



GÉNERO AUDIOVISUAL ESCOLAR

Teoría y metodología para el análisis de videos realizados en el nivel secundario

Diego Agustín Moreiras



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



cea
centro de
estudios avanzados
facultad de ciencias sociales



Universidad
Nacional
de Córdoba

Género audiovisual escolar. Teoría y metodología para el análisis de videos realizados en el nivel secundario

Diego Agustín Moreiras



Colección Tesis

Género audiovisual escolar.
Teoría y metodología para el análisis de
videos realizados en el nivel secundario

Doctorado en Semiótica

Diego Agustín Moreiras

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Mgter. Jhon Boretto

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Director: Marcelo Casarin

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

Magdalena Doyle

Vanessa Garbero

Bruno Ribotta

Darío Sandrone

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martin

Coordinadora de Investigación del CEA-FCS: Marcela Rosales

Asesora externa: María Teresa Dalmasso

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2023

Moreiras, Diego Agustín

Género audiovisual escolar : teoría y metodología para el análisis de videos realizados en el nivel secundario / Diego Agustín Moreiras. - 1a ed. - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2023.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: [descarga](#)

ISBN 978-631-90074-7-3

1. Producción Audiovisual. 2. Semiótica. 3. Escuelas Secundarias. I. Título.
CDD 373.1335



Agradecimientos

A las integrantes del tribunal evaluador de la tesis del Doctorado en Semiótica, Dra. Verónica Plaza Schaefer, Dra. Jimena Castillo y Dra. María Silvia Serra, por su lectura atenta, por la apertura al diálogo y por los comentarios comprometidos.

A Conicet por el financiamiento obtenido en la forma de una beca doctoral entre los años 2011 y 2016, germen de este trabajo. Sin esa beca nada de esto hubiera sido posible. Gracias también por las derivas inevitables que acompañan el financiamiento de proyectos de investigación en ciencias sociales, sobre todo aquellos que serán socializados con múltiples estudiantes y colegas.

En tercer lugar, a las y los docentes, talleristas y profesionales del campo educativo que han accedido a entregar parte de su tiempo para la realización de las entrevistas y los diálogos de este trabajo, así como la dedicación durante las visitas a las escuelas y para la socialización de los archivos de las producciones audiovisuales cuando no eran públicos. Además, por su trabajo comprometido, audaz e inquieto en la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza y mayores desafíos para sus estudiantes; todas las experiencias reconstruidas aquí dan cuenta de ello. A lxs integrantes de Equipos Técnicos y Equipos Pedagógicos de diferentes dependencias del Ministerio de Educación de la Provincia, que aportaron información sobre experiencias de trabajo con lo audiovisual en escuelas del sistema.

A todas y todos lxs docentes que fueron parte de este camino, que ha sido largo y, por lo tanto, ha tenido la fortuna de contar con muchxs guías valiosxs. A lxs docentes del Doctorado en Semiótica del CEA, en la UNC, Córdoba, Argentina; a lxs docentes de posgrado de la Universidad Tuiuti do Paraná, en Curitiba, Brasil y a Kalevi Kull y docentes de posgrado en Semiótica de la Universidad de Tartu, Estonia.

A las y los directores de equipos de investigación de los que he sido parte: Ximena Triquell, Santiago Ruiz, Corina Ilardo y María Rosa Brumat. Especialmente al equipo que he integrado en estos últimos años y su directora, Eva Da Porta. Porque en las reuniones de tesis ajenas fui imaginando la forma que tendría este escrito; las sesiones sobre esta investigación aportaron preguntas que quizá recién hoy comienzan a tener alguna respuesta; y porque la escucha y las palabras de cada integrante siempre tuvieron como punto de partida el interés, el saber y el cariño. Gracias Eva por conducir con el ejemplo este entrañable grupo.

Tengo allí las y los mejores representantes de la Universidad de todxs, laica, pública y gratuita que podría esperar. Agradezco también, en ellas y ellos, a docentes y estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Comunicación, de Ciencias Sociales y de Artes, compañerxs generosxs de aulas y tiempos dedicados a la docencia.

A la directora de este trabajo. En este camino tan radicalmente nuevo para mí y para el cual mi historia ofrece cero antecedente, Eva ha compartido no solo guía, consejo e interrogantes, sino también un modelo a partir del cual construir un recorrido propio que ojalá esté a la altura del ejemplo.

A mi familia. Tanto hemos andado, tanto aprendimos. El tiempo aún está de nuestro lado.

A Nah, biencriador de canhijos para compartir y artista de la vida construida, viajera y por venir.

Índice

| | |
|--|----|
| Capítulo 1. Presentación | 15 |
| 1. Palabras previas (sobre las palabras empleadas) | 15 |
| 1.1. Notas sobre esta versión de tesis para la Editorial del CEA, FCS, UNC | 16 |
| 2. Introducción | 17 |
| 2.1. A modo de enclave biográfico | 17 |
| 2.2. A modo de adelanto: el <i>género audiovisual escolar</i> | 19 |
| 2.3. Producción audiovisual en escuelas: un abordaje discursivo | 22 |
| 2.3.1. <i>Desde nuestro corpus, una definición operativa de lo audiovisual</i> | 23 |
| Capítulo 2. Marco teórico | 29 |
| 1. Eliseo Verón: Teoría de los Discursos Sociales | 29 |
| 1.1. Presentación | 29 |
| 1.2. De la noción de discurso y la teoría de los Discursos Sociales | 29 |
| 1.3. Eliseo Verón y su propuesta de mediatización | 33 |
| 2. Género | 39 |
| 2.1. Presentación | 39 |
| 2.2. De los géneros literarios a los géneros discursivos | 40 |
| 2.2.1. <i>Taxonomías (de géneros), género y modos</i> | 40 |
| 2.2.2. <i>Nuevos géneros; géneros teóricos e históricos</i> | 41 |
| 2.2.3. <i>Géneros discursivos, enunciados, palabras</i> | 43 |
| 2.3. De los géneros discursivos en los medios masivos de comunicación | 45 |

| | |
|--|----|
| 2.3.1. <i>Estrategia de interacción y abordaje pragmático</i> | 45 |
| 2.3.2. <i>De transgéneros y transposiciones</i> | 48 |
| 2.3.3. <i>Medios, géneros, estilos: estrategias conceptuales y metodológicas</i> | 49 |
| 2.4. Lo que recuperamos para pensar el género (audiovisual escolar) | 51 |
| 2.4.1. <i>Un primer conjunto de elementos: enunciado y enunciación</i> | 51 |
| 2.4.2. <i>Definición de género mediante una segunda operación</i> | 51 |
| | |
| Capítulo 3. Marco metodológico | 55 |
| 1. Presentación | 55 |
| 2. Desde la semiosis social, de Eliseo Verón | 56 |
| 2.1. Lo significativo como dimensión | 56 |
| 2.2. Condiciones de producción y condiciones de reconocimiento | 57 |
| 2.3. Ni dentro ni fuera | 58 |
| 2.4. De marcas y de huellas | 59 |
| 2.5. De textos y discursos | 59 |
| 3. Parte 1 - Narratología: rasgos temáticos, retóricos y enunciativos | 60 |
| 3.1. En relación con los géneros discursivos | 60 |
| 3.2. La construcción audiovisual del espacio y los personajes | 61 |
| 3.3. Narración | 62 |
| 3.4. Enunciación: puesta en serie, ocularización y auricularización | 64 |
| 4. Parte 2 - Semiopragmática: mundos, modos y desfasajes de sentido | 66 |
| 4.1. Odin: modos, contextos, instituciones | 66 |
| 4.2. François Jost: archigéneros, mundos y promesas | 71 |
| 4.2.1. <i>De promesas para los géneros</i> | 74 |
| 5. A modo de orientación para el lector y de organización de lo hecho | 75 |
| | |
| Capítulo 4. Escuelas y producción cultural | 79 |
| 1. Presentación | 79 |
| 2. De la educación y lo escolar | 80 |
| 3. Producción cultural, discursos y subjetividad | 83 |
| 3.1. La producción cultural en la escuela: en disputa | 84 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. Dimensión comunicacional de la producción cultural | 86 |
| Capítulo 5. Experiencias escolares de producción audiovisual | 89 |
| 1. Presentación general de las experiencias | 89 |
| 2. Experiencia A - Proyectando desde la escuela | 90 |
| 3. Experiencia B - PNIDE Conectar Igualdad | 92 |
| 4. Experiencia C - “¿Hay producciones audiovisuales en la educación de adultos?” | 96 |
| 5. Experiencia D - CAJ | 99 |
| 6. Experiencia E - Proyecto <i>La Escuela de Película</i> | 103 |
| 7. A modo de cierre (y apertura al análisis) | 105 |
| Capítulo 6. Análisis - Los cortos de ficción | 107 |
| 1. Presentación | 107 |
| 2. Las producciones que son adaptaciones | 109 |
| 2.1. <i>La gallina degollada</i> y <i>Amigos por el viento</i> | 111 |
| 3. Ficciones realistas: la predominancia | 117 |
| 3.1. Cinco producciones entre el realismo, el melodrama y la tragedia | 117 |
| 3.1.1. <i>Para definir (operativamente) realismo</i> | 117 |
| 3.1.2. <i>Un recurso enunciativo definitorio: la mirada a cámara</i> | 118 |
| 3.1.3. <i>Temáticas biográficas y curriculares y un realismo por alcanzar</i> | 120 |
| 3.1.4. <i>Lo técnico fotográfico, puestas naturalistas y la indicialidad</i> | 122 |
| 3.2. <i>Soy yo</i> | 128 |
| 3.3. <i>Placita</i> : la articulación entre cine comunitario y CAJ | 134 |
| 3.4. <i>Lo último que se pierde</i> | 139 |
| 4. El fantástico audiovisual escolar: en la frontera y “a prueba” | 143 |
| 4.1. En la frontera (o de las particularidades de lo fantástico) | 144 |
| 4.2. Algunas ideas “a prueba” para el fantástico audiovisual | 146 |
| 4.3. ¿El fantástico audiovisual escolar? Trabajo de acompañamiento y trabajo enunciativo expresivo | 151 |
| 5. A modo de cierre de este capítulo | 153 |
| Capítulo 7. Análisis - Los cortos documentales | 157 |
| 1. Presentación | 157 |
| 2. ¿Cómo definimos lo documental? | 158 |
| 3. ¿Registro de actividades? ¿Construcción de experiencias! | 159 |

