



Cine, diversidad e infancia: el proyecto Cineduka en escuelas básicas chilenas*



Jose Mela-Contreras**

Josep Torelló***

Daniela Cobos****

Recibido: 2021-11-28 • Enviado a pares: 2022-02-04
Aprobado por pares: 2021-03-15 • Aceptado: 2022-04-06
<https://doi.org/10.22395/angr.v21n41a6>

Resumen

El proyecto "Cineduka: cine e interculturalidad" se implementó en cinco escuelas públicas de la región de O'Higgins, Chile, como una iniciativa de carácter cualitativo que tuvo como propósito favorecer el diálogo y la reflexión crítica entre docentes y estudiantes de 7° año de enseñanza básica, en torno a temáticas como el respeto y valoración hacia la diversidad cultural y étnica. Por este motivo, se realizó un programa de intervención educativa e intercultural basada en el trabajo conjunto con el profesorado de los establecimientos, con el objetivo de visionar y dialogar sobre cine e interculturalidad en el aula.

La ejecución de Cineduka incorporó actividades de análisis de escenas de películas, además de actividades pedagógicas y creativas para representar los aprendizajes estudiantiles, a través de la creación de cortometrajes estudiantiles. De esta forma, se buscó sensibilizar y promover aprendizajes con carácter intercultural, tal como la empatía hacia la diferencia, el respeto y la no discriminación entre pares, y el cuestionamiento hacia la reproducción de estereotipos negativos asociados con la migración.

Entre los resultados del proyecto se cuenta la elaboración de catorce cortometrajes estudiantiles, producciones que evidencian los intereses, reflexiones y problemáticas del estudiantado sobre la diversidad. Por este motivo, el artículo contiene un análisis documental y narrativo del lenguaje fílmico y los significados que evocan las creaciones fílmicas, vinculado a una profunda reflexión sobre la importancia de promover una enseñanza no discriminatoria y dialógica.

Palabras clave: cine; filmación; diversidad cultural; educación intercultural; innovación educacional; educación básica; infancia.

* El proyecto "Cineduka: cine e interculturalidad en el aula de Enseñanza Básica" contó con el apoyo económico del Ministerio de las Culturas, las artes y el patrimonio del Gobierno de Chile, a través del fondo FAE (Fomento al Arte en la Educación) 2018, folio 454670. Chile

** Académico e investigador del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins, Chile. Profesor de Artes Plásticas. Doctor en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: jose.mela@uoh.cl. Orcid: 0000-0003-1192-4519

*** Académico e investigador del Centre de la Imagen y la Tecnología Multimedia de la Universitat Politècnica de Catalunya, España. Doctor en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona, España. Correo electrónico: josep.torello@citm.upc.edu. Orcid: 0000-0001-5662-4806

**** Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, Chile. Doctora en Didáctica del Arte de la Universidad de Valladolid. Correo electrónico: danielacobos@uchile.cl. Orcid: 000-0002-5252-9874

Cinema, Diversity and Childhood: Project Cineduka in Chilean Elementary Schools

Abstract

The project "Cineduka: diversity and childhood" was implemented in five public schools in the O'Higgins regions in Chile as an initiative of qualitative character that had as its purpose contributing to the dialogue and reflection between teachers and students in the 7th grade of elementary school regarding topics such as respect and value of the ethnic and cultural diversity. For that reason. An educational and intercultural intervention program was executed with the teaching staff of these institutions with the objective of envisioning and establishing a dialogue on cinema and interculturality in the classroom.

The execution of Cineduka incorporated several activities of analysis of movies, beside pedagogic and creative activities for representing the students' learnings through the creation of student's cinema shorts. Thus, the project aimed towards sensitizing and promoting learning of intercultural nature such as empathy towards difference, respect and no-discrimination among peers, as well as the questioning of the reproductions of negative stereotypes linked to migration.

Among the results of the project, the following is highlighted: fourteen cinema shorts made by the students, which are productions that display the interests, reflections, and problems of the students regarding diversity. For this, this article contains a document and narrative analysis of the film language and the meanings that are evoked by film creations, linked to a deep reflection on the importance of promoting a non-discriminatory and dialogued teaching.

Keywords: cinema; filming; cultural diversity; intercultural education; educational innovation; basic education; childhood.

Cinema, diversidade e infância: o projeto Cineduka nas escolas primárias chilenas

Resumo

O projeto "Cineduka: cinema e interculturalidade" foi implementado em cinco escolas públicas da região de O'Higgins, Chile, como uma iniciativa qualitativa que teve como objetivo promover o diálogo e a reflexão crítica entre professores e alunos do 7º ano de educação básica, em torno de temas como respeito e valorização da diversidade cultural e étnica. Por este motivo, foi realizado um programa de intervenção educativa e intercultural a partir do trabalho conjunto com os professores dos estabelecimentos, com o objetivo de ver e discutir o cinema e a interculturalidade em sala de aula.

O desenvolvimento do Cineduka incorporou atividades de análise de cena de filmes, bem como atividades pedagógicas e criativas para representar a aprendizagem dos alunos, por meio da criação de curtas-metragens dos alunos. Buscou-se, assim, sensibilizar e promover aprendizagens de cunho intercultural, como empatia pela diferença, respeito e não discriminação entre pares e questionamento quanto à reprodução de estereótipos negativos associados à migração.

Entre os resultados do projeto está a elaboração de quatorze curtas-metragens estudantis, produções que mostram os interesses, reflexões e problemas do corpo discente sobre a diversidade. Por isso, o artigo contém uma análise documental e narrativa da linguagem fílmica e dos significados que as criações fílmicas evocam, aliada a uma reflexão profunda sobre a importância de se promover um ensino não discriminatório e dialógico.

