer cómo se representan en el contexto de la educación media superior uruguaya. Estos modelos se superponen, conjugan y articulan en conceptos y dimensiones de análisis de forma dispersa y poco coordinada. Algunos de estos desacuerdos generan diferencias conceptuales significativas u opuestas. El *currículum* es la herramienta política diseñada para organizar estos desacuerdos. Esta investigación permite concluir que la pérdida del interés regulador de los textos curriculares de nivel secundario, tal como la describieron Ferrer y Caldini (2015), reproduce distribuciones inequitativas de los saberes entre los discursos de docentes.

La amplitud conceptual del *currículum* de CLMA habilita un campo sobre el que los docentes optan. Esto implica que algunos saberes, priorizados por algunos modelos, son presentados únicamente a algunos de los estudiantes que atraviesan la asignatura. Mientras que esta distribución desigual puede responder a diversos motivos, uno de ellos se trata de las opciones disponibles en los documentos curriculares. De esta forma, en realidad, es el propio texto el que dispone el terreno para una distribución inequitativa de los saberes implicados en esta asignatura. Esto no implica promover un *currículum* prescriptivo desde una lógica de implementación. Por el contrario, se trata de pensarlo,

tal como lo describe Dussel (2014) como una herramienta para la construcción de acuerdos. La creación de Pautas Programáticas como las realizadas por la sala docente en el año 2016 no se presenta como una solución suficiente en la medida de que su incidencia fuera del ámbito público se presenta como escasa o nula.

En base a los hallazgos de la presente investigación, cabe considerar las siguientes discusiones:

Si la educación mediática involucra saberes elementales y transversales, su introducción al sistema mediante una asignatura debería ser igualmente transversal y no pertenecer de forma específica a una diversificación artística. Los saberes transversales asociados a las nuevas alfabetizaciones promovidos en CLMA, son oportunidades de aprendizaje que están siendo negadas a otros estudiantes al introducirla de esta forma. Esta discusión está pendiente en la política curricular de nivel medio y reproduce la misma escisión reconocida a lo largo de toda esta investigación.

La misma disyuntiva se presenta en relación a la Inspección de Comunicación Visual - Dibujo y su disputa con la coordinación de Artes Escénicas y Medios Audiovisuales. Si la primera es la encargada de la educación mediática de los estudiantes que atraviesan el nivel secundario, surgen dos interrogantes. En primer lugar, siguiendo a Eisner (2001), cabe cuestionar las consecuencias de convertir a la educación artística visual del *currículum* del nivel secundario, en una asignatura para el estudio crítico de la cultura y la alfabetización visual. Como plantea el autor, estaríamos sacrificando aspectos cruciales y específicos de la educación artística, relacionados con el goce, la experiencia y la manipulación de medios cualitativos de sintaxis figurativa. En este caso, estaríamos privando a los estudiantes de atravesar ese tipo de experiencias, *so pretexto* de que la imagen ha proliferado o se ha convertido en un terreno de disputa hegemónica y de poder.

En este sentido, se reconoció la existencia establecida de un supuesto según el cual la educación mediática ha devenido una educación visual, lo que la acopla a la educación artística. Es necesaria una discusión que permita poner en cuestión ese supuesto. La incidencia indiscutible de la visualidad en la sociedad contemporánea y los medios de comunicación en general, no implica necesariamente que el estudio de los medios sea competencia de una asignatura con una tradición fuertemente regulada por el campo de la educación artística. Menos aún si esto implica reducir el terreno para promover una educación artística centrada en la experiencia estética o el desarrollo cognitivo a través de la manipulación de medios expresivos, cuya incidencia en el contexto cientificista y humanístico del *currículum* uruguayo de nivel secundario es de por sí escaso. Para comprender mejor esta situación, son necesarias investigaciones que presenten datos sobre cómo se reproducen los campos de la educación mediática y artística en la asignatura Comunicación Visual - Dibujo.

De forma más amplia, todo esto evidencia la urgencia de definir criterios públicos para organizar estos campos, de modo que su ingreso al ámbito escolar no reproduzca supuestos que afecten las oportunidades que reciben los estudiantes al atravesar el nivel medio superior del sistema educativo. También devuelve el interés hacia las recomendaciones de teóricos como Siegesmund (1998) y Hope (2004), quienes explican la importancia de que la educación artística pueda ofrecer fundamentos y propósitos propios y claros, acordados entre todos los actores que participan de su desarrollo, para

garantizar su supervivencia en los *curricula*. Los resultados de esta investigación permiten concluir que estos acuerdos no existen en la política asociada a la introducción de los medios audiovisuales a la educación media superior artística. Diversas discrepancias conceptuales y disciplinarias se representaron de forma sistemática en los discursos y textos de la asignatura CLMA consultados. Estas discrepancias se reproducen en el sentido situado de conceptos y en el interior de discursos docentes individuales. Esto denota que los campos en estudio se encuentran fuertemente superpuestos y, siguiendo a estos autores, atenta contra las posibilidades de permanencia de la educación artística con medios audiovisuales dentro del sistema.

El inminente cambio curricular propuesto por ANEP (2021a) a través de la Transformación Curricular Integral presenta modificaciones en la educación de nivel medio superior. Como señala Esteve (2006) los intentos de reforma que no tengan en cuenta a los diversos contextos en los que una política se produce, está condenada al fracaso. Esta investigación representa un insumo para esta nueva política curricular y los aspectos asociados a la educación artística y mediática, en tanto presenta de forma exploratoria las disputas y síntesis conceptuales que se han desarrollado en el ámbito de la educación secundaria, concretamente en la asignatura CLMA.

Como se estableció en el marco teórico, las decisiones que los docentes toman en el contexto de práctica siempre tienen implicancias políticas. Sin embargo, este carácter político de la actividad docente no puede implicar que los *curricula* sean definidos únicamente por cada docente, en cada contexto. Como lo describen Dussel (2014) y Gimeno Sacristán (2011), el *curriculum* es una herramienta de la política educativa que permite definir lo común y también un Discurso que puede intervenir. Ante la proliferación de modelos que atraviesan a los saberes relacionados con los medios audiovisuales en el ámbito educativo, se evidencia la urgencia de organizarlos. Quizá sea momento de subyugar disputas para reforzar los acuerdos que permitan asegurar un acceso equitativo a todo lo que los medios audiovisuales tienen para ofrecer a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguded, I. (1995). La educación para la comunicación: la enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. En Universidad Internacional de Andalucía Sede Iberoamericana de la Rábida (Eds.) *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (1º ed., pp. 19-48) Universidad Internacional de Andalucía
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad Pública de Navarra
- ANEP. (2021a). *Transformación Curricular Integral. Hoja de Ruta*.
- ANEP. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*.
- Anderson, K., & Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188-221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
- Astiz, M. F. (2014). El *Curriculum* Escolar y su Abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (25), 2-12. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n25.2014>.
- Augustowsky, G. (2012). *El Arte en la Enseñanza*. Paidós.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia: de espectadores a productores*. Paidós.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (24), 2-14. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2 (2 y 3) 19-33 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4 (1), 42-51. 10.15517/pensarmov.v4i1.411
- Ball, S. J. (2010). Introducing Monsieur Foucault. En Ball, S. (Eds.), *Foucault and education: disciplines and knowledge*. (1º ed., pp. 1-8) Routledge.
- Barragán, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,(24), 39-63
- Barbero, J. M. (2002). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma
- Bergala, A. (2006). *La Hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Cahiers du Cinema
- Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-20.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23), 1-16.
- CES (2003, agosto 21). (Circular No. 47/ Res. Nº1, Exp. Nº 1-6799/03). <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2003/CIRCULAR%2042-03.pdf>

- CES (2006a). *Programa de Expresión Corporal y Teatro. 2º BACHILLERATO - OPCIÓN ARTE Y EXPRESIÓN - REFORMULACIÓN 2006.*
- CES (2006b). *EDUCACIÓN VISUAL, PLÁSTICA y DIBUJO. PRIMER AÑO - CICLO BÁSICO – REFORMULACION 2006.*
- CES (2014). *Requisitos mínimos exigidos por las inspecciones de asignaturas.* 2 de junio de 2014.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Penguin Random House Grupo Editorial
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.* SAGE Publications.
- Cruz Maíz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere • Artículos arbitrados.* 13 (44), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571007>
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 5 (2), 2-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.* Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1936). *El Arte como Experiencia.* Paidós.
- Di Pizzo, R. (2019). *Profesores y desarrollo curricular.* [Tesis de Maestría. Universidad ORT Uruguay - Instituto de Educación]. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/6377>
- Dussel, I. (2010). ¿Vino nuevo en odres viejos? Debates sobre las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. En I. Dussel & L. A. Quevedo (Eds.) *Enseñar y aprender en la cultura digital* (1º ed., pp. 15-32). Santillana. www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 22 (24) 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículum. Una visión nueva.* Amorrortu.
- Eisner, E. W. (2001). Should We Create New Aims for Art Education? *Art Education,* 54 (5), 6-10. <https://doi.org/10.2307/3193929>
- Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Paidós.
- Eisner, E. W. (2008). What can education learn from the Arts? *Learning Landscapes,* 2 (1), 23-30, Stanford University
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum.* Octaedro.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (eds.) *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (1º ed., pp. 1-35) Siglo XXI / lipe-Unesco / Fundación Osde.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Aique.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay.* INEEd.
- Ferrer, G., & Caldini, F. (2015). *Análisis de los procesos de formulación curricular en Uruguay durante el período 2006-2008: subsistemas de educación primaria, secundaria y técnica.* INEEd.

- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (3), 60- 81.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Freire, M. (2017). *What is new in new media art education?: A critical discourse analysis of the mythologies of media art education at the university*. [Tesis de Doctorado. Concordia University]
<https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/983109/>
- Gee, J. P. (2001). *An Introduction to Critical Discourse Analysis*. Routledge
- Gee, J. P. (2004). Discourse Analysis: What makes it critical?. En R. Rogers (eds.) *An introduction to critical discourse analysis in education*. (1º ed., pp. 19-50) Routledge.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En I. M. de Castro (ed.), *Por los Rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (1º ed., pp. 113-146). El Colegio de Sonora.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). ¿Qué significa el currículum?. En J. Gimeno Sacristán & R. Feito Alonso & P. Perrenoud & M. Clemente Linuesa *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2º ed. pp. 25-47). Morata.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Gómez Niño, N. Y. (2018). Nueva mirada de la pedagogía del cine en educación infantil. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8 (5), 13-24. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v8n5p3>
- Hammond, M. (2011). Beliefs and ICT: what can we learn from experienced educators?, *Technology, Pedagogy and Education*, 20 (3), 289-300.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hope, S. (2008). Art Education in a World of Cross- Purposes. En E. W. Eisner & M. D. Day (eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education* (1º ed., pp. 93-114). Art Education Association y Lawrence Erlbaum.
- INEEd (2014). Estructuras curriculares En Pedro Ravela (ed.) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. (1º ed., pp. 152-169) INEEEd. <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Iribarne, G. (2012). Bachillerato Artístico. En L. Rodríguez Bordoy & M. Gómez Spatakis (Eds.) *Arte y Educación, Geografías de un vínculo* (1º ed., pp. 123-127). MEC.
- Jiménez, E. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 22 (42), 107-136. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay
- Kaplún, M. (1999). *Producción de programas de radio, el guion - la realización*. Ciespal.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research: Advancing the bricolage. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (4º ed., pp. 163-178) Sage Publications.
- Larre Borges, M. J. (2012). Proyecto Fanáticos del Cine: Lenguaje Audiovisual y Patrimonio. En L. Rodríguez Bordoy & M. Gómez Spatakis (Eds.) *Arte y Educación, Geografías de un vínculo* (1º ed., pp. 141-145). MEC.

- Londoño-Vásquez, D., y Frias-Cano, L. (2011). Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. *Palabra Clave*, 14 (1), 101-121.
- Lopes, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (25), 1-15.
- Lockhart, E. (2020). *Modelos didácticos en formación de profesores de Física en Uruguay*. [Tesis de Maestría. Universidad ORT Uruguay - Instituto de Educación]. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/6930>
- Marfil-Carmona, R. (2018). La era postdigital en la enseñanza de las artes visuales. Transformación educativa y propuestas para el debate. *Saber & Educar*, (24), 1-13. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol24.326>
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage Publications.
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación, S.A.
- MEC (2007). *Aportes al Debate Educativo 2005-2007*. MEC.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 1 (1), 47-60.
- Migliorin, C. (2018). *Pedagogía del lío: cine, educación y política*. Editorial Cuarto Propio
- Mirzoeff, N. (1999) *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 32, 35-47. <https://doi.org/10.35362/rie320919>
- Operti, R. (2019). *Miradas Educativas desde la Comarca y el Mundo*. Universidad Católica del Uruguay.
- Ortega, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las artes visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 43 (1), 439-456.
- Pajares, F. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62,(3), 307-332
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Rodríguez, M. (2007). Declaración de UNESCO en Grunwald (Alemania). *Comunicar*, 15 (28), 122-125.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano*. Morata
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.
- Sadovsky, P. (2019). La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. En C. Balagué (Eds.), *Bitácoras de la innovación pedagógica* (1º ed., pp. 101-120). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5 (2), 2-18

- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill.
- Sandoval, C. (2002). La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. En G. Briones (Ed.) *Especialización en Teoría, Metodos y Técnicas de Investigación Social (1º ed., pp. 131-171)*. Arfo.
- Siegesmund, R. (1998). Why Do We Teach Art Today? Conceptions of Art Education and Their Justification. *Studies in Art Education*, 39 (3), 197-214.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones del curriculum*. Octaedro.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 2-30.
- Taylor, S. J. & Bogdan. R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Téliz, F. (2015). Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas. Estudio de las opiniones y concepciones de docentes de educación secundaria en el departamento de Artigas. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 6 (2), 13 - 31. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.34>
- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el Currículum escolar. En J. Akpschky & E. Brandt & M. Calvo & M. E. Chapato & R. Harf & D. Kalmar & M. Spravkin & F. Terigi & J. Wiskitski (Eds.) *Artes y Escuelas. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística (20º ed., s/n)*. Paidós.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. Entorno a los saberes sobre lo escolar". En G. Frigerio & G. Diker & R. Baquero (Eds.) *Lo escolar y sus formas (1º ed., pp. 99-118)* . Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2012a). La cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (Eds.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (1º ed., pp. 55-78)*. lipe-Unesco.
- Terigi, F. (2012b). *VIII Foro Latinoamericano de Educación : saberes docentes : qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Dijk, T. A. (1993). El estudio del discurso. En T. A. Van Dijk (Eds.) *El Discurso como Estructura y Proceso (1º ed., pp. 21-66)*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1999). Análisis Crítico del Discurso. *Anthropos*, 186 (s/n), 23-36.
- Valdivia, A., Pinto-Torres, D. y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Electrónica Educare*, 22 (2), 125-140. [10.15359/ree.22-2.8](https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8).
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C-K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. Quito: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar : recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