| | |
|---|---------|
| 3.1. Una clase filmada como un texto instruccional: <i>El cuidado de tu cuerpo</i> | 160 |
| 3.2. Un proyecto sociocomunitario como instancia de reflexividad | 162 |
| 3.3. Audiovisual performativo, saberes (escolares) y colectivos (de identificación) | 165 |
| 4. Tres documentales escolares: exploraciones del modo estético | 166 |
| 4.1. ¿Documental expositivo y ficcionalizado? <i>BasurAL cielo</i> | 166 |
| 4.2. Documentales escolares / documentales poéticos: variaciones y posibilidades | 168 |
| 5. Tipos de <i>reflexividad</i> y un proyecto muy particular | 171 |
| 5.1. Reflexividad metodológica (en la escuela) | 171 |
| 5.2. Reflexividad audiovisual: <i>self-reference</i> y <i>self-reflexivity</i> | 172 |
| 5.3. Reflexividad: agente revelador | 174 |
| 5.4. <i>La enseñanza continúa, Kilómetro 12 y ½, Búsquedas y Vidas paralelas: los cortos del Projectando desde la escuela</i> | 176 |
| 5.4.1. <i>Los procesos reflexivos del Projectando...</i> | 177 |
| 5.4.2. <i>La dimensión audiovisual del Projectando...</i> | 180 |
| 6. A modo de cierre de este capítulo | 184 |
| Capítulo 8. Análisis - Los cortos lúdicos | 187 |
| 1. Presentación | 187 |
| 2. ¿Cómo definimos lo lúdico? | 189 |
| 3. La dimensión del arte y lo simbólico | 192 |
| 3.1. Cortos apelativos / de propaganda desde y sobre la escuela (y más...) | 192 |
| 3.2. Algunas precisiones sobre lo artístico (como parte de lo simbólico) | 195 |
| 3.3. <i>Memorias de una actriz: expresión de una artista</i> | 196 |
| 3.3.1. <i>Sobre el inicio y algunas particularidades del taller con Julieta</i> | 197 |
| 3.3.2. <i>Sobre el corto Memorias...</i> | 198 |
| 3.4. ¿Por qué los CAJ? | 199 |
| 4. Los documentales que no fueron: reconstitución y anécdotas de lo que sí fue | 200 |
| 4.1. Un campeonato, cuatro décadas atrás | 201 |
| 4.2. Una noche, en una vida | 203 |
| 5. El trabajo intertextual: pastiche y parodia | 205 |

| | |
|--|-----|
| 5.1. Un encuadre necesario: las miradas en el cine | 205 |
| 5.1.1. <i>De los privilegios del “huésped invisible” y la pregunta por su construcción en el género audiovisual escolar</i> | 206 |
| 5.2. Definiciones operativas: el pastiche en <i>Noticiero Joven Visión 5to TT</i> | 207 |
| 5.3. Definiciones operativas: la parodia en <i>La edad del pavo</i> | 210 |
| 6. Producciones audiovisuales escolares: condición híbrida y mediatizada, placer audiovisual local e identificación espectral excluyente | 215 |
| 7. A modo de cierre de este capítulo | 217 |
| Conclusiones | 221 |
| En relación con el género audiovisual escolar | 221 |
| <i>De las producciones, pensadas por archigénero</i> | 221 |
| <i>De lo que aparece como común a todas las producciones: lo central del género</i> | 227 |
| En relación a otras preocupaciones y aportes | 233 |
| Bibliografía | 235 |
| Anexos | 247 |

Capítulo 1. Presentación

1. Palabras previas (sobre las palabras empleadas)

Lenguaje libertario: Este libro intenta contener un lenguaje inclusivo y no sexista. Pero la pretensión es no caer en estereotipos discriminatorios ni en manuales fríos o letras correctas y de laboratorio. La búsqueda es de una libertad dinámica que transpire cambios y pueda ser cambiada. Por eso se intercambian femeninos, masculinos, x, todas y todos o barras de ellos/ellas en la corazonada de letras que convoquen a ser leídas y a abrir fronteras sin corsets ni reglas fijas (Peker, 2017: 7).

Nos parece justo comenzar con estas palabras de Luciana Peker que ponen sobre la mesa los desafíos que la escritura supone hoy y las decisiones que ¿podemos? / queremos asumir quienes tenemos que escribir en ámbitos académicos. La complejidad de la escritura, así, en abstracto, es uno de los desafíos de cualquier tesista desde el comienzo. Si además sumamos la voluntad de comprometerse en una redacción que explícitamente no invisibilice (algunos aspectos de) lo que ella nombra, y que a su vez tampoco utilice fórmulas que resulten rígidas, frías y/o repetitivas, el desafío aumenta. Hemos decidido utilizar los recursos a nuestra disposición para llamar la atención del/a lector/a en cada oportunidad que hemos podido alrededor del masculino usado como genérico en el lenguaje. Resulta apabullante su presencia repetida, a veces, en un mismo párrafo. Por eso, quienes nos leen notarán que hay masculinos usados genéricamente (los menos); femeninos usados también genéricamente; “las y los” en muchos casos; as/os en otros; algunas pocas “e” y muchas más “x”, y todo esto a partir de lo que deseáramos fuera una “libertad dinámica que transpire cambios”, como propone Peker.

En esta dirección, no solo los autores están en la búsqueda de formas

de resolver la escritura, sino que las instituciones también realizan movimientos y responden a este escenario. El 9 de diciembre de 2019 la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba aprobó la Resolución 567/2019, en la cual se habilita el uso del lenguaje inclusivo, por ejemplo, en este trabajo. Lenguaje inclusivo y lenguaje libertario.

En los casos en los que trabajamos con textos en idiomas extranjeros porque no hemos encontrado traducciones publicadas, hemos consignado siempre en el cuerpo del texto la versión en español resultado de una traducción propia y en nota al pie la versión original, para consulta del lector/a.

Recurrimos a lo largo de este escrito a la primera persona del plural. No tanto debido al uso con referencia genérica, en el sentido de un “‘nosotros’ [que] refiere a un grupo amplio –la comunidad científica o la sociedad en general–, en el que el autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante”. En parte y por momentos, lo utilizamos como un nosotros inclusivo, “en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto” (García Negroni, 2008: 13). No obstante, y ante todo, utilizamos el nosotros porque muchas de las reflexiones y de los posicionamientos asumidos corresponden a producciones en colectivos de colegas y son el resultado de un trabajo conjunto. Lejos de la formalidad del primer uso y de la estrategia que supone el segundo, la primera persona del plural en este escrito es un reconocimiento modesto a quienes nos han permitido llegar hasta aquí, con sus señalamientos y aportes.

1.1. Notas sobre esta versión de tesis para la Editorial del CEA, FCS, UNC

Para encuadrar este trabajo en los requerimientos estipulados por la Editorial del Centro de Estudios Avanzados (FCS, UNC) nos hemos visto en la necesidad de acortar algunos desarrollos que en la versión de la tesis entregada para su evaluación eran más extensos. En todos los apartados y capítulos se han producido recortes: cuando los fragmentos eliminados de esta versión resulten extensos, la/el lector/a será invitado a consultar el archivo original de la tesis, como una manera de acceder a los desarrollos completos de la misma. Ese archivo está disponible en el Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Córdoba¹. No

¹ <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546287>

obstante, lo que aquí se presenta ha sido organizado de forma tal que respeta tanto el contenido global como los apartados fundamentales de aquella.

Como criterio general, hemos decidido privilegiar en esta versión, además de los aspectos vinculados al análisis de los videos en sí, aquellos desarrollos teóricos y metodológicos que consideramos menos trabajados en otros escritos y que constituyen, por lo tanto, un aporte específico de este escrito. No hemos incorporado las imágenes ni capturas de pantalla, que sí se encuentran en la versión extendida. Al final del capítulo 5 podrán acceder al archivo en el que se encuentran los enlaces de los cortometrajes analizados; en algunos casos, estos enlaces han dejado de funcionar, especialmente en las producciones dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

De aquí en adelante, cuando hagamos referencia a la tesis en su versión completa, hablaremos indistintamente de *versión extendida*, *archivo original*, *tesis completa*, entre otras formulaciones.

2. Introducción

2.1. A modo de enclave biográfico

Este trabajo es de manera literal y metafórica el resultado de muchos movimientos, en el espacio y en el tiempo. La enorme mayoría de ellos, además, viajes colectivos, compartidos.

Este trabajo surge en el cruce lento, de fragua más o menos silenciosa y paciente entre recorridos múltiples, aunque reconoce de manera clara, al menos tres: los esfuerzos en el campo de la semiótica y la comunicación; las alegrías, conmociones y aprendizajes en el campo del cine; el trabajo y el empeño en el campo de la enseñanza.

El momento inicial del cruce entre al menos dos de esos recorridos se encuentra situado, de manera más o menos precisa, en los primeros años de la primera década del nuevo siglo y del nuevo milenio: en el 2000 cursé Semiótica en la carrera de grado y continué luego con ayudantías y adscripción; años después, mi primer cargo universitario breve e interino fue en esa misma cátedra, en la hoy Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC en adelante), Escuela de Ciencias de la Información entonces. El trabajo prolongado en equipos dirigidos por la Dra. Ximena Triquell y el Mgter. Santiago Ruiz y luego por la Dra. Corina

llardo fueron fundamentales para graficar el / un mapa del campo, camino continuado en el cursado del doctorado, así como de estancias cortas en la Universidad de Tuiutí, en el estado de Paraná (Brasil) y en el Departamento de Semiótica de la Universidad de Tartu (Estonia). Así, es posible afirmar que el trabajo de este doctorado ha estado pensado desde el inicio, aunque con una precisión que fue necesario ganar, alrededor de corpus audiovisuales y a la vez vinculados a lo escolar.

En el año 2001 comencé a estudiar magisterio y en las primeras prácticas tuve el privilegio de observar a mis compañeras, Lara y Paula, dar clase: en ese momento entendí, gracias a ellas, que había algo para mí allí. Así, una vez recibido del profesorado en educación primaria y mientras terminaba Comunicación, imaginaba un inicio profesional en la docencia. En esos primeros años, la comunicación estaba en mis prácticas docentes aunque no lo tuviera tan claro aún. Nuevos recorridos de formación me llevaron a explorar trabajos con diferentes lenguajes en las escuelas y así se construyó, muchos años después, mi tesis de maestría: imágenes fotográficas en la educación de jóvenes y adultos. La semiótica era uno de los ejes articuladores de ese trabajo. La comunicación, otro.

Gracias a Mariana, compañera esta vez de comunicación, en el año 2006 en un congreso en la ciudad de San Juan conocí el trabajo del equipo responsable del seminario de Comunicación / Educación en Córdoba, a cargo de la Dra. Eva Da Porta. Sin la posibilidad de cursarlo en su momento porque se ofrecía sólo para algunas orientaciones, ese espacio me abrió las puertas desde entonces como egresado para repensar(me): mis prácticas como docente y mi inscripción como comunicador. De esa manera, lo que hasta entonces se había sentido como compartimentos estancos comenzó a integrarse, a ordenar y organizar un recorrido confortable y familiar. Visto desde el presente, quizá el primer indicio claro de esto haya sido la tesis de maestría ya mencionada y el segundo, poco tiempo después, el ingreso por concurso al Taller de Práctica Docente 3 y 4 del Profesorado Universitario en Comunicación Social, de la FCC, en esta UNC. Desde entonces, los intercambios, las y los compañerxs de trabajo, de investigación, de docencia se han multiplicado y diversificado, con algunas coordenadas más o menos fijas.