Palavras-chave: cinema; filmagem; diversidade cultural; educação intercultural; inovação educacional; educação básica; infância.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en su libro *Educación Cinematográfica* (Peters, 1961), señala cómo la sociedad de entonces veía con desconfianza el uso de películas en la educación, justificando este recelo en que los(as) niños(as) y adolescentes (NNA) no debían ser expuestos a filmes porque podrían perder la noción de realidad. Para Gisbert (2009), estas preocupaciones reflejan una inquietud que data de más atrás en el tiempo, originada en la antigua Grecia, cuando Platón refiere, en forma alegórica, al peligro de que las imágenes y su reflejo se tengan por verdaderas, llegando incluso a reemplazar a la realidad.

El cine, en tanto que utiliza elementos narrativos y estéticos que nos permiten apreciar su capacidad de representación (Bordwell y Thompson, 1995; Clarembaux, 2010), nace como un artificio que nos invita a vivir una experiencia que intenta ser real, o al menos parecerlo. Una especie de modelado de lo vivido a través de la imagen cinematográfica, la cual, según Bazin (2012), es la "huella del objeto mediante la luz" (p. 27), pues nos permite reconocer elementos de la realidad en la pantalla.

Actualmente, a más de un siglo de las primeras proyecciones de los hermanos Lumière, resulta complejo discriminar si la cinematografía de hoy es un simulacro o una reproducción de lo real, ya que la digitalización de la imagen ha cambiado por completo el paradigma de su interpretación. De esta manera, frente a la imagen digital se produce lo que Barthes (1998) denomina "efecto realidad": cuando determinadas representaciones audiovisuales hacen creer o convencer de que estamos frente a la realidad misma, sin cuestionarnos su legitimidad.

Más allá de la capacidad de representación y/o reproducción mediante el uso de la tecnología, los contenidos, posicionamientos y miradas sobre diversos aspectos de la realidad hoy viven una dualidad con la incorporación de medios asociados a la realidad virtual que permite que el cine contemporáneo lleve a los(las) espectadores(as) a experimentar "una formulación creativa y reconstructiva de la realidad y del mundo [...] [esto es, como] lo audiovisual puede expresar comprensiones más cercanas del mundo, de nosotros mismos y de la cultura" (Peñuela y Pulido, 2012, p. 62-63).

Por otro lado, a parte del aspecto formal, desde mediados del siglo XX las producciones cinematográficas se comprenden como dispositivos capaces de generar reflexión y empatía desde los(as) espectadores(as) hacia los sujetos representados, así como la belleza de sus vidas o dramas (Martínez, 2003). El cine contemporáneo posee elementos narrativos y estéticos que lo transforman en un promotor de empatía, ya que ayuda a construir nuevas lecturas y/o significados sobre temas como infancia, feminidades, masculinidades, etnias, religiones, culturas, identidades sexuales, etc. Asimismo, a la vez que nos entretiene y emociona, puede despertar el interés por

conocer nuevas realidades y culturas, transformándose en un recurso que facilita la comprensión de historias de vida narradas por quienes la vivencian (Kaufman, 2010).

Cine y educación con finalidad intercultural

Una cinematografía que aproxima de manera sensible hacia otras culturas se halla en concordancia con la noción que la define como medio para pensar críticamente nuestros tiempos. Al respecto, Elduque (2016) y Migliorin y Barroso (2016), afirman que el cine ha transitado desde ser "un dispositivo de reproducción de la realidad, hacia un dispositivo de producción de sentido en relación con la realidad" (p. 23). Por ende, cuando se expresa con finalidad educativa, desarrolla competencias para dialogar, interpretar y recrear la realidad, así como valorar la diferencia y otredad, contribuyendo a la reflexión sobre la desigualdad y discriminación hacia minorías excluidas. Ello implica que los(as) espectadores(as) desarrollan competencias para actuar como agencia, en tanto son capaces de problematizar discursos o relatos representados en una película, aunque muchas veces sean invisibilizados por el discurso social predominante.

En ese sentido, si queremos avanzar hacia una educación intercultural que fomente nuevas estructuras de conocimiento y significados sobre diversidad, es imprescindible innovar en metodologías educativas y para lograrlo; en este sentido, el profesorado puede encontrar en los lenguajes artísticos como el cine una forma de innovar el currículo tradicional (Gómez, 2018). Por consiguiente, la educación debe superar lo meramente cognitivo y sentar las bases para una interacción solidaria y respetuosa entre estudiantes, con una autoconsciencia identitaria que permita comprender cómo los otros ven el mundo, favoreciendo experiencias de aprendizaje en pos de la cohesión y armonía social, pudiendo además contrarrestar la fragmentación y exclusión social (Gause, 2011; Unesco, 2017; Mela-Contreras, 2020).

Interesar a los(as) estudiantes(as) en el uso del cine con finalidad educativa constituye un desafío atractivo para el profesorado, a lo que se suman los conocimientos previos que NNA podrían tener en el uso de estas tecnologías. A diferencia de las competencias interculturales, que se deben enseñar mediante diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje, algunas de las competencias audiovisuales (Besalú-Casademont et al., 2017) pueden adquirirse de forma autónoma, gracias al interés de NNA por acceder al uso de contenido multimedia a través de las RRSS. Marzal (2007) afirma que no debemos olvidar el impacto de las pantallas —ordenadores, televisores, teléfonos— en NNA, sobre todo teniendo en cuenta la influencia de la industria hollywoodense en su cultura visual. De forma similar, Potter (2010) señala que las actuales generaciones se encuentran habilitadas para entender los diferentes sentidos y elementos que componen y comunican los medios audiovisuales, ya que se vinculan directamente con su capacidad y habilidad para "generar y compartir

contenidos [audiovisuales] de diferentes tipos y niveles de complejidad” (Scolari, 2018, p. 4). En concordancia, es necesario considerar al estudiantado como prosumidores, es decir, como productores y consumidores de mensajes audiovisuales que les facilita expresar su identidad y empatizar con la de los demás (Guerrero-Pico y Lugo, 2018).