ANEXOS

ANEXO 1. ABREVIACIONES

Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales - CLMA
opción Arte y Expresión - oAE
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE
Consejo de Educación Secundaria - CES
Dirección de Educación Secundaria - DGES
Análisis Crítico del Discurso - ACD
Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC

ANEXO 2. PLANES CURRICULARES Y REFORMAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR y ASIGNATURAS DE LA oAE

| Año | Plan 1976 | Plan 1993 | TEMS 2003 | Reformulación 2006 |
|------------|---|--|--|---|
| 1ro BD | <ol style="list-style-type: none"> 1. Humanística 2. Biológica 3. Científica | General | General | General |
| 2do BD | <ol style="list-style-type: none"> 1. Humanística 2. Biológica 3. Científica | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) 2. Ciencias Experimentales y Matemática | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias de la Vida y la Salud 2. Científico-Matemático 3. Ciencias Sociales 4. Artes y Comunicación 5. Lenguas | <ol style="list-style-type: none"> 1. Humanística 2. Biológica 3. Científica 4. Arte y Expresión |
| 3ro BD | <ol style="list-style-type: none"> 1.a Derecho 1.b. Economía 2.a. Agronomía 2.b. Medicina 3.a. Arquitectura 3.b. Ingeniería | <ol style="list-style-type: none"> 1.a. CSH [habilitante para Ciencias Económicas] 1.a. CSH - [habilitante para Educación, Ciencias Sociales, Derecho, Humanidades y Psicología] 2.a. Científico-biológico 2.b. Científico-Matemático [habilitante para Ciencia, Ingeniería y Química] 2.c. Científico-Matemático [habilitante para Arquitectura] | <ol style="list-style-type: none"> 1.a. Calidad de Vida y Deporte. 1.b. Recursos Naturales y Medio Ambiente 2.a. Integración Científica 2.b. Matemático o Diseño 3.a. Estudios Económicos 3.b. Investigación en Ciencias Sociales o Derechos Humanos 4.a. Arte y Diseño 4.b. Producción Audiovisual 5. a. Lenguas Extranjeras <p>(no constituyen diversificaciones, sino énfasis dentro de cada orientación)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1.a. Social Económica 2.b. Social Humanística 2.a. Ciencias Biológicas 2.b. Ciencias Agrarias 3.a. Matemática y Diseño 3.b. Física Matemática 4.a. Arte y Expresión 4.b. Matemática y Diseño |

Esquema de orientaciones del nivel. Elaboración personal en base a Feldman y Palamidessi (2015)

| 2do año BACHILLERATO oAE | |
|---------------------------------|-----------|
| Asignaturas Núcleo Común | Horas |
| Literatura | 4 |
| Matemática | 5 |
| Inglés | 3 |
| Filosofía | 3 |
| Educación Ciudadana | 3 |
| | 18 |
| Asignaturas Específicas | |
| Asignaturas Específicas | Horas |
| Historia del Arte | 4 |
| Expresión Musical | 3 |
| Expresión Corporal y Teatro | 3 |
| Comunicación Visual I | 3 |
| Física | 3 |
| | 16 |

| 3er año BACHILLERATO oAE | |
|---------------------------------|-----------|
| Asignaturas Núcleo Común | Horas |
| Literatura | 3 |
| Estudios Económicos y Sociales | 2 |
| Inglés | 3 |
| Filosofía | 3 |
| | 11 |
| Asignaturas Específicas | |
| Asignaturas Específicas | Horas |
| Historia del Arte | 4 |
| CLMA | 3 |
| Teatro | 4 |
| Práctica y Expresión Musical | 4 |
| Expresión Corporal y Danza | 4 |
| Arte y Comunicación Visual II | 4 |
| | 23 |

Esquema de asignaturas de la oAE. Elaboración personal.

ANEXO 3. LISTADOS CONSULTADOS SOBRE LICEOS PRIVADOS CON oAE

(Montevideo) con oAE en su oferta educatriva. Se incluyen también colegios privados del interior con oferta de nivel secundaria pero sin discriminar si cuentan con oAE.

| Departamento | Pu / Pr | Nº | Nombre | Dirección (Barrio) | Teléfono | GRUPOS 3ro oAE |
|--------------|---------|----|-------------------------------|---|------------|----------------|
| PÚBLICOS | | | | | | |
| Montevideo | Pu | 2 | Héctor Miranda | Prof. Bacigalupi 2244 | 2924 2396 | 2 |
| Montevideo | Pu | 3 | Dámaso Antonio Larrañaga | Jaime Cibils 2878 | 2487 3312 | 3 |
| Montevideo | Pu | 4 | Juan Zorrilla de San Martín | Durazno 2116 entre Salterain y Requena | 2418 3788 | 2 |
| Montevideo | Pu | 6 | Francisco Bauzá | Lucas Obes 896 (Prado) | 2336 7023 | 1 |
| Montevideo | Pu | 9 | Instituto Dr. Eduardo Acevedo | Av. Lezica 5831 casi Yegros (Colón) | 2320 0381 | 1 |
| Montevideo | Pu | 10 | Dr. Carlos Vaz Ferreira | Mataojo 1862 (Malvín) | 2619 26 00 | 1 |
| Montevideo | Pu | 15 | Ibiray | Av. Arocena 1919 (Carrasco) | 2600 5917 | 2 |
| Montevideo | Pu | 26 | Armando Acosta y Lara Díaz | Dr. Joaquín Requena 3010 (Jacinto Vera) | 2200 1564 | 1 |
| Montevideo | Pu | 35 | Instituto Vázquez Acevedo | Eduardo Acevedo 1419 (Cordón) | 2400 9246 | 6 |
| Montevideo | Pu | 58 | | | | 1 |
| Montevideo | Pu | 61 | | Egipto 3971 entre China y Bélgica (Cerro) | 2312 6330 | 1 |
| Montevideo | Pu | 63 | | Ernesto Herrera 790 (Prado) | 2308 5726 | 2 |
| Montevideo | Pu | 65 | | Gral. Flores 4860 esquina Iberia | 2513 3193 | 1 |
| Montevideo | Pu | 71 | | | | 1 |
| Artigas | Pu | 1 | Liceo Departamental | Garzón 594 | 4772 3351 | 1 |
| Artigas | Pu | 2 | Bella Unión | | | 1 |

| | | | | | |
|-------------|----|---|--|-----------|---|
| Canelones | Pu | Liceo Departamental Canelones "Tomás Berreta" | Treinta y Tres 436 | 4332 4565 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de Atlántida N° 1 | Calle 9 y Circunvalación | 4372 2436 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de Barros Blancos N° 2 | Ángel Caputti S/N | 2288 6447 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de El Pinar N° 1 | Río Negro y Pérez Buttler S/N Km 28.500 | 2698 4044 | 2 |
| Canelones | Pu | Liceo de Las Piedras N° 1 "Manuel Rosé" (Turno Nocturno) | Rivera S/N entre José Batlle Y Ordoñez y Luis Alberto de Herrera | 2364 4190 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de Pando N° 2" María Julia Hernández de Ruffinatti" | Calle 4 y Venezuela | 2292 7844 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de Paso Carrasco " Alberto Candeau" | Independencia S/N entre Camino Carrasco y Vaz Ferreira | 2601 1717 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de Salinas N° 1 | Abayubá e Irupé- Manzana 169 | 4376 5350 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de San Ramón "Dr. Juan Belza" | Tomás Berreta 1385 | 4312 2725 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de Santa Lucía N° 1 "Prof. Santos Rabaquino Pacini" | Sarandí y Vicente Grucci S/N | 4334 6061 | |
| Canelones | Pu | Liceo de Sauce N° 2 | Francisca Pascual de Artigas s/n esq. Santa Isabel | 2294 1738 | 1 |
| Canelones | Pu | Liceo de Solymar N° 1 | Mar de Ajó entre 70 y 71 | 2695 6370 | 2 |
| Canelones | Pu | Liceo de Tala " José Alonso y Trelles" | Luis Alberto de Herrera e Ildefonso De León S/N | 4315 3818 | 1 |
| Canelones | Pu | La Paz N°1 | | | |
| Canelones | Pu | Joaquín Suárez | | | |
| Canelones | Pu | Empalme Olmos | | | 1 |
| Canelones | Pu | Las Piedras N°3 | | | 1 |
| Cerro Largo | Pu | Liceo Departamental "Juana de Ibarbourou" | Rodó S/N y Avda. Brasil | 4642 4569 | 1 |
| Cerro Largo | Pu | Liceo de Río Branco "Dr. Aníbal Acosta Estapé" | Vapor Cebollatí S/N | 4675 2030 | 1 |
| Cerro Largo | Pu | Melo N°2 | | | 1 |
| Colonia | Pu | Liceo Departamental "Juan Luis Perrou" | Rivera 325 | 4522 2943 | 1 |
| Colonia | Pu | Liceo de Carmelo N° 2 | Uruguay 319 | 4542 6175 | 1 |

| | | | | | | |
|-----------|----|---|--|---|-----------|---|
| Colonia | Pu | | Liceo de Colonia Valdense "Daniel Armand Ugón" | Avda. Daniel Armand Ugon S/N | 4558 8842 | |
| Colonia | Pu | | Liceo de Juan Lacaze N° 1 | Ruta 54 Km 1 y ½ | 4586 5324 | 1 |
| Colonia | Pu | | Liceo de Nueva Palmira "Dr. Meduleo Pérez Fontana" | Dr. Cúneo 1011 | 4544 6132 | |
| Colonia | Pu | | Liceo de Ombúes de Lavalle | Pablo Davyt S/N Ombúes de Lavalle | 4576 2067 | |
| Colonia | Pu | | Nueva Helvecia | | | |
| Durazno | Pu | | Liceo Departamental "Dr. Miguel C. Rubino" | Artigas 298 y José Pedro Varela | 4362 2418 | 1 |
| Durazno | Pu | | Liceo de Sarandí del Yí "Dr. Francisco Domingo Ríos" | Sarandí 508 | 4367 9004 | |
| Flores | Pu | | Liceo Departamental "Carlos Brignoni Mosquera" | Alfredo J. Puig 789 (Trinidad) | 4364 5848 | |
| Florida | Pu | | Liceo N°1 Departamental "Brigadier General Manuel Oribe" | Barreiro esq. Oribe | 4352 2535 | 1 |
| Florida | Pu | | Liceo de Sarandí Grande "Faustino Harrison" | Faustino Harrison 969 | 4354 9021 | |
| Lavalleja | Pu | | Liceo N° 1 Departamental "Instituto Eduardo Fabini" | José Batlle y Ordóñez 704 y Florencio Sánchez | 4442 8912 | 1 |
| Maldonado | Pu | | Liceo N° 1 Departamental "Florencio Collazo" | Acuña de Figueroa y 3 de Febrero | 4222 3851 | 2 |
| Maldonado | Pu | | Liceo de Pan de Azúcar "Prof. Álvaro Figueredo" | Rivera 981 | 4434 9075 | |
| Maldonado | Pu | | Liceo de Piriápolis | Dr. Héctor Barrios S/N casi Armenia | 4432 2214 | 1 |
| Maldonado | Pu | | Liceo N° 1 San Carlos "Presbítero Mariano Soler" | Melchor Maurenre S/N y Treinta y Tres | 4266 9175 | 1 |
| Maldonado | Pu | | Maldonado N°4 | | | 1 |
| Maldonado | Pu | | Aiguá | | | |
| Maldonado | Pu | | Punta del Este | | | 1 |
| Paysandú | Pu | | Liceo N ° 1 Departamental "Química Farmacéutica Elida Heinzen" | 18 de Julio 685 | 4722 6820 | 1 |
| Paysandú | Pu | 7 | Paysandú N°7 | | | 1 |
| Río Negro | Pu | 2 | Fray Bentos N° 2 | República Chile y Ruta Puente Puerto | 4562 5878 | 1 |

| | | | | | | |
|-----------------|----|---|----------------------------------|--|------------------------|---|
| Río Negro | Pu | 1 | Young N° 1 | Joaquín Suárez y Asencio | 4567 2550 | 1 |
| Rivera | Pu | 1 | Rivera Departamental N° 1 | Alberto Nieto Clavera S/N Esquina Artigas | 4622 3197 | 1 |
| Rivera | Pu | 7 | Rivera N°7 | | | |
| Rocha | Pu | | Rocha Departamental N° 1 | José Batlle y Ordóñez 205 | 4472 2619 | 1 |
| Rocha | Pu | | Liceo de Castillos | Dr. Pedro Emilio Ferrer 1170 | 4475 9038 | 1 |
| Rocha | Pu | | Chuy N° 1 | General Artigas entre Gaboto y Magallanes | 4474 5462 | |
| Rocha | Pu | | Liceo de La Paloma | Parque Andresito S/N, Ruta 15 al Km 1 | 4479 6192 | |
| Rocha | Pu | | La Coronilla | | | |
| Rocha | Pu | | Lascano | | | |
| Salto | Pu | | Salto Departamental | Artigas y Cerrito | 47332791 | 1 |
| San José | Pu | | San José Departamental N° 1 | Sarandí 624 | 4342 2029 | 1 |
| San José | Pu | | Libertad | Clauzolles 794 | 4345 2071 | |
| Soriano | Pu | | Soriano N° 1 | Zapicán 131 y Paysandú | 4532 2580 | 1 |
| Soriano | Pu | | Cardona | Juan A. Lavalleja S/N entre Mendiondo y Gallinal | 4536 8468 | |
| Soriano | Pu | | Dolores | Artigas 1227 | 4534 2060 | 1 |
| Tacuarembó | Pu | | Tacuarembó Departamental | Dr. Ivo Ferreira 363 | 4632 2349 | 1 |
| Tacuarembó | Pu | | Paso de los Toros N° 2 | Santín Carlos Rossi N° 767 | 4664 3707 | |
| Tacuarembó | Pu | | Liceo de San Gregorio de Polanco | José Pedro Varela 125 | 4369 4011 | |
| Treinta y Tres | Pu | | Treinta y Tres Departamental | Juan Antonio Lavalleja 1065 | 4452 2213 | 1 |
| | | | | | | |
| PRVIADOS | | | | | | |
| Montevideo | Pr | x | Alemán | Dr. Francisco Soca 1356 | 2 708 4381 / 2709 4918 | |
| Montevideo | Pr | x | ANDRÉS PASTORINO | Carve 5652 | 2320.10.23/320.06.21 | |
| Montevideo | Pr | x | ARNOLD GESELL | Chamizo 4086 | 2 6190371 | |
| Montevideo | Pr | x | BRITISH SCHOOL | Máximo Tajés 6400 | 2 | |