El tercer recorrido central para este escrito tiene una presencia más extendida porque se remonta a la infancia, a ese vínculo permanente y quizá casual, doméstico, cotidiano que Ana y Marcial, mis viejos, promovieron con el cine para mi hermano y para mí. Sobre todo en for-

mato VHS en aquellos años, en la mágica práctica del alquiler de videos: la exploración de las estanterías, las recomendaciones de las novedades, el alquiler reiterado de algunos en los que “quedábamos enganchados”. Nuevamente, visto desde ahora, esta práctica pareciera haberse sostenido en el tiempo, a la vez que transformado, una vez que llegué a Córdoba, con el videoclub del barrio primero y luego con internet y sus posibilidades. En todos los casos, el cine narrativo, industrial, comercial aparecía para contarnos a nosotros mismos, para mostrarnos-hacernos-visibles, para sugerir aspectos que apenas intuíamos o, incluso, para señalarnos el camino por el que deseábamos avanzar. Tan poco y tanto a la vez.

Relatos en imágenes, comunicación para la docencia y semiótica audiovisual; o, una perspectiva de abordaje de lo social desde la producción de sentido, lo audiovisual como práctica, y comunicación / educación como horizonte político académico. Este es el cruce que invitamos a transitar en las líneas que siguen.

2.2. A modo de adelanto: el género audiovisual escolar

Esta investigación se encuentra articulada en torno a la proposición, el desarrollo y la caracterización del concepto de *género audiovisual escolar* como herramienta teórico-metodológica para el análisis y la sistematización de producciones audiovisuales realizadas en el marco de propuestas de enseñanza desarrolladas en instituciones educativas. Para esta investigación hemos tomado una muestra de producciones audiovisuales realizadas en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba entre los años 2011 y 2015.

Hemos recopilado producciones hechas en escuelas orientadas, en escuelas de jóvenes y adultos, de contextos de encierro, semi-rurales y de centros de actividades juveniles, agrupadas en torno a *cinco experiencias escolares de producción audiovisual*. Estas experiencias serán descriptas en el apartado correspondiente y tienen características comunes que hemos reconstruido a través de diversas estrategias metodológicas que presentamos luego.

A modo de hipótesis o como un supuesto guía consideramos que más allá de la diversidad que parece adquirir la producción audiovisual en las instituciones escolares, es posible reconocer ciertas regularidades que distinguen a estas producciones de otras similares porque hay marcas en ellas que son comunes; porque la institución escolar determina

lo que puede / debe ser dicho y en gran medida el cómo; sumado a esto, los momentos de la producción se constituyen en instancias fundamentales, más allá del resultado final (del video en sí) y algo similar podemos señalar de las instancias de recepción; porque los consumos culturales de docentes y estudiantes son movilizados en las instancias de producción; y a la vez, porque hay cierta posibilidad de experimentación y “libertad”, en alguna medida asociada al amateurismo.

A partir del trabajo teórico-metodológico hemos articulado los interrogantes en torno a un concepto de amplia tradición en los estudios de la producción social del sentido, como es el de género (discursivo). El objetivo general de la investigación y su contribución central es dar cuenta de los rasgos que comparten las producciones audiovisuales analizadas que nos permiten hablar de un género audiovisual escolar. De modo general, por lo tanto, nos preguntamos: ¿es posible identificar en estas producciones rasgos comunes que nos permitan agruparlas en torno a un género discursivo común, el audiovisual escolar? Y en caso de respuesta afirmativa, ¿cuáles serían los rasgos centrales de este género?

Asumimos que esta caracterización será un trabajo complejo porque la noción misma de género lo es y porque se trata de producciones con poca historia hasta aquí, poco desarrollo (tanto diacrónicamente, como sincrónicamente, aunque cada vez es más frecuente asistir a producciones audiovisuales escolares) y por lo tanto, que probablemente esté en estos momentos en proceso de crecimiento y, eventualmente, de estabilización. Por esto resulta particularmente interesante dedicarse a su estudio. Consideramos, también a modo de hipótesis a ser contrastada, que estamos asistiendo a un momento de expansión y diversificación de las tecnologías y dispositivos vinculados a las posibilidades de producción audiovisual en escuelas con consecuencias visibles en los discursos en cuestión y, por lo tanto, a un momento de alta productividad en términos de géneros discursivos en juego, (quizá) aún no estabilizados.

Reconocemos aquí una voluntad transdisciplinar que orienta y contiene el trabajo teórico-metodológico, a la vez que trabajamos desde la semiótica, como un campo con aportes específicos, en este caso, hacia el campo de la educación. Abordar estas producciones desde la categoría de género nos permite identificar y comprender mejor lo que en las instituciones educativas y en las propuestas de enseñanza funciona como condiciones de producción; así como reglas discursivas que operan en ellas y líneas de sentido que estas producciones habilitan en la escuela; e incluso

aquellos elementos (discursivos) que hacen únicas a estas producciones y que, en algún sentido, conmueven las *formas de lo escolar* tradicionales.

Este trabajo tiene una construcción metodológica que combinó abordajes narratológicos del campo del cine con perspectivas de análisis de discurso audiovisual más próximas temporalmente a nosotros agrupadas bajo la categoría genérica de semioprágmatica. Así, abordamos estas producciones desde enfoques “clásicos” para el análisis de producciones audiovisuales (sobre todo, cinematográficas), que plantean recorridos en torno a la representación, la narración y la enunciación. No obstante, estos enfoques pensados para discursos audiovisuales producidos por las industrias cinematográficas, no permiten dar cuenta de rasgos genéricos que consideramos recurrentes en los videos con los que trabajamos. Para considerar y trabajar con estas particularidades hemos recuperado, como decíamos arriba, la semioprágmatica en los desarrollos sobre todo de Roger Odin y de François Jost, que tienen por objeto de estudio a la televisión (y sus formatos y emisiones “nuevos”) y a producciones audiovisuales periféricas (cine amateur y familiar, principalmente). Aquí podemos reconocer también, como se verá hacia el final, una contribución específica de este trabajo.

De acuerdo a las lógicas propias de un trabajo en el campo de la semiótica, nuestra estrategia es el análisis de discurso en un corpus constituido *ad hoc* de acuerdo a los criterios ya compartidos. No obstante, para construir ese corpus, hemos realizado en unos pocos casos observación participante en instituciones escolares, relevamiento de documentación y publicaciones y entrevistas a responsables de las cinco experiencias seleccionadas. Este material ha sido utilizado, lo decíamos antes, para reconstruir las condiciones de producción de los videos analizados como una parte fundamental de nuestra investigación.

Finalmente, queremos adelantar aquí que hemos organizado la presentación del análisis de acuerdo a un criterio conceptual, propuesto por François Jost (principalmente, 2007). Esto ha generado tres grandes capítulos vinculados a lo ficcional, documental y lúdico, respectivamente; en cada uno presentamos y analizamos videos escolares pertenecientes a las cinco experiencias a las que hicimos referencia antes. Así, nos enfocamos en las similitudes (y también las diferencias, por cierto) entre las experiencias, a partir de *mostrar* juntas las producciones audiovisuales surgidas de ellas. Esta decisión se ha construido sobre el criterio de la notable diversidad encontrada en los videos que conforman el cor-

pus, así como hacia dentro de cada experiencia en sí. Lo conceptual ha sido una herramienta de organización de la presentación, y sólo una posible, aunque nos ha parecido la más clara.

Debido a que esta investigación se inscribe en el vasto territorio de las relaciones entre cine y escuela, hemos realizado un mapeo del mismo, en primera persona y sin pretensiones de exhaustividad, que ha decantado en la construcción de nuestro objeto (y ha descartado todos los demás). Este desarrollo permite poner en relación nuestra investigación con las que la han precedido, establecer continuidades e identificar los que consideramos aportes. Ese recorrido ha quedado registrado en la versión completa de la tesis entregada para su defensa. Sólo deseamos recuperar aquí unas líneas de diálogo de una película en la que sus protagonistas son invitados a realizar un video, como parte de las actividades obligatorias en una escuela secundaria²:

Profesora, a toda la clase: El tema es Romeo y Julieta. Tienen que hacer su propia interpretación personal moderna.

Mike, en diálogo con Will: ¿Tenés una cámara?

- Sí, es vieja pero aún funciona.

- Deberíamos hacer nuestro proyecto en película.

- ¿De verdad?

- Sí, es algo que siempre quise: hacer una película. ¿Te parece bien?

Pero ¿de qué clase debería ser?

- De la clase que siendo mala, aún sea muy buena (Galea, 2013).

Esta idea sobre “películas malas” y “películas buenas”, en el marco de lo escolar, puso en palabras tempranamente nuestras preocupaciones e intuiciones sobre las producciones escolares audiovisuales. Como parte de este apartado introductorio compartimos a continuación algunas precisiones conceptuales.

2.3. Producción audiovisual en escuelas: un abordaje discursivo

Decíamos en las primeras líneas que este trabajo es el resultado de articulaciones, recorridos y encuentros diversos y colectivos. Deseamos a

² A partir de estas líneas de diálogo hemos propuesto, con una ligera edición, el título de fantasía de nuestra tesis. Algunas notas tomadas a partir de producciones audiovisuales de la industria cinematográfica, incluida la película de la cual hemos tomado la cita, se encuentran disponibles en el Anexo de este trabajo.

continuación compartir los argumentos centrales que nos permiten utilizar la categoría de lo audiovisual para dar cuenta de las producciones que analizamos.

2.3.1. Desde nuestro corpus, una definición operativa de lo audiovisual³

El cine seguirá existiendo en su propia iglesia y con sus propios fieles. (...) Pero en todo caso, el cine perderá su hegemonía y no podrá seguir imponiendo su lenguaje y discurso a los demás dispositivos audiovisuales. Ahora tenemos que practicar la multiplicidad de pantallas. Y comenzar a buscar cómo es que narra cada pantalla, cuáles son los criterios de temporalidad, imagen, sonido, ritmo, duración, género y formato. Se debe buscar las especificidades narrativas de cada dispositivo audiovisual y de cada contador. Debemos comenzar a pensar en cada pantalla y cómo cada una trae consigo una narrativa y un discurso (Rincón, 2011: 45).

En este tiempo nuestro trabajo de investigación y de intervención nos ha permitido entrar en contacto con escuelas, docentes y estudiantes y conocer diversas experiencias de trabajo educativo. En gran medida, este ha sido el insumo más fuerte para la construcción del corpus.