Al respecto, es importante señalar que el profesorado debe abandonar la habitual práctica pedagógica de usar el cine como medio para la ilustración de contenidos relacionados con asignaturas como literatura o historia (Bergala, 2007), sobre todo porque esta pedagogización del cine despoja a la cinematografía de gran parte de su riqueza semántica. Por el contrario, el cine habilita los imaginarios visuales y audiovisuales que enriquecen el pensamiento y acción crítica del estudiantado. Como afirma Deleuze (1986), el profesorado debe ver en el cine un dispositivo que desarrolla una enseñanza integral, por cuanto “[e]l cine no sólo pone el movimiento en la imagen, también lo pone en la mente. La vida espiritual es el movimiento del espíritu” (p. 26).

Finalmente, con la incorporación del cine en la enseñanza, los(as) docentes pueden centrar sus esfuerzos pedagógicos en activar el diálogo reflexivo desde la revisión de filmes en clave intercultural, y usar las ideas surgidas como base para que los(as) estudiantes puedan crear guiones que narren sus aprendizajes y conclusiones sobre estos temas (González, 2012). Es así como la incorporación del cine a la escuela se entiende como una gran oportunidad de desarrollar competencias de lectura crítica de la realidad, además de entender el cine como un medio que es posible que “incida de alguna forma en la cultura juvenil, y por tanto sea vehículo o cauce de reflexión para la trasmisión o crítica de los valores” (Martínez-Salanova-Sánchez, 2003, p. 46).

La experiencia de “Cineduka” en el sistema escolar chileno

La creación e implementación del proyecto “Cineduka: cine e interculturalidad en el aula de Enseñanza Básica” responde a la necesidad de ocupar el cine en la escuela como una herramienta pedagógica que contribuye a desarrollar aprendizajes sociales con foco en la empatía y respeto hacia la diversidad.

La iniciativa estuvo enmarcada dentro de lo que el Ministerio de Educación en Chile define como una labor de sensibilización que enriquece las políticas sobre educación multicultural e intercultural (Mineduc, 2017). De esta manera, se aspira a modificar las dinámicas pedagógicas tradicionales para desarrollar nuevas estrategias y enfoques de enseñanza-aprendizaje, mucho más orientadas a ofrecer respuestas pedagógicas efectivas sobre la valoración de lo diverso en la sociedad y en el contexto de la escuela. En ese ámbito, Cineduka fue un aporte para fortalecer la necesidad del sistema educativo chileno de promover prácticas pedagógicas orientadas a desmontar prejuicios, estigma y tender a la transformación social y cultural.

Metodología

El proyecto Cineduka corresponde a un estudio de tipo cualitativo que ocupa el cine como principal herramienta metodológica, en tanto permite innovar en la incorporación de nuevas estructuras de conocimiento y significados sobre diversidad. Los espectadores a través del cine pueden desarrollar competencias para actuar como agencia, siendo capaces de problematizar discursos o relatos representados en una película, aunque muchas veces sean invisibilizados por el discurso social predominante.

La elección del cine como herramienta metodológica permitió desarrollar un trabajo con diseño de investigación-acción (Montero, 2006; Colmenares y Piñeiro, 2008; Mcintyre, 2007), dado que facilita la construcción de significados entre los(as) sujetos, en este caso, sobre la importancia de una educación intercultural basada en competencias interculturales a partir del quehacer de los intervinientes (profesores y estudiantes). La metodología utilizada se representa en la figura 1.

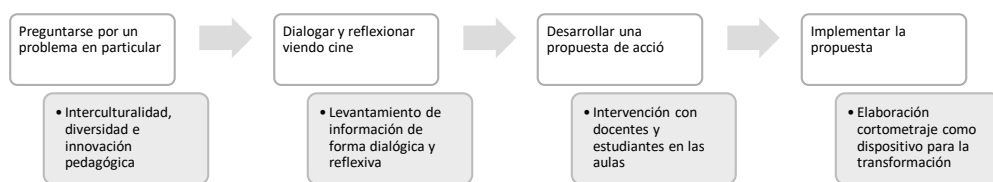


Figura 1. Metodología del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

El lugar en el que se desarrolló la investigación corresponde a la región de O'Higgins, Chile, zona que posee rasgos demográficos multiculturales. En el año 2017, de acuerdo al Censo de población, el número de habitantes era de 810.773 personas, de las cuales un 6,5% reconoce tener ascendencia indígena (INE, 2018), mientras se registran 62.582 personas correspondientes a población inmigrante internacional (INE, 2021).

La muestra con la que se trabajó corresponde al cuerpo docente y estudiantes de cinco establecimientos municipales de zonas rurales y urbanas de la región. Para la elección de estas se estableció como criterio muestral que las escuelas pertenecieran al sector público, estuvieran insertas en una comuna urbana o rural con población migrante entre su fuerza de trabajo y que no contaran con un programa de educación intercultural ejecutándose. De un total de diez establecimientos convocados por el Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de O'Higgins, cinco escuelas fueron las participantes, motivadas principalmente por su interés en el arte y en propiciar la innovación en el aula; por otra parte, las otras cinco que no participaron, quedaron fuera por falta de tiempo del cuerpo docente. Finalmente, fueron parte de la

experiencia once docentes titulares de las asignaturas de Artes Visuales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mientras que del alumnado participaron ciento cuarenta y cinco estudiantes del 7º año de la enseñanza básica.

Si bien la experiencia completa de Cineduka constituye parte importante de la investigación, la unidad de análisis para el presente artículo corresponde a catorce producciones audiovisuales que el estudiantado generó en el marco de las actividades propuestas.

Para llegar a este resultado, hubo dos instancias previas con los profesores. La primera fue la realización de capacitaciones a los docentes, cuyo fin fue ofrecer orientaciones técnicas, teóricas y prácticas para usar el cine con finalidad educativa. En esta etapa se pudo observar y dialogar en torno a películas seleccionadas en clave intercultural, que formaron un set de recursos de trabajo fílmico para el aula (Cineduka, s.f.a). La selección de estas películas estuvo basada en criterios pragmáticos para su presentación en el aula, esto es, facilitar una aproximación a temas como la diversidad cultural, étnica y sexual, y una comprensión narrativa y audiovisual; entendiendo las películas como textos que permiten habilitar una lectura profunda de los temas interculturales representados (Masson, 2012). Así mismo, se revisaron textos sobre multiculturalidad, interculturalidad, racismo, xenofobia, diversidad, arte y cine, con el propósito de profundizar en la comprensión y facilitar la planificación de actividades para el aula. Como segunda fase, recibieron una breve capacitación en el uso de la cámara, edición de vídeos y lenguaje audiovisual.