| | | | | | | |
|------------|----|---|--|--|------------------------------------|--|
| | | | | | 600.35.63/600.34.21 | |
| Montevideo | Pr | x | CENTRO EDUCATIVO LÍBANO | Molinos de Raffo 900-926 | 2 356.32.45 | |
| Montevideo | Pr | x | COLEGIO Y LICEO INGLÉS | Rafael Pastoriza 1469 | 2 709.07.86 | |
| Montevideo | Pr | x | CORAZÓN DE MARÍA | Luis Alberto de Herrera 2922 | 2 481.96.57/ 2 487.53.25 | |
| Montevideo | Pr | x | ESCUELA INTEGRAL HEBREO URUGUAYO | José Benito Lamas 2835 - 41 | 2708.17.12/2 708.26.91 | |
| Montevideo | Pr | x | GABRIELA MISTRAL | Amsterdam 1483- Velsen 4463 Anexo | 2 619.25.11-2613.52.45/ 2613.86.94 | |
| Montevideo | Pr | x | INSTITUTO CRANDON | Avenida 8 de Octubre 2709 | 2 487.33.75 int. 106/2 481.21.02 | |
| Montevideo | Pr | x | INSTITUTO HEBREO URUGUAYO YAVNE | Luis. B. Cavia 2800 | 2 708.01.00 | |
| Montevideo | Pr | x | INMACULADA CONCEPCIÓN | Martín García 1325 | 2 203.50.39 | |
| Montevideo | Pr | x | INSTITUTO JUAN XXIII | Mercedes 1769 | 2408.27.56 | |
| Montevideo | Pr | x | INSTITUTO "LA MENNAIS" | Ing. Acquistapache 1701 | 2 600.56.20 | |
| Montevideo | Pr | x | INSTITUTO GESELLIANO | Br. Artigas, 2213 | 2 400 94 24 - 091 006 321 | |
| Montevideo | Pr | x | INSTITUTO URUGUAYO DE ESTUDIOS PRE - UNIVERSITARIOS | Avda. 18 de Julio 2205 | 2402. 64.50/ 2400.85.99 | |
| Montevideo | Pr | x | JESÚS MARÍA | Edmundo Bianchi 2228 | 2 600.15.00 | |
| Montevideo | Pr | x | JOHN F. KENNEDY | Missouri 1485 | 2619.12.97/2613.38.00/ 2613.33.34 | |
| Montevideo | Pr | x | JUAN ZORRILLA DE SAN MARTÍN | José Ellauri 527 | 2711.91. 38 al 41 | |
| Montevideo | Pr | x | LATINOAMERICANO | Echeverría 530 /32/ 42 | 2 710.57.12/710.58.06 | |
| Montevideo | Pr | x | NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA | Brito del PINO 1244 | 27.084.495 | |
| Montevideo | Pr | x | NUESTRA SEÑORA DEL HUERTO | San José 990 | 900.47.88 | |
| Montevideo | Pr | x | POCITOS DAY SCHOOL | Ponce 1268 | 2 707.73.43 | |
| Montevideo | Pr | x | PREUNIVERSITARIO SAN FELIPE Y SANTIAGO DE MONTEVIDEO | Pablo de María 929 | 2412.14.72 | |
| Montevideo | Pr | x | QUEEN'S SCHOOL | Libertad 2730 | 2709.65.00/2 708.09.24 | |
| Montevideo | Pr | x | REGINA MARTYRUM | José Serrato 3536 | 2 215.34.19 | |
| Montevideo | Pr | x | SAGRADA FAMILIA | Av. del Libertador Brig. J. A. Lavalleja | 2 924.05.59/ 60/ 62 | |

| | | | | | | |
|---|----|---|--|---|---|-------------|
| | | | | 1960 | | |
| Montevideo | Pr | x | SAGRADO CORAZÓN" (REDUCTO) | Garibaldi 1682, entre Pando y Marsella | 2 209.17.31 | |
| Montevideo | Pr | x | SAINT BRENDAN | Rivera 2314 | 2409.49.33/34/39 | |
| Montevideo | Pr | x | SAINT GEORGE'S-LESTER HOUSE | José Ellauri 724 | 2 710.44.00 | |
| Montevideo | Pr | x | SAINT PATRICK' S SHOOL | Camino Gigantes 2535 Ciclo Básico | 2 601.65.39/2 601.34.74- BD 26019718 | |
| Montevideo | Pr | x | SAN JOSÉ DE LA MISERICORDIA | Zufriategui 960/72 | 2 309.31.52 | |
| Montevideo | Pr | x | SAN JOSÉ DE LA PROVIDENCIA | Julián Laguna 4323 | 2 308.33.11 | |
| Montevideo | Pr | x | SAN JUAN BAUTISTA | Cavia 2830 | 2 708.33.41 /2 709.17.50 | |
| Montevideo | Pr | x | SANTA LUISA DE MARILLAC | Larravide 2406 | 2507.16.91 | |
| Montevideo | Pr | x | SANTA MARÍA (H.H. MARISTAS) | Av. 8 de octubre 2966 | 2 487.22.12 | |
| Montevideo | Pr | x | SANTA RITA | Toronto 1597 | 2 600.46.10 /2 600.20.17 | |
| Montevideo | Pr | x | SANTA TERESA DE JESÚS | Soriano 1570 | 2 418.41.57 | |
| Montevideo | Pr | x | SANTO DOMINGO | Rivera 2257 | 2 400.68.32 / 2408.55.46 | |
| Montevideo | Pr | x | SCUOLA ITALIANA DI MONTEVIDEO | General French 2180 | 2600.15.27 | |
| Montevideo | Pr | x | SECUNDARIO DEL NORTE | Marconi 1481 | 2 358.29.52 | |
| | | | | | | |
| PRIVADOS DEL INTERIOR con BACHILLERATOS SIN DISCRIMINAR POR Opción AE | | | | | | |
| ARTIGAS | Pr | | Tacuabé | Lecueder y José Pedro Varela | 47739676 | |
| CANELONES | Pr | | Colegio Alemán. Anexo | Avda. Giannastasio 9325 Km 16. Carrasco. | 2601 2133 | Carrasco |
| CANELONES | Pr | | Francisco Espínola Paso Carrasco | Sersales N°30 | 2601 4674 | Carrasco |
| CANELONES | Pr | | Instituto Educativo El Pinar | Naciones Unidas Manzana 183b Solar 6 | 2698 7704 | El Pinar |
| CANELONES | Pr | | Educación Secundaria Integral De Las Piedras | Treinta y Tres 559 | 2364 7426 | Las Piedras |
| CANELONES | Pr | | Maria Auxiliadora Las Piedras | Lavalleja 664 | 2364 4348 | Las Piedras |
| CANELONES | Pr | | New Castle Las Piedras | Avenida Artigas 462 | 2359 6203 | Las Piedras |
| CANELONES | Pr | | Nuestra Señora De Guadalupe | Batlle y Ordoñez 647 | 2332 2527 | Las Piedras |

| | | | | | | |
|-----------|----|--|---|---|--------------------------|-------------|
| | | | Canelones | | | |
| CANELONES | Pr | | San Isidro Las Piedras | General Flores 654 Las Piedras | 2364 4223 | Las Piedras |
| CANELONES | Pr | | San Juan Bosco Las Piedras | Gral. Flores 654 -LAS PIEDRAS | 2364 4223 | Las Piedras |
| CANELONES | Pr | | Crecemos Escuela Integral | 18 de Julio910 PANDO | 2292 7780 / 2292 7404 | Pando |
| CANELONES | Pr | | Nuestra Señora Del Huerto Pando | Avda. Artigas 902- Pando | 2292 2165 | Pando |
| CANELONES | Pr | | Nuestra Señora Del Perpetuo Socorro Sauce | Avenida Artigas 1368 Sauce | 2294 0242 | Pando |
| CANELONES | Pr | | San Luis (Marista) -Pando | Marcelino Champagnat 1017-Pando | 2292 2173 | Pando |
| CANELONES | Pr | | Instituto Adventista Del Uruguay | Ruta 5 Km. 33.500 PROGRESO | 2368 9028 | Progreso |
| CANELONES | Pr | | Cooperativo Aleph | Avda. Giannastasio, Manz. 36 Solar. 61 Lagomar. | 2683 1113 | |
| CANELONES | Pr | | Santa Elena Lagomar | Rambla Costanera y Buenos Aires Km. 21.500- LAGOMAR | 2682 3007 | |
| CANELONES | Pr | | De La Costa | Buschental y Gestido (SAN JOSÉ DE CARRASCO) | 2682 8077 | Shangrila |
| CANELONES | Pr | | It- Hue | Avenida Giannatasio Km. 24.500 y Horacio García Lagos | 2695 9118 | Solymer |
| CANELONES | Pr | | Jose Luis Zorrila De San Martín | Avenida Giannatasio Km. 25.500 Sur. | 2695 9209 | Solymer |
| CANELONES | Pr | | La Amistad Solymer | Brasil Manzana 92 Solar N ° 26 SOLYMER | 2695 6440 | Solymer |
| CANELONES | Pr | | Centro Educativo Y Formativo Barradas | Mario Ferreira entre A y B | 4372 8473 | |
| CANELONES | Pr | | Nuestra Señora Del Rosario Atlántida | Ruta 11, Km 165 Estación Atlántida | 4372 0796 | |
| CANELONES | Pr | | San Jose Tala | Calle Santiago Borrazas (Tala) | 2315 2289 | |
| CANELONES | Pr | | Willow Salinas | Yaguareté S/N - SALINAS | 4376 9690 | |
| COLONIA | Pr | | San Gabriel | Dr. Fosalba 523 | 4523 1849 | |
| DURAZNO | Pr | | Carlos Scaffo | 19 de Abril 1017 | 4362 6756 | |
| DURAZNO | Pr | | San Luis | Wilson Ferreira 732 | 4362 2028 | |
| DURAZNO | Pr | | Universitario Anexo de Punta Del Este Upe- Y Circ. 2543 | DIRECCIÓN19 de Abril 1012 | 4362 7470 | |
| FLORES | Pr | | American School | Luis Alberto de Herrera 496 y Gral. | 4364 8280 | |

| | | | | | |
|-----------|----|--|--|-----------|--|
| | | | Flores | | |
| FLORES | Pr | San Jose | Alfredo J. Puig 391 | 4364 2464 | |
| FLORES | Pr | Vaz Ferreira | Rivera 520 | 4364 2272 | |
| FLORIDA | Pr | Colegio Y Nuestra Señora Del Huerto | General Flores 3458 | 4352 2004 | |
| FLORIDA | Pr | High School | Battle y Ordoñez 720 | 4353 1332 | |
| LAVALLEJA | Pr | Instituto De Educación Integral De Minas | 25 DE MAYO 664 | 4442 2140 | |
| LAVALLEJA | Pr | Nuestra Señora Del Huerto | Juan Antonio Lavalleja 543 Minas | 4442 2882 | |
| LAVALLEJA | Pr | San Jose | Avda. Artigas 1266 | 4442 2018 | |
| MALDONADO | Pr | Instituto Uruguayo - Argentino Punta Del Este | La Foret y Pascual Gattás (Parada Mansa 6) | 4248 3233 | |
| MALDONADO | Pr | Universitario Punta Del Este Upe. Turno Nocturno | Parada 2 de la Mansa | 4248 2648 | |
| MALDONADO | Pr | Aletheia Turno Nocturno | Sarandí 641 | 4224 5132 | |
| MALDONADO | Pr | Colegio Maldonado | Avda. Lavalleja esq. 18 de Julio | 4222 2337 | |
| MALDONADO | Pr | Hermanas Capuchinas Maldonado | Dr. Edye 738 | 4222 3441 | |
| MALDONADO | Pr | High School Maldonado | Sarandí 778 | 4223 2899 | |
| MALDONADO | Pr | Incar Instituto Cardoso San Carlos | Treinta y Tres 788 | 4266 4540 | |
| MALDONADO | Pr | Instituto Carolino San Carlos | Juan de Dios Curbelo 673 | 4266 3494 | |
| MALDONADO | Pr | Instituto Galileo Galilei Piriápolis | Uruguay 1040 | 4432 7867 | |
| MALDONADO | Pr | Instituto San Carlos San Carlos | Rincón 981 - | 4266 9036 | |
| MALDONADO | Pr | Joseph Mary | Louvre y Gral. Artigas | 4224 8979 | |
| MALDONADO | Pr | Pinares Del Este Maldonado | Los Gladiolos esq. Las Begonias. Barrio Parque Sausalito | 4222 6790 | |
| MALDONADO | Pr | Saint Claire's | California casi Los Médanos - Barrio San Rafael | 4249 0200 | |
| PAYSANDÚ | Pr | Nuestra Señora Del Huerto | Florida 1137 | 4722 2358 | |
| PAYSANDÚ | Pr | Nuestra Señora Del Rosario Salesiano | Florida 1278 | 4722 2361 | |
| PAYSANDÚ | Pr | Pyaguazu | 33 Orientales 865 Paysandú | 4723 2932 | |
| PAYSANDÚ | Pr | Saint Catherine's School | Avenida Salto y Libertad - Paysandú | 4722 9318 | |