Denominamos en todo el escrito como *experiencias* a un conjunto de prácticas de producción de medios en la misma o en diferentes escuelas. Un rasgo que las identifica es que las producciones audiovisuales a las que han dado lugar son *textos*⁴ que no pueden ser considerados cine, en su definición convencional. Esto nos invita a precisar la terminología que estamos utilizando.

En este trabajo, como ya hemos mencionado, no nos dedicamos al análisis del cine⁵ (como tal) en las escuelas; antes bien analizamos las producciones realizadas en lenguaje audiovisual por estudiantes y do-

³ Todo este apartado ha sido recortado para agilizar su lectura. Puede consultarse la versión extendida de la tesis para mayores detalles.

⁴ Utilizamos *textos* como lo hace Eliseo Verón (1993), para distinguirlo de discurso. Esto será explicado más adelante.

⁵ Dice María Silvia Serra al respecto: “Cabe alertar, en este punto, que la dificultad de construir con el término “cine” un objeto único, o postular una sistematización acabada de sus modos de operar. Los estudiosos del cine insisten en distinguir al cine por sus autores, los movimientos estéticos de los que participan o los circuitos de producción y proyección e incluso se postula un canon de obras cinematográficas clásicas que poseen un valor análogo al que los clásicos mantienen en otras artes, habilitando la discusión sobre buen y mal cine” (Serra, 2011: 52).

centes en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. ¿Podemos hablar de cine para referirnos a estas producciones?

En el capítulo de presentación de un libro sobre cine experimental argentino Alejandra Torres y Clara Garavelli (2015) afirman que muchas veces se postulan clasificaciones que tienen como consecuencia el menosprecio de producciones audiovisuales, como las experimentales, que son relevantes en sí mismas, y además resultan una fuente de inspiración para el cine narrativo industrial comercial. Ellas sostienen: “Ciertas producciones del mundo audiovisual son definidas por las instituciones legitimadoras como *periféricas*, marginales e incluso innombrables, como lo demuestra el hecho de que muchas obras sean completamente excluidas de la(s) historiografía(s) del cine” (Torres y Garavelli, 2015: 9) (cursivas nuestras). En esta cita encontramos la idea de periferia y por oposición, la de centro e instituciones legitimadoras. Pensar el campo de la producción audiovisual a partir de esta metáfora espacial no resulta ajeno a ciertas tradiciones de la reflexión sobre el cine y el análisis cultural⁶.

Nos interesa en este trabajo asumir propositivamente la idea de *periférico* para nombrar producciones audiovisuales que son realizadas al margen de la industria cinematográfica, con presupuestos que desde la industria serían considerados nimios o directamente inexistentes, por realizadores en general sin experiencia (o al menos no profesionales), con ayuda de familiares y amigos/os (Lyra, 2017) y con objetivos que rara vez se articulan con el lucro y la ganancia. Dentro de estas producciones periféricas, sin duda encontramos las realizadas en instituciones educativas y escolares⁷.

Estas producciones audiovisuales de las que nos ocupamos difieren

⁶ Encontramos esta idea de periferia en otros trabajos, más lejanos o próximos al que estamos citando. Por ejemplo, en un escrito de Bernardette Lyra, investigadora brasilera, al referirse a un subgrupo dentro del *cinema de bordas* (Lyra, 2017: 48-49) o también utilizada para analizar la producción cultural en los textos de Iuri Lotman (2009) y en artículos que recuperan su obra (por ejemplo, Lozano, 1999).

⁷ Estamos trabajando con textos audiovisuales que resultan ajenos a las industrias culturales cinematográficas. Esto supone ampliar enfoques y movilizar puntos de vista que pueden diferir de los considerados tradicionales. En la historia del cine, no obstante, veremos que esto no resulta una práctica tan extraña. La idea de periféricos remite más a las condiciones materiales de producción de estos videos, y en todo caso a su dimensión subalterna, en relación con otras producciones, antes que a una dimensión de experimentación explícita con el lenguaje audiovisual. Más allá de esta distinción, este tipo de trabajos permiten reconocer que el campo de los estudios sobre cine ha sido amplio y diverso, probablemente desde el comienzo; quizá sólo se trata de explorar sus periferias.

de lo que habitualmente nombramos como cine a partir de, en primer lugar, su condición de periféricas. En segundo lugar, porque no resguardan (en la enorme mayoría de los casos, aunque habrá excepciones, como plantaremos más adelante) las condiciones mínimas para la “experiencia cinematográfica”. Serra, en reflexión sobre las películas en la escuela y siguiendo a Roland Barthes, afirma lo siguiente: “Lo que aquí puede visualizarse es una operación por la cual, si bien un docente decide utilizar una película de cine, no hay “experiencia cinematográfica”: no hay sala oscura, ni butacas, ni suspensión del yo, ni ninguna de las condiciones que hacen a esa experiencia (Barthes, 2002a)” (Serra, 2011: 269).

Por lo tanto, el visionado en la escuela, en las condiciones que cada institución pueda gestionar (en televisor o a través de un cañón proyector; en sala oscura, tenuemente oscurecida o con plena luz de día) no responde a las condiciones necesarias para el encuentro con Las Películas de Cine (todo con mayúsculas); en realidad, dicho en forma apropiada, para el acontecimiento de la experiencia cinematográfica. Queda por establecer, en todo caso, qué tipo de encuentro se produce y con qué “efectos”.

El tercer aspecto a considerar está vinculado con los soportes. El surgimiento y popularización del VHS hizo posible lo que Serra llama la “escolarización” (Serra, 2011: 269) del cine, aunque con la consiguiente pérdida de su soporte original, el fílmico. Luego, agrega en relación con el video y su inclusión en la escuela:

Vale aquí un señalamiento (...) acerca de la relación escuela / tecnología. Los trabajos que reflexionan sobre la incorporación de lo que se denomina nuevas tecnologías de la educación [sic] (usualmente denominadas TIC o NTIC) hacen referencia a la radio, a la televisión, la informática y el uso de videos en el aula, incluyendo en esta última tanto a las producciones cinematográficas como a los videos documentales o educativos (Litwin, 2000). Pero el cine como tal está fuera de esa clasificación, al ser considerado sólo desde el formato del video, gesto que ya constituye un “procesamiento” pedagógico (Serra, 2011: 67).

De esta cita nos interesa sobre todo el cierre de la misma, en el que la autora plantea de otra manera la idea de que el video en la escuela ya no es cine. El comienzo, en el que aborda la relación entre las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela nos permite completar este tercer cuestionamiento a la idea de cine, vinculado al soporte:

lo habitual en las instituciones educativas hoy, y cada vez más, es que tanto lo audiovisual como otros recursos que puedan ingresar en ella (en otros lenguajes) sean digitales. El lenguaje numérico⁸, que sirve de fundamento a lo digital, permite el traslado de archivos cada vez más comúnmente en discos portátiles o su alojamiento remoto en la “nube”. Y esto vale tanto para producciones de la industria cinematográfica como para las *periféricas*: esta modificación de los soportes, seguramente “afecta” tanto a las definiciones tradicionales de video como de cine, si consideramos ambas en sentido estricto.

No nos proponemos tomar posición sobre esta disputa, sino simplemente dejar sentado que los soportes son motivo de discusiones en la definición de lo que es o no es cine, video, video-arte, etc. Por último, que la palabra video, así como la palabra cine, ha sido objeto de múltiples definiciones en estas décadas. En nuestro trabajo afirmamos lo siguiente: las producciones audiovisuales escolares son realizadas hoy en soportes digitales (numéricos) con exclusividad.

En relación con las tensiones por las características discursivas de los textos en cuestión, y a modo de un cuarto aspecto que deseamos considerar, retomamos aquí lo desarrollado por Rincón (2011), en la cita con la que hemos comenzado este apartado. Nos invita a recordarle al/a lector/a que los aspectos mencionados por él, incluyendo temporalidades, imagen, sonido y sobre todo género, serán objeto de esta investigación. Podemos adelantar aquí, no obstante, que una de las especificidades entre las mencionadas que desde el comienzo resulta determinante para excluir las producciones con las que trabajamos de la categoría cine es la de su duración: en todos los casos, siguiendo los parámetros de la industria, estaríamos frente a cortometrajes y no películas (consideradas en su duración estándar de una hora y media). Para finalizar, dentro de este cuarto aspecto, agregamos que resulta necesario considerar también las especificidades de los realizadores y de las instituciones (en nuestro caso, escolares) en el marco de las cuales estos textos se producen.

Así, hemos presentado cuatro aspectos a partir de los cuales resulta inviable utilizar la denominación de cine o cinematográficas para las producciones con las que trabajamos: el primero de ellos, a partir de un rasgo

⁸ Utilizamos aquí numérico como sinónimo de digital, en el sentido informático-computacional del término, tal como es utilizado por Arlindo Machado (1992) o por Gabriela Augustowsky (2017), entre otros.

positivo (la denominación de periféricas para estas producciones); el segundo a partir de una carencia (la “experiencia cinematográfica”); el tercero a partir de una transformación de los soportes (del filmico, al VHS y finalmente al digital, omnipresente en las experiencias con las que hemos trabajado) y el cuarto a partir de la hipótesis de la presencia de rasgos discursivos propios para estas producciones, diferentes a los del cine.

De modo general, entonces, recurrimos a la categoría de lo audiovisual porque registramos que es una tendencia en el campo académico pero también realizativo (cfr. Torres y Garavelli, 2015: 20 y Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015: 11-12, por mencionar dos ejemplos) y en cierta manera permite dar cuenta de un fenómeno de cruces, articulaciones, híbridos. Nos parece que es necesaria una noción general, que articule y reúna. Así, mientras la noción de cine todavía puede estar atada de modo más o menos directo a estudios que la entienden y analizan como obra de arte, las otras formas audiovisuales, como la televisión y los registros videográficos, suelen estar asociados a una concepción teórica proveniente de estudios “que se ubican en la esfera de la comunicación” (Keldjian, 2015: 18).

De modo específico, lo hacemos porque, en primer lugar, las producciones que conforman nuestro corpus utilizan este lenguaje, entendido como una materialidad signifiante que articula a la vez imagen, texto, banda sonora y decisiones de edición (y que nos permite descartar del corpus, por ejemplo, producciones escolares muy comunes como presentaciones de texto tipo powerpoint o impress, aunque incluyan música y animaciones en las transiciones); luego, porque esta formulación resulta más genérica sin detenerse en soportes, duraciones, espacios de circulación, instituciones de producción ni realizadores. Estas precisiones, en nuestra investigación, llegan de la mano del adjetivo “escolares”. De esta manera, trabajaremos con experiencias de producción audiovisual escolares, y con los textos resultantes de ellas y desde una perspectiva que proviene y se inscribe en el campo de la semiótica y luego en el de la comunicación.