El proyecto Cineduka no incluyó una inmersión en el lenguaje y competencias audiovisuales y fílmicas para estudiantes, sino que aprovechó experiencias previas como prosumidores de material audiovisual (Scolari, 2018). Sin embargo, la metodología propuesta para el profesorado y estudiantado tuvo en cuenta las ideas de Comparato (2005) para la elaboración de los guiones en las narraciones audiovisuales:

- 1) El *logos* o la palabra que dará forma al guión y su estructura,
- 2) El *pathos* o la historia, acción, drama, conflicto cotidiano o ficticio que se narra,
- 3) El *ethos* que es la dimensión ética, la moral, el significado último de la historia, incluyendo sus implicaciones sociales, culturales, existenciales y anímicas. (pp. 20-21)

Tras las etapas mencionadas, se implementaron los talleres en las escuelas por un periodo de tres meses, donde los(as) docentes se dieron a la tarea de ejecutar las actividades preparadas.

Proceso participativo acción-investigación

Durante el proceso de capacitación y creación del material audiovisual, fueron ocupados como parte de la producción de datos, notas de campo, en los que se registraron diálogos, reflexiones y hechos de interés investigativo. Por último, en la etapa final del acompañamiento, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas al profesorado (once en total) y a un número determinado de estudiantes (treinta y dos), con el fin de conocer el impacto pedagógico de las herramientas trabajadas con los/as docentes en la promoción de competencias interculturales entre estudiantes de 7º año básico. Así lo muestra la figura 2.

Fase 1 - Cuerpo Docente

Capacitaciones a los docentes, orientaciones técnicas, teóricas y prácticas para usar el cine con finalidad educativa.

Fase 2- Cuerpo Docente

Capacitación en el uso de cámara y edición de vídeos.

Fase 3. Cuerpo Docente y Estudiantes

- Sesiones de cine en el aula donde docentes y estudiantes vieron alguna o todas las películas presentes en el set de recursos preparado en la fase inicial.
- Diálogo y reflexiones sobre películas vistas, priorizando aquellos tópicos que los/las estudiantes señalaron como relevantes, según sus propias biografías y/o historias en la escuela.
- Creación colectiva de guiones. Adaptación y narración de los temas que emergieron en la fase anterior y que los/as docentes vincularon con temas asociados a la diversidad cultural.
- Filmación de cortometrajes.

Figura 2. Esquema del proceso participativo acción-investigación

Fuente: elaboración propia.

Al finalizar la fase de filmación, se obtuvieron catorce cortometrajes¹ que fueron analizados en dos etapas: en la primera parte se llevó a cabo un análisis de contenido, mientras que en la segunda etapa se realizó una clasificación con foco en las temáticas sobre diversidad y el modelamiento de la mirada intercultural. En el análisis del material se consideraron también las competencias de producción, narración y estéticas que usaron los(as) estudiantes para representar sus ideas. En este estadio, el análisis incorpora una perspectiva narratológica sobre elementos de la dramaturgia, la puesta en escena y el nivel macroestructural de la narración (Sánchez-Navarro, 2006), que nos permite entender cómo los estudiantes explican y estructuran el relato.

1 Se pueden visualizar los cortometrajes elaborados por los estudiantes en la web del proyecto *Cineduka* (s.f.b).

Resultados

Elementos narrativos: el “logos” y el “pathos”

Durante el desarrollo del proyecto identificamos entre los(as) estudiantes el desarrollo de historias desde dos géneros audiovisuales: documental y la ficción. En ambos se evidencian distintas representaciones sobre la diversidad, mediante un *ethos*, marcado por las siguientes temáticas. Así lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Cortometrajes según género audiovisual y áreas temáticas

	<i>Identidad de género y sexual</i>	<i>Integración de un/a alumno/a nuevo/a</i>	<i>Inmigración</i>	<i>“Bullying” por apariencia física</i>	<i>Total</i>
Ficción	5	2	0	0	7
Documental	1	0	2	0	3
Documental-fake	0	0	3	1	4
Total	6	2	5	1	14

Fuente: elaboración propia.

Resultó interesante el uso del género documental por parte de los estudiantes, ya que posee una serie de características estéticas y conceptuales que lo separan de la ficción. Estas cualidades observadas en los montajes intentan reflejar fielmente la realidad escolar experimentada o apreciada por los(as) estudiantes, a diferencia de los cortometrajes de ficción, que representan imaginarios dramatizados sin pretensión de ser cercanos a lo real. Por ello, podemos señalar que mediante el formato documental los(as) estudiantes buscaron interpelar directamente al espectador, mostrando a los(as) participantes del film sin mediar una actuación.

De acuerdo con Martínez-Cano et al. (2020) en nuestro análisis se pone de manifiesto que “la frontera entre géneros audiovisuales se diluye en la actualidad” (p. 112), ya que se destaca la presencia de otro grupo de creaciones (cuatro productos) que podríamos definir como “documental-fake”, esto es, que utilizan “las formas de la no-ficción como artificio narrativo” (López Ligeró, 2015, p. 147). Creemos que este tipo de obras responden al interés del estudiantado por falsear la realidad, de modo de construir una narrativa basada en la transmisión de ideas que pueden parecer reales cuando no lo son; una forma de “fraternidad entre lo real y la ficción” (Monte-rubio, 2018, p. 165).

En cuanto a los cortometrajes de ficción (siete productos), estos fueron el principal grupo de creaciones, representando el *ethos* por medio de una dramatización de la realidad. En este conjunto, se presentan de un modo bien marcado los elementos clave

que estructuran la ficción (Marimón, 2014): la presentación del conflicto —inicio—, un clímax narrativo —evolución del conflicto— y su resolución —conclusión o cierre—.