| | | | | | |
|----------------|----|--|--|-----------|--|
| RIO NEGRO | Pr | Habilitado Laureles Fray Bentos | Camino José Batlle y Ordoñez y Monseñor Carlos Stigliani | 4562 2592 | |
| RIO NEGRO | Pr | Young Day School Young | 25 DE AGOSTO 3265 | 4567 7002 | |
| RIVERA | Pr | Evangélico Cristiano | Pantaleón Quesada 725 | 4623 1290 | |
| RIVERA | Pr | Habilitado Rodo | Uruguay 715 | 4622 8205 | |
| RIVERA | Pr | Instituto Cristiano Evangelico De Enseñanza | Bernabé Rivera 347 | 4622 2948 | |
| RIVERA | Pr | Instituto Rivera | Fructuoso Rivera 722 | 4622 8121 | |
| RIVERA | Pr | Saint Catherine' S School | Ituzaingó 630 | 4623 1059 | |
| RIVERA | Pr | Santa Teresa De Jesus (Teresiano) | Monseñor Vera 1186 | 4622 3384 | |
| RIVERA | Pr | Universitario Anexo de Punta Del Este-Upe- Circular 2543 | Avda. Sarandí 519/ Primer Piso | 4622 0635 | |
| ROCHA | Pr | Dámaso Antonio Larrañaga | General Artigas y Rincón | 4472 9320 | |
| ROCHA | Pr | San Jose Teresiano Del Corazón De Jesús | Ramírez 203 | 4472 2631 | |
| SALTO | Pr | Colegio Y Dr. Carlos Vaz Ferreira | Brasil 1191 | 4733 0920 | |
| SALTO | Pr | Habilitado Crandon Salto | Agraciada 1145 | 4733 3754 | |
| SALTO | Pr | Habilitado Sagrada Familia | Misiones 6 | 4733 2386 | |
| SALTO | Pr | Inmaculada Concepción | Artigas 838 | 4733 2229 | |
| SALTO | Pr | Nuestra Señora Del Carmen | Artigas 543 | 4733 4004 | |
| SAN JOSE | Pr | Nuestra Señora Del Huerto | 18 de Julio663 San José | 4342 3485 | |
| SAN JOSE | Pr | Sagrada Familia | Asamblea 702 | 4342 6215 | |
| SORIANO | Pr | Habilitado San Miguel | Artigas 500 Mercedes | 4532 2264 | |
| TACUAREMBÓ | Pr | Jesús Sacramentado | Sarandí 256 | 4632 2465 | |
| TACUAREMBÓ | Pr | Northlands School | 18 de Julio162 | 4632 8950 | |
| TACUAREMBÓ | Pr | San Javier Tacuarembó | Avda. República Argentina S/N | 4632 2488 | |
| TACUAREMBÓ | Pr | Santa Isabel Paso De Los Toros | Bulevar Artigas 418 Paso de los Toros | 4664 4843 | |
| TREINTA Y TRES | Pr | Gloria Estadez | Avelino Miranda 1563 | 4452 2529 | |
| TREINTA Y TRES | Pr | Nuestra Señora De Los Treinta Y Tres | Pablo Zufriategui 285 | 4452 2127 | |

ANEXO 4. DOCUMENTOS ANALIZADOS: PROGRAMA OFICIAL DE LA ASIGNATURA CLMA y PAUTAS PROGRAMÁTICAS DE LA SALA DOCENTE

PROGRAMA DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y MEDIOS AUDIOVISUALES

3º BACHILLERATO – OPCIÓN ARTE Y EXPRESIÓN- REFORMULACIÓN 2006

FUNDAMENTACIÓN

“... lo audiovisual no es primordialmente una cuestión de medios sino de lenguaje.”

J. Ferrés 1988 pag. 27

La necesidad social de formar individuos críticos y receptores activos que sepan decodificar los mensajes multi-mediáticos, se impone como objetivo en el ámbito de la enseñanza. El lenguaje audiovisual está cargado de combinaciones simbólicas que impactan al receptor y han modificado la manera de integrar información y conocimiento, cambiando la forma de aprender, producir y crear.

Se concibe al ser humano comunicándose a través de diversos lenguajes, empleando distintas formas de representación para transmitir significados. De acuerdo con E. Eisner estas formas de representación son la manera en que los integrantes de una cultura codifican y decodifican un lenguaje. El desarrollo de la capacidad de codificar y decodificar el significado habilita el desarrollo cognitivo del individuo.



Una de las funciones de la educación es atender las múltiples formas de alfabetismos, capacitando a los alumnos para extraer significados de las ciencias, las matemáticas, las artes y de cualquier forma social que construya un mensaje. Es ineludible, entonces, desarrollar las capacidades necesarias para poder manejar una amplia variedad de lenguajes y formas expresivas. Alfabetizar ayuda a contextualizar al individuo, construyendo saberes pertinentes a las distintas manifestaciones culturales en que transcurrirá su vida.

OBJETIVOS:

- Analizar los procesos de comunicación reflexionando sobre sus dimensiones culturales e ideológicas.
- Comprender el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, estimulando actitudes reflexivas y críticas sobre las mismas.
- Interpretar y reflexionar sobre el contenido e intencionalidad de los mensajes producidos por los medios masivos descifrando sus elementos formales y estructurales.
- Sensibilizar sobre la trascendencia del lenguaje multimedial en la formación del alumno.

-
- Despertar la sensibilidad ética y estética a través del conocimiento de este lenguaje, estimulando la manifestación artística.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

La cultura audiovisual

Reseña histórica de los medios audiovisuales (el cine, la tv, el video arte, el video clip, etc.).

Los medios de comunicación. Cine, radio, televisión, prensa, libros, revistas, Internet, en sus variadas manifestaciones: publicidad, información, evasión.

Del libro a la computadora.

La era de la imagen.

La revolución tecnológica, celeridad de los cambios.

Ejemplos que han transformado los diferentes lenguajes.

Introducción básica a los códigos del lenguaje audiovisual

La creación y la herramienta.

El cine.

Géneros y subgéneros.

El cine como expresión de las diversas culturas.

El cine nacional.

Estructura narrativa (vínculos teórico-prácticos):

Ficción y documental.

Proceso de creación.

Etapas que implican la producción audiovisual: preproducción, producción y posproducción.

Libreto y guión técnico.

Story-board.

Banda sonora.

Construcción de personajes y sus relaciones con: el guión, la dirección – arte.

Roles técnicos.

Montaje: continuidad narrativa, simultaneidad, elipsis, retroceso. Efectos.

Valoración narrativa

Denotación y connotación.

Planos (diferentes planos), plano-secuencia.

Nociones de tomas y secuencias.

Angulaciones.

Movimientos de cámara.

Signos de puntuación.

Ejes de acción.

La relación sonido/música/imagen en el producto audiovisual. Transformación de las funciones de los parámetros sonoros y musicales al fusionarse con la imagen

Descomposición analítica de la Banda Sonora.

Clasificación de las funciones comunicativas del sonido asociado a la imagen. La percepción visual versus la percepción auditiva.

Interacciones y posibilidades de aplicación.

Nociones de tiempo/ritmo visual, musical, narrativo.

Desarrollo del concepto "diseño de sonido".

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Decodificación, análisis crítico.

Uso de recursos audiovisuales para la elaboración de un producto vinculado a la comunidad.

Manipulación de quipos técnicos: cámaras, micrófonos, fuentes de luz, ordenador, etc.

Dinámicas y exposiciones de opiniones personales comprendiendo y contemplando otros puntos de vista.

Prácticas con diferentes alternativas y propuestas para el empleo de la imagen y el sonido como recurso expresivo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Apertura a la observación y el análisis crítico.

Curiosidad e interés frente a estos lenguajes.

Compromiso y respeto ante las actividades y producciones propias y ajenas.

Disposición favorable para el desarrollo de su propia creatividad

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Se articulará lo teórico y lo práctico, investigando y conceptualizando, en procura de la alfabetización en el lenguaje audiovisual.

Se sugiere coordinar con las demás asignaturas específicas de este bachillerato para abordar los diferentes puntos de vista de cada una de ellas, contemplando la transversalidad y la convergencia de los saberes involucrados.

Es importante:

- priorizar los objetivos que atiendan los procesos de aprendizaje, con respecto a los productos audiovisuales, atendiendo la integralidad entre contenidos conceptuales y procedimentales.
- tener en cuenta diferentes ejes conceptuales.
- establecer núcleos sustantivos derivados del programa como rutas de acceso que permitan desplegar y ampliar propuestas didácticas.

El docente deberá planificar diferentes actividades, desarrollando aprendizajes significativos a partir de los intereses del alumno. Estos se verán enriquecidos en la medida que se encare:

- el análisis de mensajes audiovisuales (emisión-producción / recepción-interpretación).
- la realización de productos audiovisuales, planteada no como un fin en sí misma, sino como herramienta expresiva y de investigación en el lenguaje y los medios.

Se abordarán los valores narrativos en estrecho vínculo con todos los contenidos conceptuales.

Se enfatizará el argumento por el interés, originalidad y fuerza expresiva; teniendo en cuenta los personajes, el entorno físico, ético y estético.

Dichos abordajes se realizarán desde puntos de vista tales como: formal, temática, visual y sonora.

EVALUACIÓN

Se enfatizará la evaluación procesual del educando. El producto terminado no es precisamente el objetivo del curso, el énfasis se adjudica a la integración de la capacidad crítica, la síntesis de los lenguajes y la realización creativa del educando.

FUENTES SUGERIDAS PARA EL DOCENTE

Bibliografía:

- Aguaded, José Ignacio. Convivir con la televisión. Paidós Barcelona. 1999.
- Aguaded, José Ignacio. Televisión y telespectadores. Paidós. Barcelona .2001.
- Aguerre, Enrique y Alvarez Cozzi, Fernando. La condición video. 25 años de videoarte en el Uruguay. CCE, Tradinco, Montevideo. 2007.
- Bardier, Dardo. De la Visión al Conocimiento. Tradinco, Montevideo, 2001
- Barthes, Roland. La cámara lucida. Paidós, Bs. As. 1989
- Bourdieu, Pierre. Sobre la televisión. Anagrama. Barcelona. 1996
- Chabrol, Claude. Cómo se hace una película. Alianza. España, 2003
- Eco, Humberto. Apocalípticos e integrados ante una cultura de masas. Lumen. Barcelona.1997.
- Eisner, Elliot W. La escuela que necesitamos. Amorrortu ediciones. Buenos Aires 2002.
- Eisner, Eliot W. Cognición y currículo Amorrortu ediciones. Buenos Aires 1998.
- Eisner, Elliot W. El arte y la creación de la mente. Paidós. Barcelona 2004
- Ferrés, Joan. Vídeo y educación. Paidós. Barcelona.1992
- Ferrés, Joan. La televisión subliminal. Paidós. Barcelona.1996
- Ferrés, Joan. Televisión y educación. Paidós. Buenos Aires. 1994.
- Gardner, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Paidós, España, 1999.
- Gubert, Román. Medios icónicos de masas. Historia 16, España, 1997.

-
- Joly, Martín. Introducción al análisis de la imagen. La Marca. Bs. As. 1999.
 - Martín, Silvia. Videoarte. Taschen, Madrid, 2006.
 - McLuhan M. y Powers B.R. La aldea global Gedisa, Barcelona, 2005
 - Morin, Edgard. El cine o el hombre imaginario. Paidós. Barcelona 2001.
 - Platt, Richard. El cine. Altea, Madrid, 1992
 - Pérez Tornero, J. M. Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Ed. Paidós. Barcelona. 2000.
 - Romaguera, J. , Riambau, E., Lorente, J., Solá, A. El cine en la escuela. Ediciones Gustavo Gili S. A. Barcelona 1989.
 - Sánchez Vidal, Agustín. Historia del cine. Historia 16, España, 1997.
 - Taylor, Richard. Técnicas de Animación. La Isla, Bs. As. , 2000
 - Zátonyi, Marta (comp.) ¿Realidad virtual? Ediciones Geka / Nobuko. Argentina, 2003.

Hemerografía:

- Revistas El Amante

Sitios web:

- <http://www.cinematca.org.uy/>
- <http://www.fiafnet.org/>
- <http://www.mcu.es/cine/MC/FE/index.html>
- <http://www.mec.gub.uy/fina/> sede del INA, Juan Carlos Gómez 1276
- <http://www.programaibermedia.com/>
- <http://www.cinelatinoamericano.org/texto.aspx?cod=45>
- <http://www.laviedesfilms.com/>

- <http://www.incaa.gov.ar/>
- <http://www.cinechileno.org/>
- <http://asoprod.org.uy/>

Se sugiere profundizar la búsqueda en Internet

Archivos audiovisuales y Mediatecas:

- Archivos de la Imagen y la Palabra SODRE
- Mediateca del Centro Cultural de España
- Archivos audiovisuales de Plataforma. Dirección de cultura del MEC.
- Archivos de Cinemateca del Uruguay.
- Videoteca Central de Secundaria.
- Se sugiere investigar en los archivos de las Bibliotecas locales.