Si en algún momento en lugar de *textos* utilizamos *videos* para referirnos a estas producciones, será simplemente por cuestiones de redacción (para evitar repeticiones, por ejemplo) y lo haremos en un sentido general, idéntico al de texto (colaborando así, inevitablemente, con la polisemia del término *video*). El mismo motivo hará que por momentos utilicemos también *cortos*, como sinónimo para nombrar estos textos:

apócope de *cortometrajes*, designación de textos audiovisuales de breve duración, en general, alrededor de los diez minutos⁹. Asumimos así una definición simple, determinada por su duración y no por otros criterios como los estilísticos, formales o temáticos.

⁹ Al respecto, menciona: “El modelo dominante en la realización en el ámbito escolar es el cortometraje, que parece casi lo único factible. El cortometraje tendría que permitir la mayor libertad, puesto que aparentemente es un género menos condicionado, a diferencia del largometraje establecido, que tiene que durar una hora y media, contar una historia y salir en salas. En realidad, el cortometraje oscila entre la libertad y la sobrecodificación. Generalmente, a la pedagogía le gusta lo sobrecodificado y lo que ofrece puntos de apoyo fáciles y convincentes para la descodificación. Eso da pie a pensar que el cortometraje es el buen formato en el contexto escolar y que su duración reducida facilita tanto el análisis en clase como el pasaje a la realización. Pero no es tan simple” (Bergalá, 2007: 175).

Capítulo 2 . Marco teórico

1. Eliseo Verón: Teoría de los Discursos Sociales

1.1. Presentación

Las reflexiones sobre la obra de Charles S. Peirce que hemos presentado en la versión extendida, han permitido fundar, en el campo de estudios de la semiótica durante la segunda mitad del siglo XX, una perspectiva de trabajo con los signos que podríamos denominar semio-pragmática. Esos párrafos presentan reflexiones provenientes del campo de la epistemología que nos permiten establecer un punto de partida en relación con la historia de la reflexión sobre los procesos de significación y producción de sentido.

De la vasta producción de Eliseo Verón nos interesa trabajar en este capítulo dos conceptos que consideramos fundamentales como claves teóricas para nuestro trabajo de investigación. En primer lugar, el concepto de *semiosis social*. Lo consideramos un punto de partida fundamental para la forma en que concebimos la producción social del sentido. En segundo lugar, la idea de *mediatización*, como es desarrollada por Verón, que nos permite comprender las relaciones entre tecnologías, medios de comunicación, producción discursiva y subjetividades en las sociedades contemporáneas en general y en contextos escolares, en nuestro caso, en particular.

1.2. De la noción de discurso y la teoría de los Discursos Sociales

En el *Cours [de Linguistique Générale]*, de Ferdinand de Saussure, la expulsión de la materialidad del sentido fuera de la lengua se produce

dentro mismo de este movimiento que consiste en separar la lengua de la palabra; el aspecto material del sentido es expulsado de la lingüística porque concierne siempre y solamente al orden de lo individual, de lo particular y, en consecuencia, de lo accesorio. Este paso del *sonido* (material) a la *imagen acústica* del sonido, forma parte del paso de los “hechos de lenguaje” a la lengua. (...) Pasaje de la multiplicidad heteróclita, desordenada, informe, de lo material, a la simplicidad de un objeto, no material, de ciencia. En otras palabras: *pasaje de algo material y complejo a algo simple y concreto*. Este pasaje reposa evidentemente sobre el supuesto según el cual *el orden de lo mental* (de las imágenes y los conceptos) *es un orden simple y homogéneo*. Este orden simple y homogéneo es el de *un sujeto que, sometido a lo social, recibe el sentido* (Verón, 1993: 90) (cursivas en el original).

En el trabajo que E. Verón realiza para distanciarse de los postulados de F. de Saussure, segmentos como el que hemos utilizado para encabezar esta sección resultan esenciales. En la versión extendida ofrecemos otros argumentos sobre la distancia que Verón construye con aquellos desarrollos centrales para la lingüística del siglo XX. Aquí nos detenemos específicamente en los modos en que se define la categoría de discurso en Verón, atendiendo a los desarrollos de C. Peirce y de C. Marx.

La noción de signo en Peirce afirma que está conformado a partir de una relación genuinamente triádica: lo que supone que no se trata nunca de relaciones de dos de sus componentes entre sí, sino de los tres al mismo tiempo. Estos tres componentes son, a su vez, siempre signos. No obstante, cuando Peirce postula las categorías faneroscópicas busca dar cuenta de los fenómenos de nuestro mundo (no sólo de los signos): la Primeridad, la Secundidad y la Terceridad, que categorizan los fenómenos a nuestro alrededor. De esos fenómenos, sólo los terceros son signos. Los Primeros y Segundos quedarán por fuera de nuestras posibilidades de acceder a ellos, *en sí mismos*. Siempre lo haremos a través de terceros, de allí que se pueda explicar la idea de que la semiosis es un universo cerrado. La semiosis funciona como una red que se extiende sobre el mundo y permite acceder a él, sin negar su existencia misma (sin negar que, cada uno a su modo, primeros y segundos *existen*).

Cada tercero, para Peirce, se trata de un signo; estos signos son triádicos, en el sentido de que están compuestos por tres elementos que son, a su vez, un primero, un segundo y un tercero denominados *repre-*

sentamen, objeto e interpretante respectivamente, de acuerdo a las relaciones que guardan con su objeto¹.

Por lo tanto, las reflexiones en Peirce nos permiten afirmar, junto con Verón, que la semiótica puede reclamar para sí el estudio de los fenómenos de *producción de sentido* (y desde allí, de *construcción de lo real* y de *funcionamiento de la sociedad*).

Pensada de este modo, la producción de sentidos es para Verón una forma de acceder, para estudiarla, a la semiosis social. La manera en que el autor propone hacerlo es a partir de la realización de recortes, operados por el analista, sobre esta red de semiosis. Esos recortes, pensados desde Peirce, serán terceros (signos triádicos) y para Verón, serán discursos. Los discursos sociales, para este último, por lo tanto, serán el resultado de estas operaciones de recorte realizadas por el analista sobre la semiosis social. ¿De qué manera se produce, circula y se recibe el sentido en la semiosis? Para Peirce, bajo la forma de esta relación genuinamente triádica que él denomina *signo*. Para Verón, bajo la forma de discursos, también responsables de la producción del sentido, de la construcción de lo real y del funcionamiento de lo social, en la forma de cualquier materia significativa.

A partir de estas ideas sobre cómo entender la producción del sentido, Verón se encuentra en condiciones de avanzar en una formulación más general, que denomina Semiosis Social. Es un lugar común afirmar que las dos fuentes que contribuyen de manera decisiva en esta formulación son los escritos de Peirce y los de Marx. En relación con los segundos, no encontramos una exégesis ni un análisis siguiera semejante al que dispensa a los primeros.

En “La semiosis social”, artículo publicado en 1980 en México, Verón (1980) menciona explícitamente que “se trata de concebir los fenómenos de sentido como si tuvieran siempre la forma de inversiones en materias significantes, como si remitieran al funcionamiento de la red semiótica conceptualizada como *sistema productivo*” (Verón, 1980: 146). A partir de esta condición inicial, el autor afirma que se trata de postular las relaciones “entre determinados conjuntos significantes, por una parte, y los aspectos fundamentales de todo sistema productivo como la producción, la circulación y el consumo, por otra” (Verón, 1980: 146).

De lo que se trataba era de asumir que el sentido no era un cons-

¹ “(...) hay signos que representan a sus objetos como simplemente posibles; hay otros que representan a sus objetos como existentes actuales; hay otros que representan sus objetos como leyes” (Verón, 1993: 119).

tructo objetivo e inmutable históricamente (esa su crítica fundamental a los postulados de Saussure), pero tampoco el mero reflejo de ciertas condiciones económico-históricas (y he aquí la crítica a ciertas perspectivas que asumieron el sentido como una consecuencia necesaria y lineal de ciertas condiciones materiales de existencia). Esta crítica es profundizada luego en el libro de 1993, sobre todo en la segunda parte.

De lo que se trata es de comprender la semiosis necesariamente investida en toda forma de organización social (formas que habitualmente se describen independientemente de su dimensión significante, como del orden de lo “económico”, de lo “político”, de lo “cultural”, de lo “ritual”, etcétera...). *Sin esta semiosis, no es concebible forma alguna de organización social.* Lo que no quiere decir que esta semiosis, que atraviesa la sociedad en su conjunto, esté sujeta a un principio simple de coherencia interna (Verón, 1993: 136) (cursivas en el original).

Por lo tanto, la semiosis consiste en una dimensión presente en todos los fenómenos sociales, aunque esto no brinde información sobre el “contenido” de esta semiosis, ni sobre su *coherencia interna*. Estos planteos construyen para la semiótica un lugar específico en el escenario de las ciencias sociales: esta disciplina no se ocupará de todo lo social, sino sólo de una dimensión de todo lo social, la dimensión significante. Con la finalidad de construir esta argumentación plantea una doble hipótesis, muy conocida y citada, que afirma que:

- Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significante, sin explicar sus condiciones sociales productivas;
- Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro o macrosociológico) (Verón, 1993: 125).

A partir de esta doble hipótesis, entonces, Verón inscribe su teoría en el seno mismo de las ciencias sociales, (pero) con una especificidad bien definida. Propuesta teórica, entonces, que asigna un lugar específico a la semiótica como teoría de los discursos sociales y que ensaya, además, diferentes vías de acceso a su análisis. A partir de este recorrido, podemos dejar planteado de qué modo entendemos a los discursos sociales y adelantamos aquí que las producciones audiovisuales escolares serán defi-

nidas como tales. En el apartado metodológico de este trabajo avanzaremos con estas precisiones, que nos permitirán el trabajo de análisis de discurso propuesto: plantaremos cómo se configuran las gramáticas de producción de estos discursos, describiremos las características centrales de los mismos, así como las condiciones en las que tienen lugar sus procesos de reconocimiento, con la finalidad de identificar rasgos centrales del género audiovisual escolar. A continuación nos proponemos recuperar la segunda de las nociones centrales, para este trabajo, de la obra de Eliseo Verón: la de mediatización.

1.3. Eliseo Verón y su propuesta de mediatización

En definitiva, el término mediatización no designa otra cosa que lo que es hoy el cambio social de las sociedades post-industriales (Verón, 1997: 16-17).

Mediatización y engendramiento del sentido (*décalage*) deben leerse, entonces, como dos procesos conceptuales solidarios tanto en su genealogía dentro del proceso intelectual de Verón –su ‘obra’– como en los lugares discursivos que ocupan dentro de la estructura argumentativa de sus textos (Olivera, 2015: 112) (cursivas en el original)

Recuperamos entonces para este trabajo, como encuadre general, las dos nociones conceptuales mencionadas por Guillermo Olivera en la cita que antecede, en torno a las cuales se articulan los dos libros quizá más conocidos de Verón, enlazados además por la continuidad en sus títulos: la idea del análisis del discurso y de la teoría de los discursos sociales, desde *La semiosis social*, de 1988 y la noción de mediatización desde *La semiosis social, 2*, del año 2013.