Todas las creaciones estudiantiles exhiben una dramaturgia con diferentes tramas bien estructuradas, con un argumento central que organiza la historia en diálogos que resultan creíbles; teniendo en cuenta que tanto el profesorado como los(as) estudiantes no tenían experiencias previas creando guiones y cortometrajes. En aquellos casos donde la resolución de la narrativa no tuvo el impacto esperado, se puede atribuir a factores como la poca preparación de los elementos dramáticos o un montaje mal articulado. Cabe mencionar que la creación de los cortometrajes estuvo determinada por los plazos del profesorado que, en ocasiones, limitó los ensayos y preparación general de las realizaciones.

Según lo expuesto, podemos señalar que la narrativa de los filmes logró articular distintos recursos expresivos, narrativos y estéticos, haciendo buen uso de diferentes elementos técnico-artísticos, tales como: mecanismos dramáticos, producción de las distintas tomas, la elección y definición de los planos y encuadres, la construcción de las diferentes secuencias, la continuidad en el montaje a través del *racord*, etc. También se incorporó música y sonido para resaltar acciones o situaciones. Por ese motivo, consideramos que los(as) escolares, en su rol de cineastas amateurs, lograron la puesta en práctica de lo que Scolari (2018) describe como "competencias de producción" y "competencias narrativas y estéticas" para el desarrollo de historias.

Como ejemplo de esto último, destacamos el cortometraje *Pantalón Gris*, una de las creaciones mejor logradas en términos narrativos y audiovisuales. Los autores lograron a través de diferentes secuencias mostrar referencias culturales y estereotipos sobre la identidad sexual y de género, logrando una dramaturgia que crea tensión e intriga, a la vez que desencadena el conflicto interno de la protagonista, quien dice sentirse varón en cuerpo de mujer. Hay un trabajo en el suspense dramático muy bien elaborado en cuanto a estructura narrativa y concretado con un gran nivel visual. El fotograma 1 hace parte de la secuencia finales de esta producción.



Fotograma 1. Fotograma de la secuencia final de Pantalón gris

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al uso de las competencias narrativas, el corto mencionado ejemplifica cómo los(as) estudiantes logran dirigir la atención de los(as) espectadores(as) hacia la dualidad mujer/hombre, escogiendo y usando para ello una gran variedad de planos que intensificaron las escenas y el proceso de transformación psicológica y física de la estudiante desde la mirada interior de la protagonista.

Otro cortometraje destacado es *Acoso*, donde los(as) estudiantes narran el *bullying* hacia una estudiante que se declara lesbiana. Al respecto, destaca la escena inicial que exhibe a escolares pequeños jugando despreocupados(as), mientras, montado en paralelo, la protagonista enfrenta y soporta el acoso de sus compañeros(as) en los pasillos y baños de la escuela. Una importante secuencia previa a la acción central es el diálogo entre los(as) acosadores(as), escenificada en los juegos de la escuela, que reafirma cómo los(as) autores(as) del film supieron representar dramáticamente su historia; fueron capaces de utilizar diferentes recursos narrativos y audiovisuales, tales como la elipsis o el *flashback*, además del uso de distintos planos y movimientos de cámara, para acentuar momentos dramáticos. El fotograma 2 muestra escenas de la producción.



Fotograma 2. Fotogramas del cortometraje *Acoso*.

Fuente: elaboración propia.

El “ethos”: contenidos sobre la diversidad

En cuanto al levantamiento de diferentes temáticas sobre diversidad, podemos destacar que los documentales y cortos de ficción de los(as) estudiantes reflexionan y ponen en escena tensiones y conflictos existentes en el interior de las escuelas, lo que permite afirmar que el *bullying* o acoso escolar es el “leitmotiv” de la mayoría de los cortometrajes. Según expresa Blanchard y Muzás (2007), estos conceptos aluden a un tipo de “sometimiento de un compañero a otro compañero por un tiempo prolongado, [...] [mediante] diversas agresiones: físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento” (p. 21).

Por su parte, Santaella y Santaella (2007) describen que las conductas agresivas asociadas al contexto escolar se pueden clasificar en violencia directa o indirecta, expresadas a través de agresiones verbales, psicológicas o sociales.

En consecuencia, las historias representadas por los(as) estudiantes participantes en Cineduka poseen una fuerte carga emotiva, reflejada en la exhibición de escenas que gozan de gran “profundidad subjetiva: [debido a que] vemos lo que ve un personaje más o menos como él lo ve” (Bordwell y Thompson, 1995, p. 372) y exhiben, además, situaciones de violencia que revelan lo que la rutina escolar en muchas ocasiones invisibiliza. Sin embargo, lo que más llama nuestra atención es que prácticamente todos los cortometrajes representan relaciones de conflictos, enfrentamientos y acoso entre estudiantes, y no entre profesorado y estudiantes, salvo uno que compromete una escena familiar —el cortometraje *Es mi decisión*, el cual analizaremos más adelante—.

Conviene subrayar que el acoso escolar representado en los filmes lo motiva, mayoritariamente, razones sexuales y raciales, experimentado por estudiantes nuevos en la escuela quienes son acosados por sus rasgos físicos, piel oscura o su condición sexual. Un ejemplo de esto son los cortos *Cuando te miré* y *La chica nueva* que narran episodios de acoso desde dos perspectivas: *bullying* social, donde el curso agrede verbal y psicológicamente a las protagonistas por tener una relación homosexual; mientras que en el segundo film se representa una situación de *bullying* individual y social hacia una estudiante nueva en el curso. Al respecto, del corto *Cuando te miré* destacamos uno de los diálogos entre varios estudiantes en que uno de ellos se acerca a un grupo de compañeros/as que está conversando en sus puestos y les dice:

—¿Vieron que las dos de allá son lelas?

—¡Sí! — dicen los estudiantes al unísono.

—¿Qué opinan sobre eso? — pregunta el estudiante.

—¡Qué asco! — responden con expresiones faciales de rechazo.