ANEXO 5. OBJETIVOS, UNIDADES DE ANÁLISIS y FUENTES

| Objetivos específicos | ¿Qué necesito conocer? | ¿Por qué necesito conocer esto? | ¿Qué tipo de datos responderán las preguntas? | ¿Dónde puedo encontrar los datos? | ¿A quién contacto para acceder? | Cronograma para la adquisición |
|--|--|--|--|--|--|-----------------------------------|
| Identificar modelos de educación mediática y/o artística en textos curriculares de la asignatura CLMA y conocer la forma en que los docentes describen el curriculum. | Los modelos de educación mediática y/o artística representados en el programa de la asignatura | Para conocer las disposiciones del programa y poder relacionarlas con los modelos reconocidos en los discursos de docentes. | Las declaraciones del programa de la asignatura CLMA y su justificación, objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, recursos pedagógicos y formas de evaluación. | El programa y sus pautas están disponible en la página web de la DGES. | Página web de DGES. | Marzo-Octubre, 2020 y Junio, 2021 |
| Indagar en los modelos de educación mediática y artística que se representan en las declaraciones discursivas de docentes acerca de la denominación, fundamentos y propósitos de la asignatura CLMA y analizar la forma en que se articulan. | Los fundamentos y propósitos de la asignatura CLMA que los docentes presentan en sus discursos. | Para evidenciar las propuestas de docentes en el <i>curriculum</i> de la asignatura, conocer lo que se promueve en el contexto de práctica y reconocer los modelos que reproducen. | Los discursos de docentes y sus declaraciones acerca de la justificación, objetivos, de la asignatura CLMA. | Docentes que dictaron la asignatura durante el año 2018-19 en bachilleratos públicos y privados de todo el país. | Informantes calificados. Docentes que puedan ofrecer el contacto de otros docentes. <i>Gatekeepers</i> de colegios privados. Listados y páginas personales públicas. | Octubre, 2020 - Mayo, 2021 |
| Describir modelos de educación mediática y artística a partir de declaraciones discursivas de docentes que presentan contenidos y recursos filmográficos para la asignatura CLMA y analizar la forma en que se articulan. | Los conceptos y temas que los docentes consultados consideran contenidos de la asignatura y los recursos filmográficos que presentan en sus discursos. | Para describir los casos en su complejidad y decisiones particulares, en relación con antecedentes, curriculum y otras variables contextuales representadas en los discursos. | Los modelos reconocidos. Los discursos de docentes y sus declaraciones acerca de contenidos y recursos pedagógicos de la asignatura CLMA. | Docentes que dictaron la asignatura durante el año 2019 en bachilleratos públicos y privados de todo el país. | Informantes calificados. Docentes que puedan ofrecer el contacto de otros docentes. <i>Gatekeepers</i> de colegios privados. Listados y páginas personales públicas. | Octubre, 2020 - Mayo, 2021 |

ANEXO 6. CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA EL DISEÑO DEL GUIÓN

| JUSTIFICACIÓN y PROPÓSITO | PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA | MATERIALES DIDÁCTICOS |
|--|---|--|
| - Definición o enfoque | - Estrategias y métodos propuestos | - Bibliografía propuesta o utilizada |
| - Medios y formas de representación implicadas | - Tipo de experiencias promovidas en el estudiante | - Filmografías propuestas |
| - Objetivos y finalidades | - Actividades propuestas | - Tecnologías utilizadas |
| - Fundamentación | - Modos de tratamiento de la formas de representación | - Participación de la comunidad |
| - Tiempo curricular asignado | - Tipo de sintaxis asociada al estudio (reglada / figurativa) | - Interdisciplinaridad e integración a otras áreas |

| CONTENIDOS | EVALUACIÓN | CONTEXTUALIZACIÓN |
|--|-------------------------------------|------------------------------|
| - Conceptos básicos | - Tipos de pruebas implementadas | - Formación |
| - Incidencia de la Creación y Expresión | - Definición de criterios o niveles | - Antecedentes profesionales |
| - Incidencia de la Tecnología, Práctica y Producción | - Tipos de retroalimentación | - centros donde trabaja |
| - Incidencia de la Teoría, Historia y Análisis | | |

Primer esquema de dimensiones y categorías, previo al diseño del guion.

ANEXO 7. GUIÓN DE ENTREVISTAS

1. INTRODUCTORIAS

1.1. ¿Cuántos años como docente? Actualmente, ¿qué dictás?

1.2. ¿Cómo llegaste a dictar clases de LCMA?

1.3. Qué pensás del nombre de la asignatura?

2. FUNDAMENTO Y OBJETIVOS

2.1. ¿Qué pensás de la incorporación de esta asignatura a secundaria?

2.2. ¿En qué te basaste para diseñar el curso de esta asignatura? ¿Cómo interactuaste con esas fuentes?

2.3. ¿Cuáles son tus objetivos principales para el curso?

2.3.1. [escuchar] ¿Por qué son importantes?

2.4. [si no menciona alfabetización] ¿Qué papel juega la alfabetización mediática en los objetivos de tu curso? ¿En qué consiste esta alfabetización?

2.5. ¿Qué implica para vos que la asignatura esté ubicada en el Bachillerato Artístico?

2.5.1. [escuchar] ¿Cómo describirías la educación que promovés en este asignatura? [¿menciona el arte?, en ese caso desarrollar]

3. CONTENIDOS

3.1. ¿Qué contenidos te interesa promover en el curso? [¿Cómo los has definido?]

3.2. ¿Cómo manejas el concepto de lenguaje dentro del curso?

3.2.1. ¿Cómo definís en el marco de tu curso al lenguaje audiovisual? ¿Qué conceptos asociados al lenguaje audiovisual trabajas?

3.2.2. ¿Cuáles serían para vos los conceptos más importantes del lenguaje audiovisual?

3.2.3. ¿Cómo se plantean o introducen en tu curso?

3.2.4. ¿Creés que existe algo así como una gramática del audiovisual? ¿En qué consiste?

3.3. ¿Qué tipos o formatos de audiovisuales trabajas a lo largo del curso? ¿Trabajas una distinción por géneros?

3.3.1. ¿Te interesa que los audiovisuales que se trabajen en el curso cuenten historias? ¿Por qué?

3.3.2. ¿Qué otros tipos de audiovisual crees que podrían trabajarse?

3.4. ¿Qué papel juega el concepto de realidad en tu curso? ¿Trabajas los géneros documentales o de no-ficción?

3.5. ¿Qué papel juega la imaginación? ¿Cómo la motivas?

3.5.1. [si los estudiantes filman] ¿Dónde te interesa que busquen tus estudiantes las historias que deciden filmar? ¿Cómo los ayudás a encontrarlas?

3.6. ¿Qué cosas estudian asociadas a la producción audiovisual?

3.6.1. ¿Cómo les presentas estos contenidos? [ver si preguntar ahora la 5.3]

4. ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA

4.1. ¿Qué hacen en realidad los estudiantes a lo largo del curso?

4.1.1. ¿Cómo haces para fomentar estas actividades?

4.1.2. Qué ejercicios y qué metodología

4.1.3. ¿En qué te has inspirado para diseñar estos métodos?

4.1.4. ¿En qué orden se llevan a cabo estas actividades? ¿Cómo armaste este orden?

4.2. ¿Cómo describirías el clima que te gusta generar en el aula?

4.2.1. Si tuvieras que comparar tu curso con una película: ¿cuál sería?

4.2.2. ¿O si fuese un cuadro?

4.2.3. ¿Has puesto música en tu clase alguna vez? ¿Cuál?

4.2.4. [si no] ¿Qué música creés que describa el clima de tu clase?

4.3. ¿Te interesa que tu curso interactúe con otras asignaturas? ¿Por qué?

4.3.1. ¿Con cuáles?

4.3.2. ¿Cómo lo implementaste? ¿Tenés alguna anécdota?

4.3.3. [si los estudiantes no filman] ¿Qué aspectos de las películas o videos te interesa que tus estudiantes reconozcan o valoren?

5. RECURSOS

5.1. ¿Qué bibliografía consideras fundamental para tu curso?

5.1.1. ¿Cómo la has seleccionado?

5.2. ¿Qué videos o películas utilizas en tus cursos?

5.2.1. ¿Te interesa trabajar ciertos directores en particular?

5.2.2. ¿Cómo las/los has elegido?

5.2.3. ¿Llevás cosas que te gustan?

5.2.4. ¿Si te pregunto, tus cinco películas favoritas, hoy, cuáles elegís?

5.2.5. ¿Se las mostrarías a tus estudiantes?

5.3. ¿Qué materiales pedagógicos o de infraestructura usás en tu curso?

6. EVALUACIÓN

6.1. ¿Qué resultados o aprendizajes buscas que tus estudiantes logren con las actividades del curso?

6.2. ¿Qué tipo de evaluaciones realizas? [si hacen videos, solicitarle que me pase los que considera los mejores]

6.2.1. ¿Tomas orales a lo largo del curso? ¿Cómo lo haces?

6.2.2. ¿Hacen escritos? ¿Cómo son esas instancias?

6.2.3. ¿Y en qué consisten las pruebas especiales o parciales?

6.2.4. Finalmente, ¿cómo es el examen que tomas a tus estudiantes?

6.2.5. ¿Acompañas a los estudiantes en el rodaje? [en caso de que sí, indagar en cómo limita su participación]

6.3. ¿Qué actitudes valoras en los estudiantes que cursan la asignatura?

6.4. ¿Cómo determinas que un estudiante no debe aprobar el curso? ¿Ha reprobado alguno?

7. CURRICULUM

7.1. ¿Cómo ha cambiado tu planificación a lo largo de los años que llevas dictando la asignatura? ¿De qué dependía?

7.2. Tomando el texto del programa, ¿qué cambios harías al texto curricular de esta asignatura?

7.2.1. ¿Qué aspectos del *curriculum* te parecen útiles o relevantes para diseñar tu curso?

7.2.2. [presento conceptos claves del programa] ¿Cómo ordenarías estos conceptos presentes en el programa acorde su relevancia?

7.3. ¿Has recibido comentarios de la coordinación del CES? [ver qué le han dicho y cómo incorporó los comentarios]

7.4. ¿Cómo te rinde el tiempo que tiene asignada la asignatura en el currículum actualmente?

7.4.1. ¿Cómo te ha rendido el tiempo que tiene asignada la asignatura?

8. FORMACIÓN

8.1. Consultar algunos detalles sobre la formación y la experiencia profesional

¿Tenés contactos de otros docentes que dicten?

¿Te gustaría agregar algo más?

ANEXO 8. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ASIGNATURA Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales

TITULO DEL PROYECTO: La educación con medios audiovisuales en el bachillerato de Arte y Expresión

NOMBRE DE LA INVESTIGADORA: Juan Andrés Belo

TUTOR DE TESIS: Lourdes Cardozo Gabbizo

PROGRAMA DE FORMACIÓN: Maestría en Educación, énfasis en políticas educativas, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay

PROPÓSITO DEL PROYECTO: El proyecto se enfoca en el estudio de las concepciones que emergen en los discursos de docentes que dictan la asignatura y en documentos públicos.

ENTREVISTA: La entrevista a docentes es instrumento más importante de esta investigación para la recopilación de las concepciones de docentes. Se realizarán entrevistas semi-estructuradas con una duración máxima de 1 hora y 30 minutos, que podrán extenderse de común acuerdo entre el entrevistador y el/la entrevistado/a. Las fechas y modalidades de la entrevista serán pactadas entre el investigador y el/la docente.

BENEFICIOS: La participación en esta entrevista brindará información que contribuirá a comprender propuestas de educación con medios audiovisuales presentes en el bachillerato artístico. En caso de ser publicada, el autor se compromete a hacérsela llegar para que sea utilizada en favor de su desarrollo profesional.

CONFIDENCIALIDAD: Su nombre no será utilizado en ninguno de los documentos escritos para evitar que en el futuro se pueda reconocer su identidad. Solo su nombre de pila será usado en la entrevista y cuando el estudio finalice, en las transcripciones, en lugar de su nombre se utilizará un seudónimo que no revelará su identidad. El investigador no usará su nombre cuando discuta o reporte los resultados del estudio. El entrevistador se compromete a cumplir con el Acuerdo de Confidencialidad, tal como lo indica el Acta N°36, Res. N° 94 Exp. 3/103/2020 del Consejo de Educación Secundaria (CES) que avala el presente proyecto.

INFORMACIÓN DE LOS CONTACTOS DE ESTE ESTUDIO: Si en cualquier momento usted tuviera alguna(s) pregunta(s) acerca de su participación en este estudio, puede formularse(s) al autor durante la entrevista o puede contactarlo a:

Cel. 099 139457

juan.andres.belo@gmail.com

PARTICIPACIÓN. Su firma indica que usted ha leído esta información y que de su propia voluntad acepta participar en este proyecto, que está en conocimiento que el proyecto es autorizado por CES, aceptó que la entrevista haya sido grabada y está de acuerdo con que el contenido pueda ser utilizado con el fin que aquí se indica.