Este apartado presenta tres conjuntos de argumentos en torno a la mediatización, considerando los discursos audiovisuales que nos interesan, así como las prácticas que los generan: a) en primer lugar, algunas de las justificaciones que el autor ofrece para fundamentar su planteo sobre la mediatización como un proceso de largo plazo y con perspectiva antropológica; b) la descripción de algunas características propias de este proceso en términos semióticos, incluyendo reflexiones en torno a las tecnologías y los medios de comunicación; y c) qué impacto tiene todo lo anterior para el trabajo en las escuelas. Hacia el final, por lo tanto, fijamos posición alrededor de la transformación de las tareas de

enseñar y aprender en las escuelas cuando, entre muchos otros cambios, se simplifican y amplifican las posibilidades de experimentar con lenguajes audiovisuales.

De manera general, podríamos identificar en los trabajos del autor sobre mediatización, dos sentidos sobre el término que confluyen: en primer lugar, un proceso histórico de larga data, vinculado a la capacidad de semiosis de los seres humanos, que se transforma cada vez más rápido y más profundamente por la posibilidad de separar las instancias de producción de un discurso de las de recepción de ese mismo discurso; además de esto, y sobre todo en las últimas décadas, la noción de mediatización también hace referencia a las transformaciones cualitativas de todas las prácticas sociales por el solo hecho de que hay medios y tecnologías; dicho de otro modo, el concepto también busca dar cuenta de las profundas transformaciones que tienen lugar cuando los medios y las tecnologías dejan de poner en circulación representaciones (solamente) y comienzan a transformar y construir de manera más directa y como actores privilegiados muchos aspectos de lo real.

Verón se distancia de posiciones que entienden a la mediatización como un efecto de los avances tecnológicos producidos exclusivamente en las últimas décadas. Por el contrario, este proceso supone para él una transformación de largo plazo, no necesariamente presente en todas las sociedades humanas, pero sí como resultado de una dimensión propia de nuestra especie biológica: nuestra capacidad de semiosis (Verón, 2014: 14). Así, toda vez que los procesos de comunicación humanos se realicen en instancias que no sean las de la interacción cara a cara estaremos asistiendo a diferentes manifestaciones de fenómenos mediatizados. Esto supone la posibilidad de un desfase en las interpretaciones de los discursos entre una instancia y otra; Verón afirma que esto es constitutivo de la semiosis, incluso en interacciones cara a cara, aunque la mediatización refuerza justamente la evidencia de este desajuste, este *décalage*.

En términos históricos, Verón afirma que los procesos de mediatización comenzaron con la escritura en el orden simbólico y, en cuanto a los fenómenos de masas, específicamente con la prensa del siglo XVIII. Con el surgimiento posterior de los otros medios de comunicación se suman los restantes regímenes de significación: el iconismo y luego la indicialidad.

Argumenta así que la mediatización comienza con procesos vinculados al orden simbólico, aún cuando en términos “genéticos” (Verón,

[1986] 1995: 92), este orden sería el tercero. La indicialidad, primero de los órdenes en tanto se encuentra vinculado con el cuerpo y con el contacto (Verón lo analiza en términos de contacto materno), es el que llega, en la mediatización, al final, recién con la radio y la televisión.

Sumado a lo anterior, el autor pone en cuestión la concepción representacional de la función de los medios: esto es la posibilidad de poner en circulación representaciones del mundo *tal cual es* (Verón, 2001: 13-14). En cambio, afirma que en las sociedades mediatizadas todas las prácticas sociales “se transforman *por el hecho* de que hay medios” (Verón, 1995: 124). Esto quiere decir que los medios ya no solo ponen en circulación representaciones sobre la realidad, sino que construyen lo real:

Ahora bien, la *mediatización* de la sociedad industrial mediática hace estallar la frontera entre lo real de la sociedad y sus representaciones. Y lo que se comienza a sospechar es que los medios no son solamente dispositivos de reproducción de un “real” al que copian más o menos correctamente, sino más bien dispositivos de *producción* de sentido. Una sociedad en vías de mediatización es aquella donde el funcionamiento de las instituciones, de las prácticas, de los conflictos, de la cultura, comienza a estructurarse en *relación directa con la existencia de los medios* (Verón, 2001: 14-15) (cursivas en el original)

Como decíamos antes, se trata de un cambio cualitativo, que modifica nuestras prácticas cotidianas, así como el sentido que construimos para/en ellas. Nuestra vida cotidiana hoy es diferente a lo que era hace algunas décadas y esto es consecuencia, fundamentalmente, de las transformaciones sociales *a partir de que hay medios* y tecnologías disponibles y operando en ella de manera constante y masiva.

Los ejemplos a los que Verón se dedica en sus textos tienen que ver con el funcionamiento específico de los medios y de lo que en ellos ocurre, así como de los nuevos modos en los que la política y los partidos políticos han aparecido en y utilizado a los medios y las redes. En nuestro caso, la noción de mediatización será pertinente para analizar las condiciones de producción de los videos analizados, es decir, el nivel de la enunciación, así como el del enunciado (cfr. capítulo metodológico).

Hasta aquí, entonces, hemos afirmado que los fenómenos mediáticos (esto es, que involucran a los medios de comunicación) suponen un cambio de escala en el desajuste (siempre presente) entre instancias de

producción y de reconocimiento; además, que cada nuevo medio de comunicación que surge en la historia trae consigo una complejización creciente de los regímenes de significación, comenzando con el simbólico en el siglo XIX y llegando al indicial en mitad del siglo XX; decíamos también que en cada fenómeno mediático es posible reconocer los tres regímenes y que Verón de hecho considera que preguntarse por cada uno de ellos en los fenómenos que analizamos resulta pertinente (y deseable); y finalmente, que nuestras sociedades comienzan a transformar sus prácticas cotidianas por el solo hecho de que hay medios y tecnologías en ellas, ya que estas prácticas comienzan a ser realizadas *también* en y para estos medios y tecnologías. Todo lo anterior da cuenta de la complejidad creciente de nuestras sociedades contemporáneas.

En términos estrictamente semióticos, los fenómenos mediáticos en sociedades mediatizadas suponen la exteriorización de procesos mentales (producción de discursos como la entienden Peirce y Verón) a través de dispositivos materiales, con consecuencias precisas. El surgimiento de cada dispositivo de comunicación a lo largo de la historia necesitó de la estabilización de ciertos usos para que pudiéramos reconocer allí el surgimiento de un medio de comunicación. Frente a perspectivas que suponen un determinismo tecnológico, Verón nos advierte que lo único que hace falta para explicar la forma en que usamos los dispositivos comunicacionales hoy, es decir, la forma en que los medios de comunicación son parte de nuestro presente, es un análisis histórico de cómo llegamos, socialmente, a usarlos como lo hacemos (Verón, 2014: 16). Esto resulta relevante toda vez que somos contemporáneos al surgimiento o a la masificación de tecnologías en determinados contextos: por ejemplo, teléfonos celulares en espacios escolares.

Los desarrollos de Verón nos permiten distinguir entre dispositivos tecnológicos, las tecnologías a ellos asociados (como internet), los medios de comunicación y los fenómenos (discursivos) mediáticos, de los que hablábamos antes.

En las prácticas de producción discursiva que nos interesan en este trabajo no podemos hablar de medios de comunicación en tanto no se cumple con la condición de acceso plural a los mensajes ni con la estabilización de los usos (siempre inestable, por lo demás) en relación con ciertos dispositivos técnico comunicacionales que menciona Verón. En cambio, creemos posible considerar estas prácticas como fenómenos mediáticos que involucran dispositivos tecnológicos y tecnologías (cfr.

Verón, 2014: 14-15), sin la finalidad de convertirse en masivas (sin el uso mediático de las mismas). Dicho de otra manera, las prácticas que nos interesan pueden ser definidas como fenómenos mediáticos que responden a usos no mediáticos de dispositivos tecnológicos y tecnologías.

Así, en este apartado hemos visto de qué manera se transforman las condiciones de producción discursiva en sociedades mediatizadas, así como los efectos semióticos de fenómenos mediáticos, aún en usos no mediáticos de dispositivos tecnológicos y tecnologías. Queremos ahora avanzar hacia escenarios educativos, aún con reflexiones generales (sin referenciar directamente en las experiencias con las que hemos trabajado). Estableceremos en primer lugar algunas comparaciones con la mediatización de los discursos políticos, en la que Verón se ha detenido con mayor detalle. Luego, podremos reflexionar sobre qué ocurre con la construcción de colectivos a partir de sujetos individuales, en escenarios de mediatización.

Uno de los ámbitos en los que Verón analiza un caso concreto de mediatización de un campo social es en el de la política, específicamente la televisación de debates entre candidatos (Verón, [1986] 1995; 2001). En esas obras resultan interesantes los modos en que el autor pone en evidencia que las prácticas políticas, en este caso los debates entre candidatos, se transforman radicalmente cuando son mediadas por tecnologías o, dicho de otro modo, cuando son realizadas para ser televisadas.

El caso analizado por Verón vale como ejemplo de lo que va ocurriendo en todas las esferas de la vida cotidiana a partir de los procesos de mediatización de la cultura. Las escuelas no quedan al margen de los mismos y resulta un desafío dar cuenta de los modos y los mecanismos a través de los cuales las escuelas se mediatizan. Se trata de un cambio de escala y no de naturaleza semiótica; no una pérdida de prácticas y procesos “originales”, sino su transformación a partir del *décalage* y del uso de dispositivos y soportes tecnológicos. En este escenario, los aprendizajes-contenidos, anclados en lo simbólico y constitutivos de la función principal y tradicional de la escuela, se articulan con regímenes de significación indiciales y dan lugar a prácticas en las que estos últimos resultan preponderantes. Verón lo plantea de esta manera:

En una sociedad pre-mediática, el orden del contacto y de la apropiación del espacio por el cuerpo significante era el orden de lo cotidiano; definía la inmediatez de la vida organizada alrededor del “yo” social y de sus prolongamientos territoriales, en oposición al simbolismo dis-

tanciado de las instituciones. La mediatización audiovisual introduce todos los mecanismos significantes (y, por lo tanto, cognitivos) de esa territorialidad subjetiva, se podría decir, generada por el cuerpo, en la producción de lo real más global: lo económico, lo político, lo religioso, los acontecimientos, empiezan a construirse en el registro microscópico de lo indicial (...) (Verón, 2001: 38-39).

Encontramos así que la mediatización audiovisual reafirma lo indicial, aunque ya no solo en el ámbito propio de lo televisivo, sino también en las escuelas, con múltiples efectos: uno de ellos, la habilitación para el trabajo pedagógico con actividades en las que lo indicial es central. Por ejemplo, producciones audiovisuales.