En cuanto al corto *La chica nueva*, los siguientes diálogos dan cuenta de lo expuesto. En ellos Francisca, una estudiante nueva, llega al curso y se presenta:

—Hola, mi nombre es Francisca, tengo doce años, vengo de Freire y espero hacer muchos amigos aquí.

Carolina, una estudiante del grupo dice con actitud agresiva:

—¿Tú querí hacer muchos amigos aquí? No creo... no te aceptamos mucho.

La profesora pide a Francisca que se siente en su puesto. Luego, algunos(as) compañeros(as), incluida Carolina, comienzan a lanzarle papeles y gritarle frases de rechazo. La docente se molesta, llama la atención a Carolina y se genera el siguiente diálogo:

—iCarolina qué te pasa! — dice la profesora.

—iElla es mi problema! — grita la estudiante apuntando a Francisca.

En ese momento interviene otra estudiante tratando de defender a la estudiante nueva, obligando a la profesora a interceder para evitar una pelea.

Aunque los films descritos destacan el fenómeno del *bullying*, desde un enfoque que revela la violencia con que ocurre el acoso escolar, ofrece también una mirada sensible con respecto a la importancia de la empatía. Según Nolasco (2012), la empatía es la actitud que "lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra, sus emociones y los significados que las experiencias adquieren para él" (p. 36), lo que en el contexto escolar se traduce en una preocupación de los(as) estudiantes por ponerse en los zapatos de quien sufre el acoso y acogerlo(a), llegando incluso a enfrentarse a sus compañeros(as) con tal de defender a quien está siendo acosado. Esto queda en evidencia en una escena del film *Niño boliviano*, donde dos estudiantes empatizan con el protagonista, Álvaro, un estudiante extranjero que sufre de acoso de parte de sus compañeros/as por su nacionalidad y color de piel. Al respecto, destacamos el siguiente diálogo iniciado por una de las estudiantes del grupo:

—Nosotras queremos ser tus amigas. No tenemos por qué discriminarte porque somos todos iguales. Como muestra de amistad te queremos entregar algo.

Después otra estudiante del grupo se acerca y le regala un dulce, mientras la cámara se va a un plano medio que muestra el rostro contento de Álvaro comiendo un caramelo.

Siguiendo con nuestro análisis, observamos cómo la interacción social y emocional exhibida entre los(as) estudiantes en su día a día resulta clave para potenciar la sensibilización y desarrollo de respuestas empáticas hacia la alteridad. Los cortos

realizados reflejan una lectura profunda de la realidad social y cultural que se vive habitualmente en el interior de las escuelas. Si tenemos en cuenta lo que señalan Williamson y Montecinos (2011) y Vila (2012), en cuanto a que las dinámicas educativas se forjan desde la convivencia de realidades diferenciadas entre grupos y subgrupos que componen la escuela, es relevante desarrollar en estos contextos actitudes positivas sobre la alteridad en la construcción de la identidad adolescente. Desde esta perspectiva, el proyecto Cineduka genera un aporte, invitando a los(as) estudiantes a reforzar la idea de que se puede combatir el *bullying* mediante la empatía hacia quienes sufren de acoso, derribando prejuicios sobre las diferencias.

Otro ejemplo que destacar es el film *Danae* que, al igual que en el corto *La chica nueva*, representa el *bullying* contra una estudiante nueva que, a diferencia de este último film, el acoso se justifica en la vestimenta y su apariencia física de la protagonista. En el corto se destaca el rol de una compañera del curso que se da la oportunidad de conocerla, lo que demuestra una actitud sensible y empática, enfatizando que toda persona que se conoce por primera vez puede resultar interesante. El cortometraje finaliza con el mensaje: "antes de juzgar hay que aprender a conocer a las personas".

Por otro lado, el documental llamado *Blanco y negro* exhibe cómo el estudiantado se propuso identificar actitudes racistas entre compañeros(as) de escuela, para promover la inclusión de aquellos discriminados por su nacionalidad. La propuesta audiovisual fue calificada por los propios narradores del cortometraje como un "experimento social", ya que el guión no fue cerrado en su creación, y el desarrollo de este dependía en gran parte de los entrevistados; proceso que Aaltonen (2017) define como "guión como hipótesis". Para lograr su objetivo, los(as) estudiantes entrevistaron a varios(as) compañeros(as) y les enseñaron, al momento de dialogar, cuatro fotografías: un chico y chica de raza blanca, un chico y una chica de raza negra, asociando la raza blanca con EE.UU. y raza negra con Haití.

Ante la pregunta "de estas dos personas ¿quién quisieras que llegará a tu curso?", el estudiante 1, que elige la fotografía de la chica de raza negra, señala que lo hace:

—Porque la otra [la raza blanca] la encuentro muy común y aparte que yo no soy racista y me gusta que cualquier persona esté en mi curso.

Ante la misma pregunta, el estudiante 2, que elige el chico de raza negra, comenta:

—Porque es un inmigrante y, tal vez, en su otro país no pueda tener el acceso a estudiar.

Posteriormente, el estudiante 3, que elige el chico de raza blanca, expresa que lo hizo:

—Porque es muy bonito.

Luego, el estudiante entrevistador pregunta:

—¿Por qué no quieres que llegue este a tu curso? (refiriéndose al no escogido).

Ante esa pregunta, el estudiante 2 argumenta:

—Porque de él ya hay muchos en Chile.

Mientras que el estudiante 4, que elige el chico de raza negra, dice:

—Yo sé que lo van a tomar a mal porque tiene distinto color de piel a nosotros, pero viene de otra cultura, tiene otras costumbres, da para conocer mucho más, y sería interesante conocerlo.

Para terminar, el estudiante entrevistador muestra la foto del chico de raza blanca y pregunta:

—¿Y por qué no quieres que llegue este sí también es de otro país y de otra cultura?

A lo que el estudiante 4 responde:

—Porque es el típico niño lindo y siempre lo aceptan por el color de piel.