ANEXO 9. Lista de docentes entrevistados, fecha, modalidad y duración.

| | Fecha de realización | Modalidad | lugar del entrevistado | Duración |
|--------------|-----------------------------|------------------|-------------------------------|-----------------|
| Maximiliano | 16/12/2020 | virtual | casa | 02:45:55 |
| Beatriz | 02/12/2020 | virtual | trabajo CES | 01:44:50 |
| Leticia | 17/12/2020 | virtual | casa | 02:13:48 |
| Esteban | 04/12/2020 | virtual | casa | 02:55:38 |
| Gabriela | 08/12/2020 | virtual | casa | 02:15:42 |
| Hermes | 10/12/2020 | virtual | casa | 02:39:40 |
| Ana | 16/12/2020 | virtual | trabajo liceo | 03:51:19 |
| Laura | 07/12/2020 | virtual | casa | 01:59:54 |
| Inés | 16/03/2021 | presencial | trabajo CES | 02:49:06 |
| Rosalía | 24/02/2021 | virtual | casa | 02:30:46 |
| Nélida | 22/02/2021 | virtual | casa | 02:13:44 |
| Pablo | 01/12/2020 | virtual | casa | 01:08:10 |
| Flavia | 25/02/2021 | virtual | casa | 02:46:32 |
| Christian | 15/12/2020 | virtual | casa | 03:27:40 |
| Fernando | 21/04/2021 | virtual | trabajo liceo privado | 02:22:51 |
| TOTAL | | | | 37:45:35 |

ANEXO 10. CÓDIGOS PARA LA TRANSCRIPCIÓN

Códigos inspirados en el tipo de transcripción jeffersoniana:

<https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/>

(.) pausa de menos de un segundo

[pausa] pausa de menos de 2 segundos

[pausa larga] pausa de más de 2 segundos

[pausa muy larga] pausa de más de 4 segundos

[acotación] entre corcheas se puede mencionar cualquier cosa asociada a lo gestual, actitudinal o tono que no esté previsto por el resto de los códigos: risas, mirada, actitud, lo que se quiera manifestar

MAYÚSCULAS elevación del volumen en relación al resto de la oración o del párrafo

subrayado énfasis expresivo

- cuando se corta la expresión cuando una palabra u oración se corta

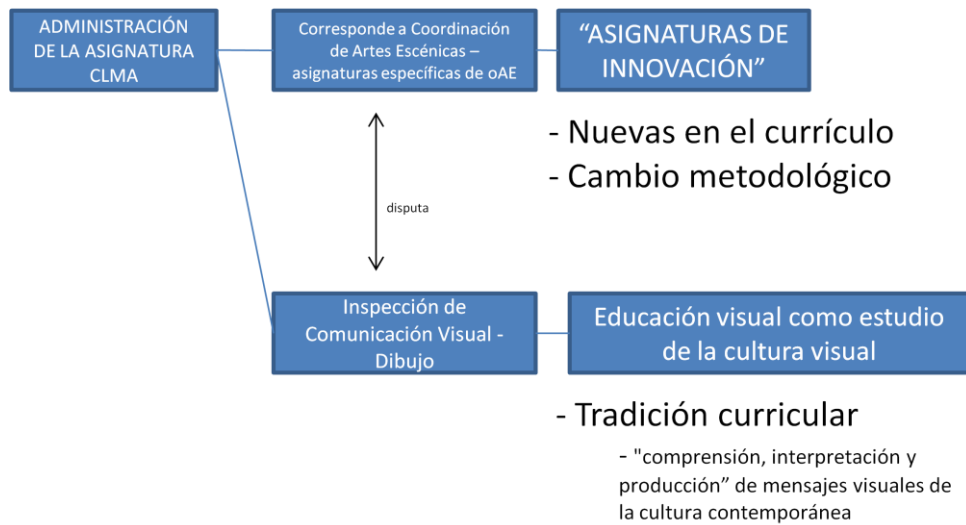
"**comillas**" cuando la persona habla refiriendo a lo que le dijo otra persona y utiliza la primera persona, tomando el lugar de esa persona o texto. Es decir, cuando la persona cita textual a alguien o algo.

ANEXO 11. SÍNTESIS DE CATEGORÍAS HALLADAS

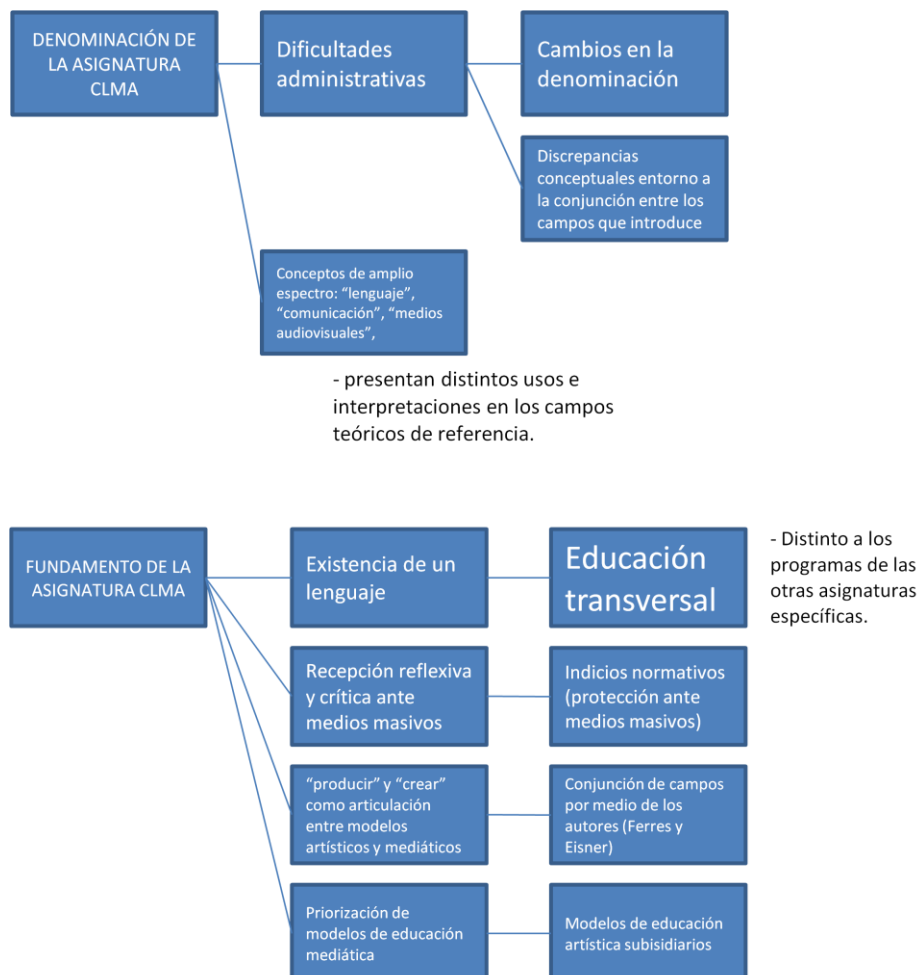
| CATEGORÍAS EMERGENTES | | | |
|---|---|---|--|
| Percepción de la denominación | Importancia de la formación en el ámbito de la asignatura | Relación del curso con el concepto de "realidad" y concepción | RECURSOS |
| IMPORTANCIA o FUNDAMENTO DE LA ASIGNATURA | Decisiones fundamentadas en antecedentes personales | Comprensión de la imaginación y su lugar en curso | Criterio o motivo para la selección de obras y filmografía |
| ESPECIFICIDAD DE LA ASIGNATURA | Aspectos determinados por el curriculum | Imagen de la obra artística | Obras, filmografías, autores y audiovisuales |
| PROPÓSITOS PRINCIPALES DE LA ASIGNATURA | Condiciones instituciones | Ejes conceptuales y temáticos | Bibliografía, referentes o autores mencionados |
| Caracterización o énfasis del curso | Percepción del programa y la asignatura en el curriculum (+) | Conceptos básicos del lenguaje audiovisual | EVALUACIÓN |
| Mención a democratización, ciudadanía, información y medios | Fuentes y fundamentos para diseño del curso | Concepción de gramática audiovisual y tipo de sintaxis | Aspectos reglados y no reglados |
| Menciones al arte y educación artística | Utilidad del programa | Orden del curso y organización de conceptos | Criterio para la aprobación del curso |
| | Percepción e interacciones con CES y coordinación institucional | Ejercicios y tareas mencionadas | Tipos de evaluaciones que realiza |
| | Cambios que realizaría al programa | Descripción de los métodos propios | |
| | | Descripción del trabajo de visionado | |
| | | Caracterización del trabajo producción | |
| | | Lugar del docente | |

ANEXO 12. DIAGRAMAS FINAL DE CATEGORÍAS y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

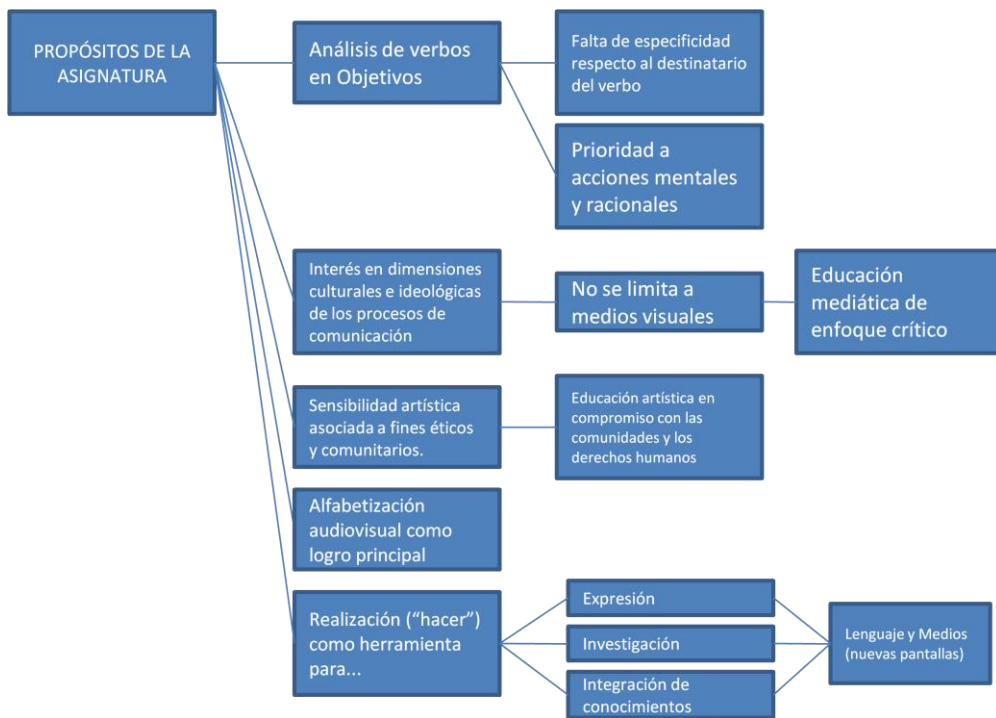
a. Administración de la asignatura en la DGES (4.1.1)



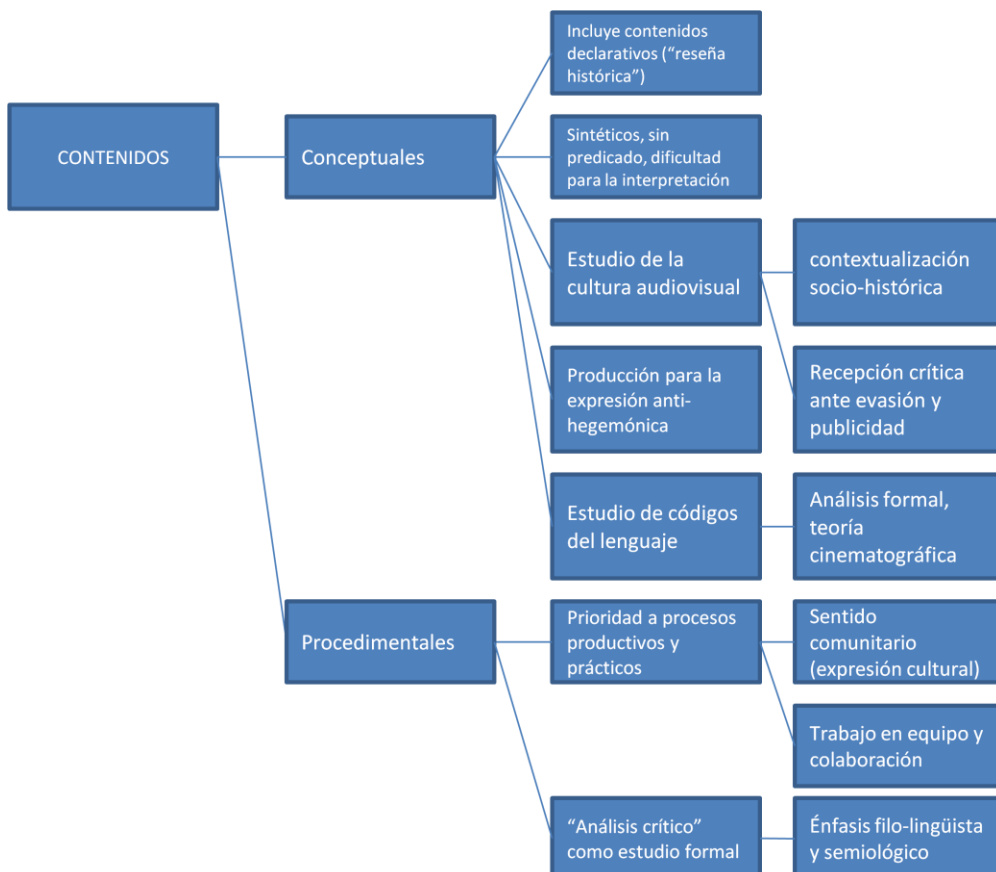
b. Modelos en la denominación y fundamentos de los documentos curriculares (4.1.2.)