Sumado a esto, encontramos además en “Esquema para el análisis de la mediatización”, de Verón (1997), una propuesta para organizar el estudio de los fenómenos de la mediatización, de la que nos interesa en particular la construcción a través de discursos mediatizados de colectivos de identificación, es decir, formas discursivas de agregación. En la propuesta de Verón, la noción de colectivos remite “al concepto de ‘interpretante’ en la semiótica de Peirce y es un aspecto central del funcionamiento de las estrategias enunciativas de los discursos mediáticos” (Verón, 1997: 15), como pueden verse analizadas por el autor en “La palabra adversativa” (1987). Él afirma que cualquier análisis debe permitir dar cuenta de las maneras en que estos colectivos son construidos por los discursos en cuestión. En nuestro caso nos interesará el trabajo de construcción de colectivos de identificación a través de discursos audiovisuales y los efectos potenciales que (la puesta en circulación pero sobre todo la puesta en curso de) los mismos puedan tener para sus autores.

De esta manera, damos cuenta de los modos en que dos de los conceptos centrales en la obra de Eliseo Verón, semiosis social y mediatización, serán entendidos y utilizados en este trabajo. La noción en torno a la cual hemos articulado el siguiente apartado es la de género (discursivo), que no resulta ajena a la obra del semiólogo argentino, ni a los desarrollos de la semiótica, como esperamos demostrar debajo. Además, y a modo de articulación entre campos, sigue ocupando un sitio privilegiado en los estudios en comunicación y ha comenzado a consolidarse una tradición a su alrededor también en el campo educativo. Todos estos resultan motivos más que suficientes para detenernos en ella en el siguiente apartado.

2. Género

(...) lo que también puede hacer interesante una taxonomía (como precisamente, la de los géneros discursivos) es su condición cambiante, y, en tanto tal, su carácter de indicador privilegiado de la movilidad de una cultura. Y el hecho es que el género no puede quedarse quieto: si bien está presente en todo intercambio comunicacional, nunca puede realizarse del todo. (...) Y si se focaliza el tema de las transposiciones intermediáticas (...), se está privilegiando, precisamente, la indagación de las formas de un cambio o de una fractura (Steimberg, 2013b: 48-49).

2.1. Presentación

Si bien la noción de género discursivo, entre sus principales referentes al menos, ha estado fundamentalmente atada a la literatura y su campo de acción, entendemos que no está circunscripta a ella de manera exclusiva. Por el contrario, resulta posible recuperar esta noción en relación, por ejemplo, con las producciones discursivas de los medios masivos de comunicación.

Entre las obras que abordan la cuestión del género, podemos reconocer a) aquellas que se ocupan específicamente de los géneros literarios, b) las que amplían esta preocupación a los géneros discursivos, c) entre estas, las que abordan los géneros en los medios masivos de comunicación e incluso otras d) en las que esta noción desborda los aspectos estrictamente textuales para abarcar (modos de llevar adelante) prácticas sociales por parte de actores específicos (escolares).

Entre las primeras, podemos resaltar los textos clásicos sobre el tema de Tzvetan Todorov ([1976] 2006) y de Gerard Genette ([1977] 1988), que resultan de consulta obligada cuando se aborda esta temática. Algunas reflexiones publicadas en esos textos funcionan aún hoy como organizadoras de las discusiones centrales en el campo. En gran medida, lo mismo ocurre con el texto de Mijail Bajtín cuando consideramos el segundo conjunto mencionado arriba: en “El problema de los géneros discursivos” ([1979] 2005) el autor ofrece un marco que, sin abandonar del todo la preocupación por la literatura, nos permite entrever otros escenarios en los que la noción de género hace inteligible prácticas sociales que guardan aspectos comunes entre ellas. En el tercer grupo identificamos dos obras también a su modo paradigmáticas que analizan de

qué modos la noción de género opera en el ámbito de los medios masivos de comunicación: en el caso de Jesús Martín-Barbero ([1987] 1991), específicamente vinculado a la televisión y Oscar Steimberg, en más de un artículo del libro *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición* (2013) analiza la cuestión del género en relación con los transgéneros, los metagéneros y su lugar, por ejemplo, también en la televisión. En el cuarto grupo, por su parte, hay un conjunto de escritos vinculados a la Escuela de Sydney y a teóricos del campo de la educación sobre los cuales no nos detendremos en este trabajo, pero que podemos referenciar en la corriente “escribir a través del *curriculum*” (*Writing across curriculum*) en la figura, entre otros, de Charles Bazerman (por ejemplo, consultar Bazerman *et al.*, 2016).

A partir de los desarrollos de los tres primeros conjuntos de obras, produciremos un doble desplazamiento en relación con la noción de géneros: en primer lugar, un movimiento hacia fuera del ámbito de los estudios literarios, en beneficio de las formas en que se entiende a esta noción desde estudios de los medios masivos de comunicación; en segundo lugar, desde estos estudios, en tanto cobijan preocupaciones vinculadas a las rutinas productivas y las lógicas mercantiles e industriales de estos medios, hacia preocupaciones que pongan en el centro las subjetividades y las prácticas de producción cultural en contextos de mediatización (como la definimos antes) a partir de la producción discursiva.

2.2. De los géneros literarios a los géneros discursivos

2.2.1. Taxonomías (de géneros), género y modos

Del complejo y extenso recorrido que Genette ([1977] 1988) plantea en torno a los géneros literarios nos resulta significativa la constante disputa que reconstruye sobre lo que incluye y lo que excluye cada una de las tipologías que aborda. No solo en la medida en que demuestra que ciertas clasificaciones no fueron planteadas por quienes cierta tradición consideraba sus autores (por ejemplo, la idea de géneros lírico, épico y dramático como resultado de la pluma de Aristóteles), sino en cuanto, más tangencialmente, nos permite identificar la complejidad de los criterios en que se han fundado estas diferentes clasificaciones.

Para una teoría de los géneros literarios, tal y como la entiende el

autor, resulta necesario distinguir entre un criterio genérico (relativo a la especificación del contenido) y un criterio modal (entendido como modos de enunciación):

La diferencia de estatuto entre géneros y modos se encuentra principalmente ahí: los géneros son categorías propiamente literarias, los modos son categorías que dependen de la lingüística, o más exactamente, de una antropología de la expresión verbal. “Formas naturales”, pues, en este sentido relativo, y en la medida en que la lengua y su uso se manifiestan como un don natural frente a la elaboración consciente y deliberada de las formas estéticas (Genette, 1988: 227-228).

Así, lo que en una clasificación de textos literarios Genette distingue y separa como género y modo, para nosotros será recuperado, en una propuesta de análisis de videos escolares, como dos dimensiones inherentes a ese género discursivo. Más adelante mostraremos de qué modo proponemos reencontrar estos desarrollos.

2.2.2. *Nuevos géneros; géneros teóricos e históricos*

En “Los géneros literarios” ([1976] 2006), de Tzvetan Todorov, encontramos consideraciones conceptuales más específicas que las de Genette, quizá, pero igualmente operativas:

¿Hay solamente algunos géneros (por ejemplo, poético, épico, dramático) o muchos más? (...) ya puede aceptarse la idea de que los géneros existen en niveles de generalidad distintos y que el contenido de esta noción se define por el punto de vista que se ha elegido (Todorov, 2006: 2-3).

Un aspecto fundamental que se impone es la perspectiva del analista y los criterios a partir de los cuales construye su clasificación. Junto a esto, Todorov nos recuerda que la forma en que una clasificación funciona en el ámbito de las artes y de las ciencias sociales y humanas resulta diferente al modo en que las taxonomías lo hacen en el ámbito de las ciencias naturales. En estas últimas, la aparición de un nuevo ejemplar no modifica “en teoría las propiedades de la especie”, mientras que en las artes y las ciencias del espíritu...

(...) no reconocemos a un texto el derecho de figurar en la historia de la literatura o en la historia de la ciencia, en la medida en que no aporte un cambio a la idea que nos hacíamos hasta ese momento de una u otra actividad. Los textos que no cumplen esta condición pasan automáticamente a otra categoría: la de la llamada literatura “popular”, “masiva”, en el primer caso; *la del ejercicio escolar, en el segundo* (Todorov, 2006: 4) (cursivas nuestras).

De este fragmento recuperamos dos afirmaciones. Por un lado, que resulta esperable que surjan nuevos géneros, o nuevos “especímenes de género”, que modifiquen las clasificaciones en nuestro campo. Como decíamos al comienzo, ¿cómo podría ser de otra manera en escenarios de alta disponibilidad de tecnologías que permiten manipular lenguajes? ¿Cómo podría ser diferente en contextos de mediatización? Por el otro, si bien el autor afirma que las obras literarias que se inscriben en un género sin aportar cambios sustanciales al mismo serían o bien un mero ejercicio escolar (reencontraremos esta idea más adelante) o bien menores por ser “populares” y “masivas” (volveremos también sobre esto, al tiempo que discutiremos la concepción miserabilista sobre las producciones mediáticas), más adelante afirmará que para transgredir una norma será necesario conocerla y que se encuentre expresada de manera explícita:

Para que haya transgresión, es necesario que la norma sea apreciable. (...) Planteado de una manera más general, no reconocer la existencia de los géneros equivaldría a pretender que la obra literaria no mantiene relaciones con las obras ya existentes. *Los géneros son justamente los eslabones por los cuales la obra establece una relación* con el universo de la literatura (Todorov, 2006: 6) (cursivas nuestras).

Por lo tanto, los géneros tienen su función también en el campo de la literatura no “popular”, no “masiva”, ya que justamente permiten tomar conciencia de la distancia con lo “esperable” en cada discurso. Además, la idea de “géneros” es lo que permite establecer relaciones entre un discurso en particular y otras producciones previas, que lo anteceden y que probablemente funcionen, lo decíamos antes, como condiciones de producción (en alguna medida y aunque más no sea para cuestionarlo). Así, dada esa definición, vuelve a ser importante plantear un interrogante similar a los enunciados antes: cuando el género en cuestión no tiene en sí mismo aún una historia suficiente que permita

establecer relaciones con obras similares ya existentes, ¿cuáles son las obras con las que sí puede entablar estas relaciones? En concreto, nos preguntamos ¿cuáles son las obras que funcionan como “moldes históricos” para la construcción de estas producciones audiovisuales escolares que analizamos?

Un último aspecto que quisiéramos recuperar del texto de Todorov es una propuesta de clasificación de géneros: aquella que distingue entre géneros históricos y géneros teóricos. “Los primeros resultarían de la observación de la realidad literaria; los segundos, de una deducción de carácter teórico. Lo que hemos aprendido en la escuela sobre los géneros siempre tiene que ver con los géneros históricos” (Todorov, 2006: 12). En esta investigación, a partir de la constatación de la existencia de ciertos discursos con características similares, nos proponemos un trabajo descriptivo sobre ellos, para luego dar paso a una formulación teórica (y no al revés). No obstante, tomamos en cuenta la recomendación metodológica de Todorov: en la definición de un género se trata siempre de un vaivén entre la descripción de los hechos y la teoría en su abstracción. Volveremos a esto en el apartado metodológico.