Como vemos, los testimonios de este cortometraje expresan con claridad la postura crítica e interés por la indagación de los(as) estudiantes entrevistadores(as), quienes orientan el diálogo con sus compañeros(as) hacia el reconocimiento de la otredad y el reconocimiento de la diferencia como un valor, promoviendo el auto cuestionamiento sobre las formas de discriminación por nacionalidad, origen y color de la piel, como forma de intencionar su integración natural a la comunidad escolar.

Se puede identificar tomando este caso y el resto de los films, que los(as) estudiantes exhiben una conducta de valoración por aspectos tales como no prejuiciar, incluir, respetar e integrar, expresados en la mayoría de los casos a través de claros mensajes y aprendizajes al final de los films, que refuerzan las historias o testimonios.

Finalmente, destacamos también el corto *Es mi decisión*, el cual intenta evidenciar el conflicto familiar que recae sobre la protagonista que encuentra oposición y falta de apoyo por parte de su hermana y su madre por su condición sexual, debido a razones morales y religiosas. Esta temática fue abordada por otros de los cortos realizados, y tienen en común que expresan cómo las relaciones humanas pueden articularse por medio de lazos en permanente pugna, entre quienes aceptan y quienes rechazan la alteridad. En ese ámbito, las narrativas escolares realizadas en el marco de Cineduka sugieren que la mayoría de las veces estas problemáticas son invisibilizadas en la escuela y en sus rutinas diarias, destacando incluso que dichos eventos

pueden estar ocurriendo delante de la mirada docente e, incluso, familiar, pero que permanecen ocultas. El



Fotograma 3. Fotogramas del cortometraje Es mi decisión.

Fuente: elaboración propia.

Por último, consideramos que los diferentes cortometrajes realizados por los(as) estudiantes participantes de este proyecto han permitido visibilizar distintas experiencias de discriminación y acoso, desde la perspectiva de sus protagonistas, quienes poseen la capacidad de mirar el problema desde adentro con una mirada crítica y con la sensibilidad de quienes conocen el tema en carne propia o como testigos de las situaciones que otros(as) han sufrido. En ese contexto, los cortos hacen una crítica a las instituciones escolares y a las familias, quienes deberían velar por su integridad, denunciando la falta de apoyo y comprensión cuando alguien se anima a declarar su homosexualidad o sufre situaciones de acoso escolar o *bullying* por ser diferentes al resto, ya sea por su origen, nacionalidad y/o color de piel.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el planteamiento de Sagástegui (2004) de que "la escuela tiene actualmente el imperativo de contribuir a que los alumnos desarrollen una inteligencia crítica" (p. 30), consideramos, luego de la experiencia Cineduka, que el sistema escolar debe proveer a los(as) estudiantes las competencias adecuadas para interpretar y (re)significar el mundo y la sociedad, con toda la complejidad que la caracteriza, incluyendo un profundo conocimiento de la diversidad cultural, étnica, sexual y de género. Este desafío incluye el fortalecimiento de una pedagogía para el cambio, que habilite a los(as) escolares en habilidades para vivir en concordancia con la gran diversidad que los rodea, en un momento en que requerimos y aspiramos a vivir en una sociedad que avance a "una cultura de construcción de paz, prevención y resolución del conflicto, educación para la no violencia, tolerancia, aceptación, respeto mutuo,

diálogo y reconciliación” (UNESCO, 2017, p. 12). En ese ámbito, el proyecto Cineduka puso a disposición del profesorado de Enseñanza Básica la praxis cinematográfica con finalidad educativa para enriquecer sus prácticas docentes y los aprendizajes de los(as) entre estudiantes por medio de diversos imaginarios audiovisuales en una articulación con los contenidos curriculares y con el capital simbólico y cultural de sus estudiantes.

Las creaciones audiovisuales analizadas en este artículo se caracterizan, en su mayoría, por exhibir y describir claramente las características del contexto cultural y social en el que se desenvuelven los(as) estudiantes y se insertan las historias relatadas, e intentan comunicar significados explícitos y simbólicos y apreciaciones sobre la diversidad y la alteridad. Refleja, además, sus angustias, intereses y problemáticas que viven día a día en sus comunidades educativas, que como ya hemos señalado, muchas veces invisibilizan estos hechos.

Cineduka, en este sentido, establece una diferencia y avance con respecto a la tradicional rutina de la sala de clases, que evade la espontaneidad y actividad reflexiva del estudiantado, ofreciendo un espacio para la conversación, creación, representación, usando como medio la revisión de filmes. Esto, para el profesorado, constituye una gran oportunidad para trabajar la diversidad como una experiencia de aprendizaje empírica, basada en el conocimiento activo de otras culturas (Sharma, 2006), invitando a sus estudiantes a vivir la experiencia de generar sus propias producciones audiovisuales, desde una perspectiva intercultural, actuando como agencia para intentar romper con los prejuicios y formas de dominación hacia las minorías culturales, étnicas y sexuales. En este sentido, dentro de los aportes pedagógicos de Cineduka podemos destacar:

I. El rol protagónico de los(as) estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

II. La incorporación de la biografía de los(as) estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto le da mayor relevancia al acto educativo y permite generar conocimiento situado, significativo y real, ya que posibilita aprender desde y sobre la realidad usando historias personales y colectivas.

III. Posibilidad de desarrollar capacidades y habilidades pertinentes para una educación para la vida, en sociedad, tales como la valoración y cuidado por la otredad, por la diferencia como un valor positivo para la comunidad escolar y orgullo de los estudiantes por su cultura, identidades y el lugar que ocupan en un espacio donde la diversidad es la base de todo.

IV. Posibilidad de nutrir el currículo escolar con tópicos y prácticas creativas que habitualmente no se reflejan de manera explícita en las aulas, lo que convierte a estudiantes y docentes en constructores activos de su conocimiento.

V. Comprensión del cine más allá del simple goce estético o como medio de entretenimiento, y reconocerlo como una potente herramienta educativa en lo referente a valores interculturales y tratamiento de la diversidad, cuya naturaleza técnica y visual mejora la comprensión y disfrute de relatos que abordan visiones diversas de la realidad.