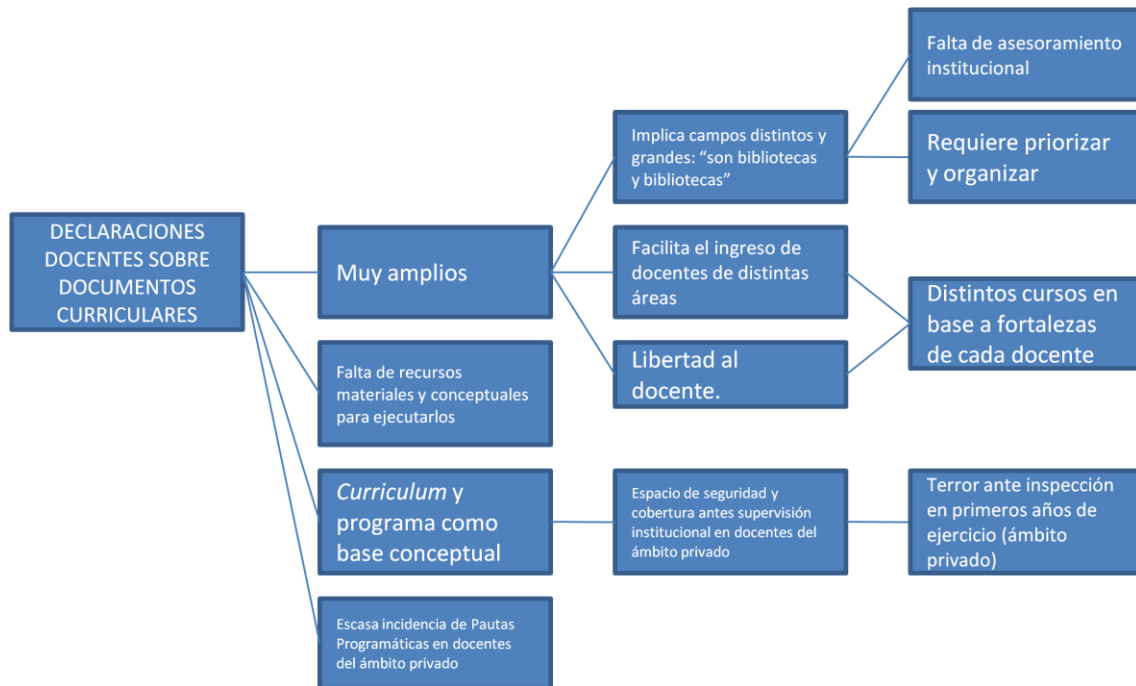
c. Propósitos de la asignatura declarados en textos curriculares y modelos (4.1.3)



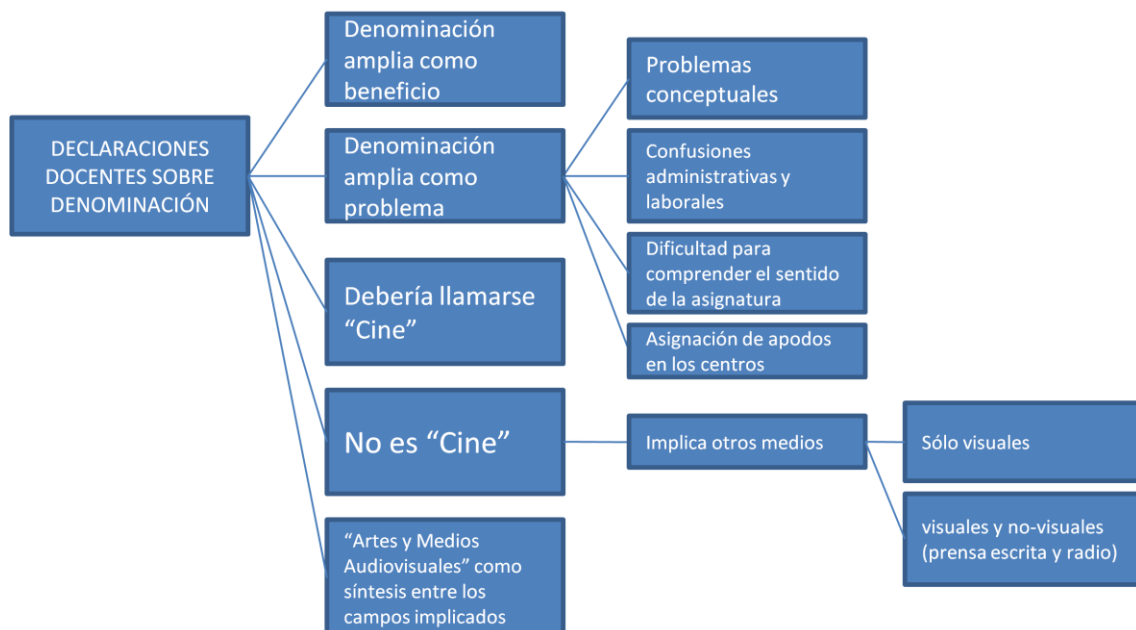
d. Contenidos declarados en documentos curriculares y modelos (4.1.4)



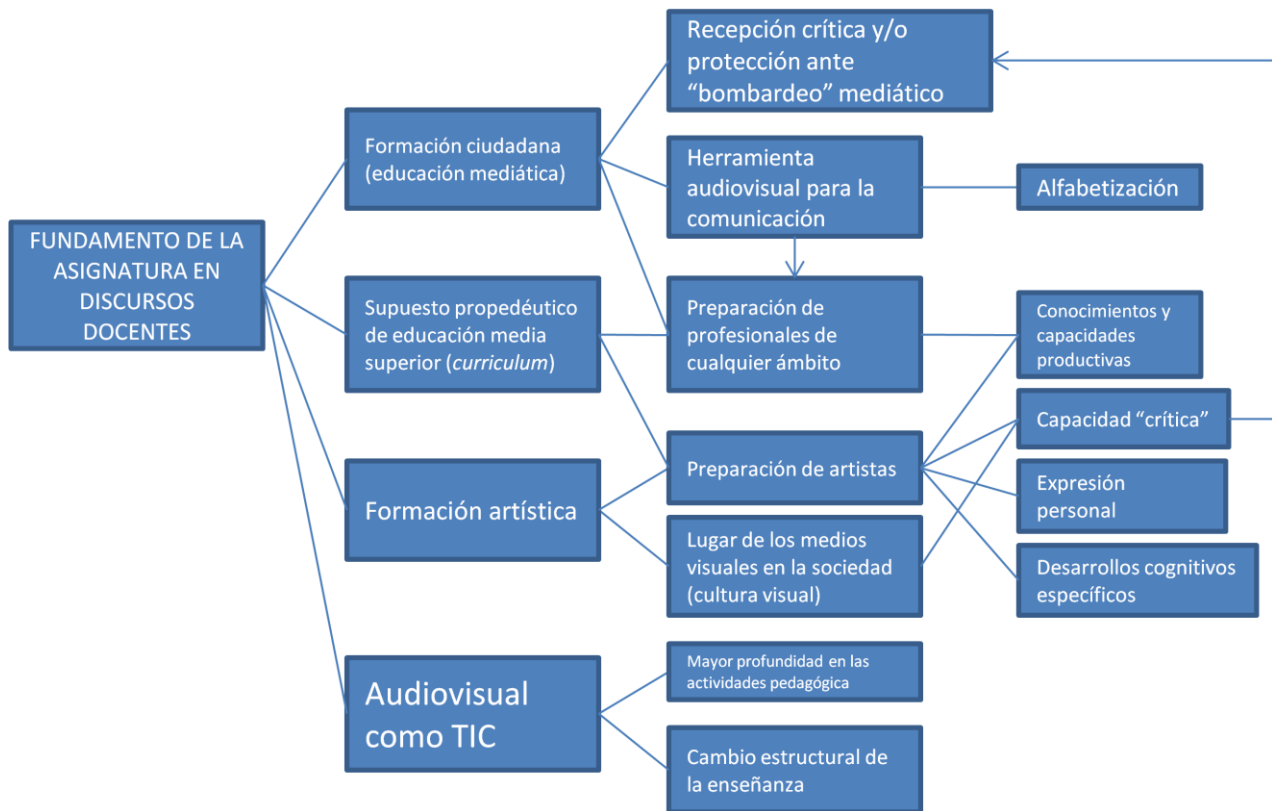
e. Declaraciones docentes sobre documentos curriculares (4.1.6)



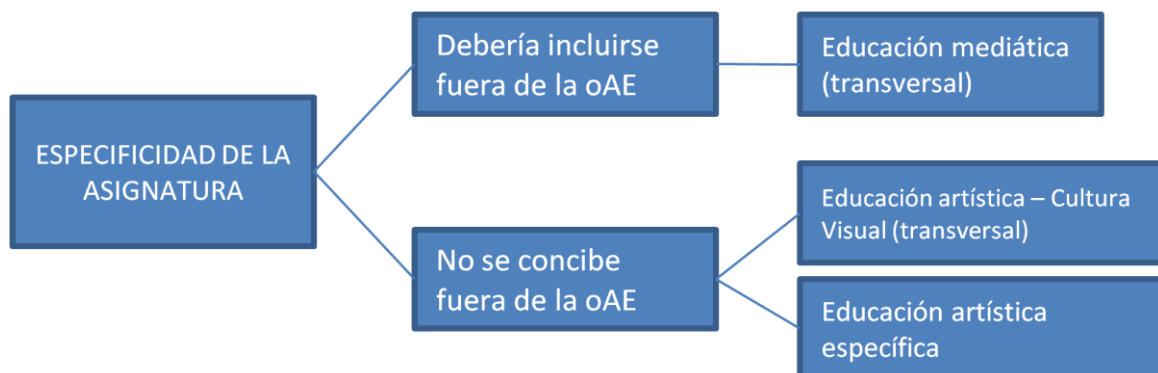
f. Declaraciones docentes sobre la denominación y modelos (4.2.1)



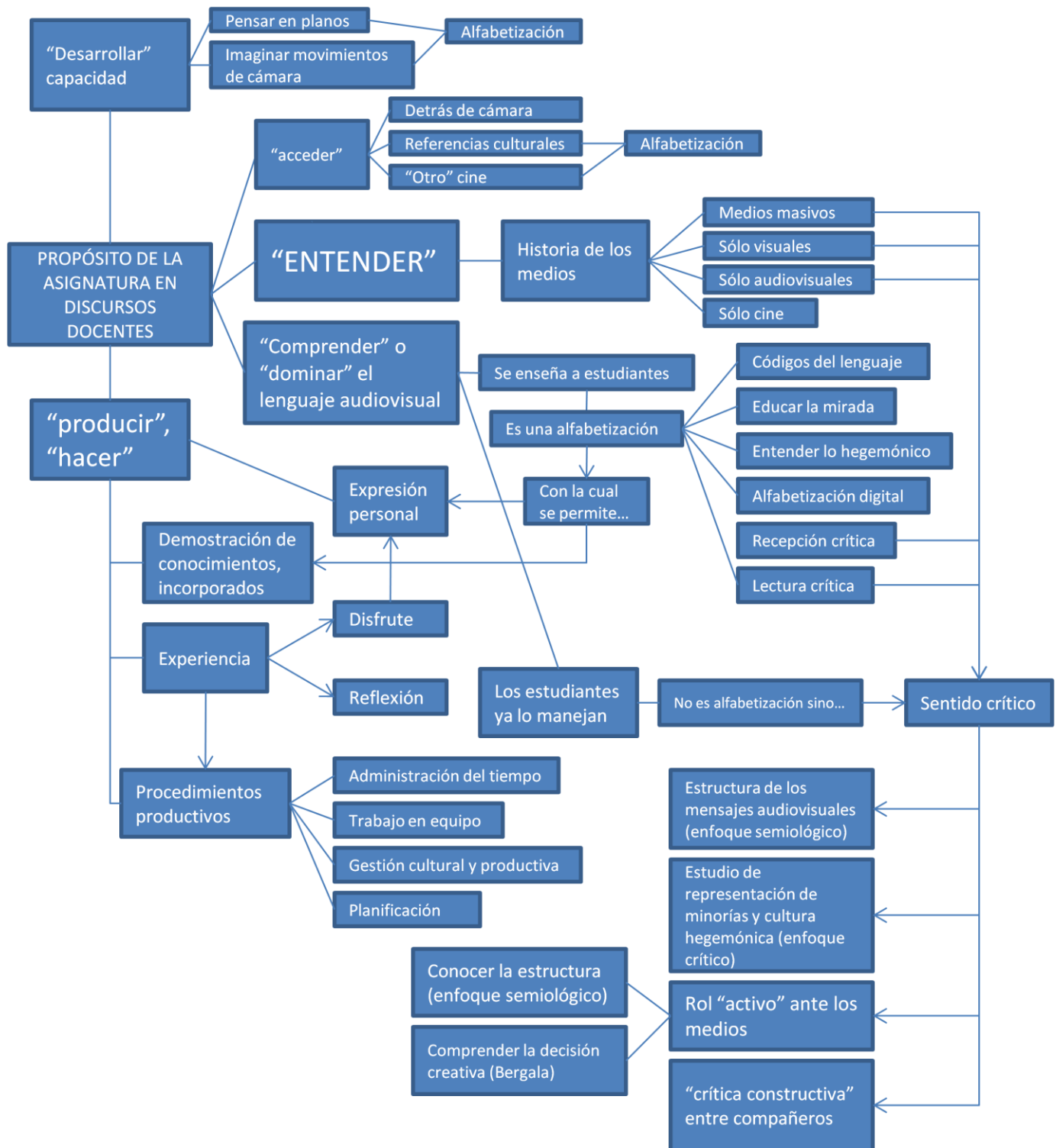
g. Fundamentos de la asignatura en los discursos docentes (4.2.2)



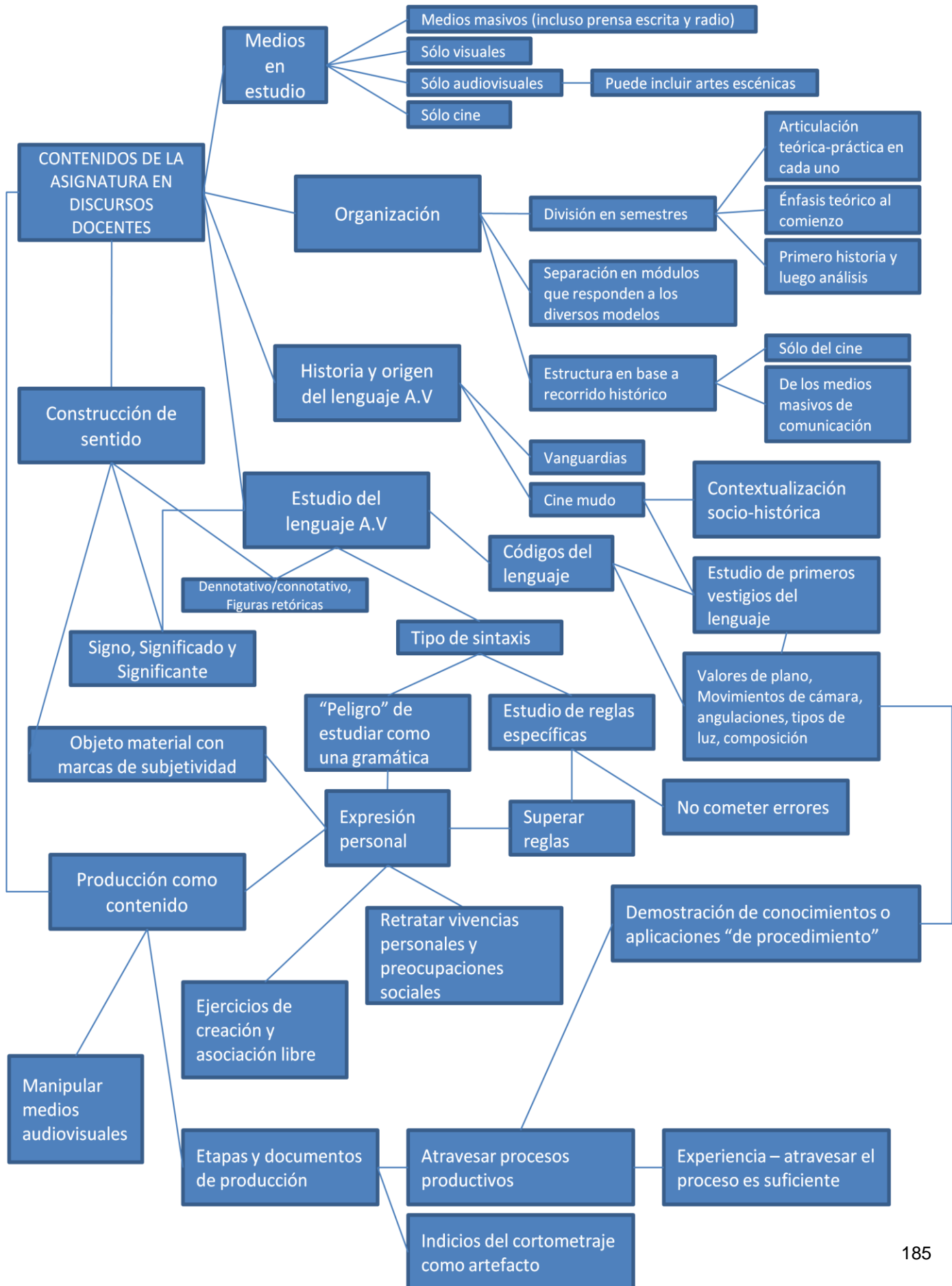
h. Especificidad de la asignatura en los discursos docentes (4.2.3)



i. Propósitos de la asignatura en los discursos docentes (4.2.4)



j. Contenidos de la asignatura en los discursos docentes (4.2.5)



ANEXO 13. REORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS POR CAMPOS

| | | | |
|--|---|---|--|
| HISTORIA y MEDIOS DE COMUNICACIÓN | ARTES | PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL | SONIDO |
| Los medios de comunicación. Cine, radio, televisión, prensa, libros, revistas, Internet, en sus variadas manifestaciones: publicidad, información, evasión | La creación y la herramienta. | Etapas que implican la producción audiovisual: preproducción, producción y posproducción. | La relación sonido/música/imagen en el producto audiovisual. Transformación de las funciones de los parámetros sonoros y musicales al fusionarse con la imagen |
| Del libro a la computadora. | Proceso de creación. | Story-board. | Descomposición analítica de la Banda Sonora. |
| Reseña histórica de los medios audiovisuales (el cine, la tv, el video arte, el video clip, etc.). | LINGÜÍSTICA y SEMIÓTICA | Roles técnicos. | Clasificación de las funciones comunicativas del sonido asociado a la imagen. La percepción visual versus la percepción auditiva. |
| La era de la imagen. | Denotación y connotación. | Libreto y guión técnico | Interacciones y posibilidades de aplicación. |
| La revolución tecnológica, celeridad de los cambios. | LENGUA | GUIÓN o LIBRETO | Nociones de tiempo/ritmo visual, musical, narrativo. |
| La cultura audiovisual | Signos de puntuación. | Estructura narrativa | Desarrollo del concepto "diseño de sonido" |
| CINE | LENGUAJE CINEMATOGRAFICO y AUDIOVISUAL | Construcción de personajes y sus relaciones con: el guión | |
| El cine. Ficción y documental. Banda sonora. | Introducción básica a los códigos del lenguaje audiovisual | | |
| Géneros y subgéneros. | Montaje: continuidad narrativa, simultaneidad, elipsis, retroceso. Efectos. | | |
| El cine como expresión de las diversas culturas. | Planos (diferentes planos), plano-secuencia. | | |
| El cine nacional. | Nociones de tomas y secuencias. | | |
| | Angulaciones. | | |
| | Movimientos de cámara. | | |
| | Ejes de acción. | | |

ANEXO 14. CUADRO SOBRE FUNDAMENTO y ESPECIFICIDAD DE LA ASIGNATURA EN DISCURSOS DOCENTES

| | fundamento | | | ubicación | |
|-------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------|------------|
| | Educación Mediática | Formación Artística | Audiovisual y TICs | Extrapolable | Específica |
| ANA | X | X | X | | X |
| BEATRIZ | | X | X | | X |
| ESTEBAN | X | | X | X | |
| FERNANDO | X | X | | X | |
| FLAVIA | X | | X | X | |
| HERMES | X | | X | | X |
| INES | | X | | | X |
| LAURA | X | | | X | |
| LETICIA | X | X | | X | |
| LUCRECIA | X | X | | X | |
| MARCELO | X | X | | X | |
| MAXIMILIANO | X | | X | X | |
| NÉLIDA | X | X | | X | |
| ROBERTO | X | X | | X | |
| ROSALÍA | X | X | | X | |

ANEXO 15. TABLA DE VERBOS EN LAS DECLARACIONES DOCENTES QUE PRESENTAN PROPÓSITOS PARA LA ASIGNATURA

| | ACCIÓN DEL DOCENTE | ESTUDIANTE | | |
|------------------------------------|------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| | | ACCIÓN RACIONAL | ACCIÓN SENSIBLE O EMOTIVA | ACCIÓN PRÁCTICA |
| ANA | | | | |
| conocer | | conocer | conocer | conocer |
| incorporar | incorporar | | | |
| concientización | | concientización | | |
| situarlos | | | situarlos | |
| entender | | entender | | |
| analizar | | analizar | | |
| tomar conciencia | | tomar conciencia | | |
| llegar a la producción audiovisual | | | | llegar a la producción |
| demostrar | demostrar | | | |
| descubran | | | descubran | |
| llevar la cabeza | | llevar la cabeza | | |
| BEATRIZ | | | | |
| conozcan | | conozcan | conozcan | conozcan |
| alcancen un conocimiento | | alcancen un conocimiento | alcancen un conocimiento | alcancen un conocimiento |
| enmarcar | | enmarcar | | |
| conozcan | | conozcan | conozcan | conozcan |
| ver | | | ver | |
| sean | | | sean | |
| tener alguna experiencia | | | | tener alguna experiencia |
| LUCRECIA | | | | |
| apropien | apropien | | | |
| comprendan | | comprendan | | |
| utilicen cuando ven | | | | utilicen cuando ven |
| utilicen | | | | utilicen |
| incorporen | incorporen | | | |
| conociendo | | conociendo | conociendo | conociendo |
| sientan | | | sientan | |
| desarrollar | | desarrollar | desarrollar | desarrollar |
| experimentan | | | | experimentan |
| apropiando | apropiando | | | |
| HERMES | | | | |
| hacer una introducción | hacer una introducción | | | |
| brindar | brindar | | | |
| brindar | brindar | | | |
| entender | | entender | | |
| comprendan | | comprendan | | |
| MAXIMILIANO | | | | |
| discernir | | | discernir | |
| reflexionar | | reflexionar | | |
| llevar al papel | | | | llevar al papel |
| traducirla al lenguaje audiovisual | | | | traducirla al lenguaje audiovisual |
| plasmarla | | | | plasmarla |
| miran | | | miran | |
| ver | | | ver | |
| hagan | | | | hagan |
| reflexionan | | reflexionan | | |
| MARCELO | | | | |
| aprendan | aprendan | | | |
| manejar un lenguaje | | | | manejar un lenguaje |
| crear | | | | crear |
| elaborar | | | | elaborar |
| producir | | | | producir |
| aprendan a comunicarse | aprendan | | | comunicarse |
| que tengan una herramienta más | tengan | | | |
| LAURA | | | | |
| reflexionen | | reflexionen | | |
| tengan | tengan | | | |
| sepan | | sepan | | |
| reconocer | | | reconocer | |
| hacer | | | | hacer |
| Analizar | | Analizar | | |
| aplicar | | | | aplicar |

| | ESTUDIANTE | | | |
|--|--------------------|------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| | ACCIÓN DEL DOCENTE | ACCIÓN RACIONAL | ACCIÓN SENSIBLE O EMOTIVA | ACCIÓN PRÁCTICA |
| ESTEBAN | | | | |
| aprendizaje | aprendizaje | | | |
| dominen | | | | dominen |
| salgan | salgan | | | |
| conozcan | | conozcan | conozcan | conozcan |
| tener un pantallazo | | tener un pantallazo | | |
| expone | | expone | | |
| ROSALÍA | | | | |
| aprendan | aprendan | | | |
| desarrollar | | desarrollar | desarrollar | desarrollar |
| ves | | | ves | |
| ves | | | ves | |
| que desarrollen la capacidad | | que desarrollen la capacidad | que desarrollen la capacidad | que desarrollen la c |
| dejen de pensar | | dejen de pensar | | |
| Sentir que desarrollaron algo | | | Sentir que desarrollaron algo | |
| genero una experiencia entrañable | | | genero una experiencia entrañable | |
| LETICIA | | | | |
| mirando | | | | |
| sepan | | sepan | mirando | |
| sepan | | sepan | | |
| FERNANDO | | | | |
| crezcan | | | crezcan | |
| aprendan | aprendan | | | |
| sean capaces de tener una presentación | | | | sean capaces |
| se paren | | se paren | se paren | |
| no se coman | | no se coman | | |
| aprendan | aprendan | | | |
| pasan por esa experiencia | | | | pasan por esa exper |
| tengan una mirada | | | tengan una mirada | |
| INES | | | | |
| abrirles la cabeza | | | abrirles la cabeza | |
| aprendieran | aprendieran | | | |
| valorar | | | valorar | |
| reflexión | | reflexión | | |
| encontraran | | | encontraran | |
| expresarse | | | expresarse | expresarse |
| FLAVIA | | | | |
| llevar a la práctica | | | | llevar a la práctica |
| hacer | | | | hacer |
| hacer | | | | hacer |
| hacer | | | | hacer |
| NÉLIDA | | | | |
| entender | | entender | | |
| comunicar | | | | comunicar |
| comprenderlo | | comprenderlo | | |
| ROBERTO | | | | |
| darle | darle | | | |
| entender | | entender | | |
| entender | | entender | | |

ANEXO 16. PELÍCULAS MENCIONADAS POR DOCENTES Y CARACTERIZACIÓN

| Título | Origen | Oscars | Cannes |
|--|------------|--------|--------|
| Amelie | Francia | SI | NO |
| Parásitos, | Hong Kong | SI | SI |
| Cinema Paradiso | Italia | SI | SI |
| Roma, | México | SI | NO |
| Pulp Fiction | EE.UU | SI | SI |
| Black Mirror | Inglaterra | NO | NO |
| The Truman Show | EE.UU | SI | NO |
| Eterno Resplandor de una mente sin recuerdos | EE.UU | SI | NO |
| el Gran Pez | EE.UU | SI | NO |
| El resplandor | EE.UU | SI | NO |
| Aparte, | Uruguay | NO | NO |
| Los 400 Golpes. | Francia | NO | SI |
| Lawrence Anyways | Canadá | NO | SI |
| El Odio | Francia | NO | SI |
| la vida es bella | Italia | SI | SI |
| los coristas | Belgica | NO | NO |
| medianeras | Argentina | NO | NO |
| Bastardos sin gloria | EE.UU | SI | SI |
| Psicosis | EE.UU | SI | NO |
| The Shining | EE.UU | SI | NO |
| In the mood for love | Hong Kong | NO | SI |
| Thelma y Louise | EE.UU | SI | NO |
| La Teta Asustada | Perú | SI | NO |
| La Ciénaga | Argentina | NO | NO |
| El Silencio | Suecia | NO | NO |
| Mi Mundial | Uruguay | NO | NO |
| Quien quiere ser millonario? | Inglaterra | SI | NO |
| Rescatando al soldado Ryan | EE.UU | SI | NO |
| Psicosis | EE.UU | SI | NO |
| El niño del pijama a rayas | Inglaterra | NO | NO |
| La vida es bella | Italia | SI | SI |
| El pianista | Inglaterra | SI | SI |
| Lo que el viento se llevó | EE.UU | SI | NO |
| La sociedad de los poetas muertos | EE.UU | SI | NO |
| One Men Band | EE.UU | SI | NO |
| El Paper Man | EE.UU | SI | NO |
| Irina | Uruguay | NO | NO |
| Hugo | EE.UU | SI | NO |
| Ciudad de Dios | Brasil | SI | NO |
| La Ola | Alemania | NO | NO |
| "Un Oso Rojo" | Argentina | NO | NO |
| Bolivia | Argentina | NO | SI |
| "Persona" | Suecia | NO | NO |
| La Era del Ñandu | Argentina | NO | NO |
| Pick Pocket | Francia | NO | NO |
| Un condenado a muerte se ha escapado | Francia | NO | SI |
| La invención de Hugo Cabret | EE.UU | SI | NO |
| El triunfo de la voluntad | Alemania | NO | NO |
| El Halcón Maltés | EE.UU | SI | NO |
| Sin Aliento | Francia | NO | NO |

| | | | |
|-------------------------------|------------|----|----|
| Pick Pocket | Francia | NO | NO |
| Nueve Reinas | Argentina | NO | NO |
| Alphaville | Francia | NO | NO |
| Pina | Alemania | SI | NO |
| Comprar, Tirar, Comprar, 2010 | EE.UU | NO | NO |
| Delicatessen | Francia | NO | NO |
| Psicosis | EE.UU | SI | NO |
| Whisky | Uruguay | NO | SI |
| Gigante. | Uruguay | NO | NO |
| En el pozo | Uruguay | NO | NO |
| La casa muda | Uruguay | NO | NO |
| Moonrise Kingdom | EE.UU | SI | SI |
| Snatch, | EE.UU | NO | NO |
| Quien quiere ser millonario? | Inglaterra | SI | NO |
| El discurso del rey | Inglaterra | SI | NO |
| Magnolia | EE.UU | SI | NO |
| Las Horas | EE.UU | SI | NO |
| Locura al Aire | Uruguay | NO | NO |
| Los Olvidados | Uruguay | NO | NO |
| Whisky, | Uruguay | NO | SI |
| 25 Watts, | Uruguay | NO | NO |
| El Baño del Papa, | Uruguay | NO | NO |
| El Dirigible... | Uruguay | NO | SI |
| Amelie | Francia | SI | NO |