VI. Uso creativo de las habilidades técnicas de naturaleza audiovisual, que los NNA hoy adquieren de manera informal, ya sea entre comunidades de amigos o de forma individual, debido a que la tecnología hoy es accesible para la mayoría.

En conclusión, cabe preguntarse si la creación audiovisual en la escuela, como práctica educativa sostenida en el tiempo, conseguiría fortalecer una dialéctica de la aceptación e inclusión para contrarrestar actitudes negativas que se reproducen en la sociedad, para potenciar competencias y/o habilidades que permitan respetar las diferencias y realzar las necesidades socialmente compartidas. Esa es una pregunta abierta que intentamos, a través del desarrollo de esta investigación, invitar a responder con la preparación de ulteriores proyectos que tengan el cine, la diversidad y la escuela como protagonistas, y a los/as estudiantes como sus guionistas, autores y cineastas.

Referencias

- Aaltonen, J. (2017). Script as a Hypothesis: Scriptwriting for Documentary Film. *Journal of Screenwriting*, 8(1), 55-65. https://doi.org/10.1386/josc.8.1.55_1
- Barthes, R. (1998). *La cámara lúcida: notas sobre fotografía*. Editorial Paidós.
- Bazin, A. (2012). *¿Qué es el cine?* Rialp.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Besalú-Casademont R., Schena, J. y Sánchez-Sánchez, C. (2017). Competencias más relevantes en los estudios de Comunicación Audiovisual. Las percepciones de profesionales, docentes y estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1536-1553. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1233>
- Blanchard, M. y Muzás, E. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Ediciones Narcea.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Editorial Paidós.
- Cineduka. (s.f.a). *Recursos audiovisuales*. <https://sites.google.com/uoh.cl/cineduka/recursos-audiovisuales>
- Cineduka. (s.f.b). *Resultados: películas creadas por estudiantes*. <https://sites.google.com/uoh.cl/cineduka/resultados>
- Clarembaux, M. (2010). Film education: Memory and heritage. *Comunicar*, 35, 25-32. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>

- Colmenares, A. y Piñeiro, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Comparato, D. (2005). *De la creación al guión: Arte y técnica de escribir para cine y televisión*. La Crujía.
- Deleuze, G. (1986). Le cerveau, c'est l'écran. Entretien avec Gilles Deleuze. *Cahiers du Cinéma*, 380, 24-32.
- Elduque, A. (2016). The Necessary Amateur. Cinema, Education and Politics. Interview with Cezar Migliorin. *Cinema Comparat/ive Cinema*, (9), 36-42. <https://bit.ly/3ipZcRp>
- Gause, C. (2011). *Diversity, Equity, and Inclusive Education*. University of North Carolina at Greensboro.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Laertes.
- Gómez, N. (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.v8n5a3>
- González, D. (2012). Re-encuadrar dentro del encuadre: Miradas a un encuentro cine-educación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 131-152. <https://doi.org/10.17227/01203916.1690>
- Guerrero-Pico M. y Lugo N. (2018). Competencias narrativas y estéticas. En C.A. Scolari, (ed.), *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/34qr96G>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2018). Síntesis de resultados CENSO 2017. Recuperado de: <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2021). Migración interna en la región de O'Higgins. CENSO de población y vivienda 2017. Recuperado de: https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-vi/banco-datos-r6/2.-banco-de-datos/migración-interna/migración-interna---región-de-ohiggins.pdf?Status=Temp&sfvrsn=7a312460_2
- Kaufman, B. (2010). Childhood and Cinema. *Projections*, 4(1), 112-119. <https://doi.org/10.3167/proj.2010.040109>
- López Ligeró, M. (2015). *El falso documental. Evolución, estructura y argumentos del fake*. Editorial UOC.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Los Ángeles, EE. UU.: Sage.
- Marimón, J. (2014). *El montaje cinematográfico: del guion a la pantalla*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Martínez-Cano, F. J., Ivars-Nicolás, B. y Roselló-Tormo, E. (2020). Cine memoria. Intersecciones entre documental y ficción en la práctica cinematográfica latinoamericana contemporánea: estudio de caso de Roma. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, 20, 111-136.
- Martínez-Salanova-Sánchez, E. (2003). Cinema Resources to Teach and Learn. *Comunicar*, 20, 45-52. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-07>
- Masson, E. (2012). *Watch and learn: Rhetorical devices in classroom films after 1940*. Amsterdam University Press. https://doi.org/10.26530/oopen_439100

- Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto "Cineduka" en escuelas básicas chilenas. *Modulema: Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. <https://doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>
- Migliorin, C. y Barroso, E. (2016). Pedagogies do cinema: Montagem. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, (43)46, 15-28. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115323>
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <https://bit.ly/3nkOMWE>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Monterrubio, L. (2018). On the beginnings of contemporary cinema: Close-up by Abbas Kiarostami and Dream of Light by Víctor Erice –The fraternity between documentary and fiction as a synthesis of early cinema and cinematic modernity. *L'Atalante. Revista De Estudios Cinematográficos*, (25), 165-180. <https://bit.ly/2HUXH13>
- Nolasco-Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <https://bit.ly/3jyaPad>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia. <https://bit.ly/2SmRUmA>
- Peters, J. (1961). *La educación cinematográfica*. Unesco. <https://bit.ly/36w7kxd>
- Peñuela, D. y Pulido, O. (2012). Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 89-109. <https://doi.org/10.17227/01203916.1688>
- Potter, W.J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39. <https://bit.ly/2EUzpmT>
- Sánchez-Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Editorial UOC.
- Santaella, J. y Santaella, J.I. (2007). *Manual de acoso escolar o bullying para docentes y educadores*. Gestión Orientación y Formación.
- Scolari, C.A. (ed.). (2018). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/34qr96G>
- Sharma, S. (2006). Teaching diversity — Im/possible pedagogy. *Policy Futures in Education*, 4(2), 203-216. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.2.203>
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 119-135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.129>
- Williamson, G. y Montecinos, C. (2011). *Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Universidad de la Frontera.