2.2.3. Géneros discursivos, enunciados, palabras

En Mijail Bajtín ([1979] 2005) encontramos explícitamente la preocupación por el planteo de los géneros discursivos, ya no literarios, junto con la observación de su complejidad, su inmutabilidad, su dispersión y, como consecuencia de esto, que no se haya planteado hasta ese momento un estudio sistemático sobre ellos (Bajtín, 2005: 248-249). Lo que deseamos hacer evidente de este desarrollo es la importancia que para Bajtín tienen los sujetos hablantes, así como los usos que hacen de la lengua; la centralidad “sociológica” que tiene la noción de géneros discursivos para el autor (“Los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua”, Bajtín, 2005: 254) y los modos en que su concepción de esta noción le permite distinguirse de otros lingüistas contemporáneos.

En segundo lugar, resulta fundamental para nosotros la manera en la que entiende la relación entre géneros y estilos individuales. Afirma que no todos los géneros admiten un “reflejo de la individualidad del hablante en el lenguaje del enunciado”, y que por lo tanto,

En la gran mayoría de los géneros discursivos (salvo los literarios) un estilo individual no forma parte de la intención del enunciado, no es su finalidad única sino que resulta ser, por decirlo así, un epifenómeno del enunciado (...) Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (Bajtín, 2005: 252).

Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurría con los géneros literarios en el planteo de Todorov, una mayor adecuación al género discursivo, con menos lugar para el estilo, no supone un enunciado “popular”, “masivo”, sino por el contrario un enunciado en el que su productor se ajusta a las pautas socialmente estipuladas para ese género. Esto invierte las valoraciones esperables para los enunciados de género, por ejemplo, de los medios masivos de comunicación: cuanto más se ajusten a sus géneros, más próximos estarán a las expectativas de los receptores.

En tercer lugar, nos interesan las afirmaciones de Bajtín en relación con las formas obligatorias lingüísticas (de la lengua nacional, “el léxico y la gramática”, Bajtín, 2005: 270) y las discursivas, bajo las formas de los géneros: estos se presentan no solo como resultado de operaciones combinatorias del sistema de la lengua, sino también de enunciados anteriores efectivamente existentes, “suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones” (p. 258). De esta manera, cada enunciado anterior puede servir de “modelo” para la elaboración de nuevos enunciados, a partir de procesos que resultan más ágiles, elásticos y libres, “en comparación con las formas lingüísticas” (p. 268). De esto se concluye que ningún enunciado aislado puede ser considerado “una combinación absolutamente libre de formas lingüísticas” (p. 270), porque siempre guarda relación con enunciados anteriores, determinados “por la situación discursiva, la situación social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación” (p. 269). Y toda vez que hablamos de enunciado en Bajtín podemos entender también bajo ese concepto a las producciones audiovisuales realizadas en contextos escolares.

Finalmente, resulta importante en la propuesta de Bajtín considerar las “personas” involucradas en la construcción y puesta en circulación de los enunciados: en primer lugar, la palabra en relación con el hablante y en segundo lugar, la destinación del enunciado o, dicho de otro modo,

“su propiedad de estar destinado” (p. 285). Según él, la palabra existe para el hablante en sus tres aspectos:

como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra *ajena*, llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y finalmente, como *mi* palabra y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad.(...) la expresividad (...) nace en el punto de contacto de la palabra con la situación real, que se realiza en un enunciado individual (Bajtín, 2005: 278) (cursivas en el original).

La idea de que una palabra no sea neutra, sino que contemple en sí misma una expresividad que nace del contacto del hablante con la situación real que habita nos permite enlazar con las consideraciones que desarrollaremos más adelante sobre las implicancias de la producción cultural de los estudiantes secundarios en las experiencias que analizamos.

El carácter destinado de cualquier enunciado supone una particularidad que, luego de los desarrollos de la teoría de la enunciación, ha resultado quizá más evidente. No obstante, en el momento en que Bajtín las plantea, estas cuestiones son novedosas para el contexto de los estudios lingüísticos:

La composición y sobre todo el estilo del enunciado dependen de un hecho concreto: a quién está destinado el enunciado, cómo el hablante (o el escritor) percibe y se imagina a sus destinatarios, cuál es la fuerza de su influencia sobre el enunciado (Bajtín, 2005: 285).

Un aspecto central entonces de cualquier enunciado será su particularidad de ser construido para un destinatario particular y, al mismo tiempo, de construir discursivamente a ese destinatario, para promover procesos de interpelación y/o de reflexión.

2.3. De los géneros discursivos en los medios masivos de comunicación

2.3.1. Estrategia de interacción y abordaje pragmático

En las reflexiones anteriores de Mijail Bajtín pudimos transitar desde una noción de género asociada estrictamente al campo literario hacia

una noción más amplia que permite abordar la producción discursiva en sociedad desde una perspectiva de los géneros en ella involucrados. El planteo general que compartimos a continuación, producido a fines de los 80, creemos que sigue vigente aún en el campo de los estudios en comunicación, quizá bajo conceptos similares (como los de contrato de lectura y promesa de las emisiones televisivas, enunciados por investigadores de los medios audiovisuales, entre otros, François Jost, 1997 y 2005, por ejemplo). Resulta pertinente entonces compartir aquí la manera en que J. Martín-Barbero analizaba en *De los medios a las mediaciones* la función de los géneros en la construcción de las demandas de la audiencia.

En ese texto central de los estudios latinoamericanos de la comunicación recupera de Paolo Fabbri el siguiente argumento:

Mientras en la cultura culta la obra está, al menos hoy, en contradicción dialéctica con su género, en la cultura de masa [sic] la regla ‘estética’ es aquella de la mayor adecuación al género. Se podría afirmar que el género es justamente la unidad mínima del contenido de la comunicación de masa [sic] (al menos a nivel de la ficción pero no solamente) y que la demanda de mercados de parte del público (y del medio) a los productores se hace a nivel del género. Para los investigadores es a través de la percepción del género como se accede al sentido latente de los textos massmediáticos (Fabbri en Martín-Barbero, 1991: 238).

En esta breve cita podemos identificar diferentes actores involucrados en los fenómenos de la comunicación de masas, articulados en torno al género discursivo: los espectadores demandan a los productores que las emisiones respondan a “moldes” de género; las emisiones son ofrecidas y “vendidas” a los espectadores siguiendo justamente estos moldes; los investigadores de fenómenos mediáticos interpelan tanto a productores como espectadores en torno a esta noción, ya sea en relación con promesas y/o expectativas.

Así, la demanda hacia los grandes grupos de medios por parte de los espectadores es en gran medida una demanda de géneros. Por lo tanto, lejos de ser un problema, se espera como espectador que cada nuevo producto mediático ratifique lo que ya sé del género, lejos de alguna innovación que pueda estar presente en cada emisión. En este sentido, las propuestas mediáticas se inscriben de manera más directa en la noción de flujo con la que Williams analizó la televisión ([1974] 2011),

que en la de la unicidad de la obra artística que puede reclamársele a los productos de las artes. Martín-Barbero (1991) señalará:

Claro que la noción de género que estamos trabajando tiene entonces poco que ver con la vieja noción literaria del género como “propiedad” de un texto, y muy poco también con la reducción a taxonomía que del género hizo el estructuralismo. En el sentido en que estamos trabajando un género no es algo que le pase *al* texto, sino que pasa *por* el texto, pues es menos cuestión de estructura y combinatorias que de competencia (p. 241).

Se desmarca entonces de propuestas más “tradicionales” provenientes del campo de los estudios literarios, para afirmar que desde el campo de los estudios en comunicación la noción de género funciona como una “estrategia de comunicabilidad”, como un lugar común que permite el intercambio de expectativas entre realizadores y públicos, como “estrategia de interacción” entre ambos (Martín-Barbero, 1991: 241). En nuestro proyecto proponemos analizar los discursos audiovisuales producidos por estudiantes secundarios en clave genérica: ¿qué géneros (televisivos y/o massmediáticos) recuperan? Y en segundo lugar, ¿qué características tiene el género (discursivo) de sus producciones? Dicho de otro modo, podemos asumir que en sus producciones audiovisuales nos encontraremos, al menos en parte, con sus recorridos y saberes como espectadores, es decir, sus consumos culturales, puestos en juego en producciones audiovisuales realizadas en escuelas y las analizaremos para ponerlos en evidencia. No hemos avanzado aún sobre el componente “escolar” de estas producciones, pero podemos adelantar como supuesto que si sus consumos culturales constituyen un lugar de mediación desde el cual producir sus audiovisuales, sin duda la otra gran institución que interviene y realiza mediaciones significativas en estas producciones es la escuela. Esto corresponderá a los desarrollos del próximo capítulo.

Para cerrar, podemos decir nuevamente y de otra manera: el género, según Martín-Barbero, será más del orden de un hacer entre sujetos que de las propiedades que un texto pueda “declarar”. El hacer está de un lado y otro de las pantallas, el hacer incluye modelar las prácticas de producción audiovisual de estudiantes secundarios, *hablantes del idioma de los géneros*:

Hablantes del “idioma” de los géneros, los telespectadores, como in-

dígenas de una cultura textualizada, “desconocen” su gramática pero son capaces de hablarlo. Lo que a su vez implica un replanteamiento en el modo de aproximarnos a los textos de la televisión. Momentos de una negociación, *los géneros no son abordables en términos de semántica o de sintaxis: exigen la construcción de una pragmática* que es la que puede dar cuenta de cómo opera su reconocimiento en una comunidad cultural (Martín-Barbero, 1991: 242) (cursivas nuestras).

Parece posible entonces postular una pragmática que permita dar cuenta de cómo funcionan los géneros en el marco de la comunidad que los moviliza y que es constituida por ellos. Veremos más adelante de qué modo entenderemos esta pragmática y qué supone en términos metodológicos.

2.3.2. De transgéneros y transposiciones

Esa inquietud planteada antes en torno a géneros que modifican sus soportes tradicionales, e incluso que son llevados a otros lenguajes y a otros espacios de circulación tiene una trayectoria relativamente larga en el campo de estudios de la semiótica de los medios de comunicación y es relevante particularmente en los trabajos de Oscar Steimberg. Para este semiólogo argentino los géneros en los medios masivos de comunicación surgen como un campo específico de preocupaciones, al cual sus publicaciones contribuyen a delinear y especificar.

En uno de los escritos incluido en una publicación compilatoria (Steimberg, 2013), aborda específicamente el estudio de las transformaciones y las continuidades de un género tradicional como la adivinanza, cuando ingresa al escenario mediático en la forma de programas de entretenimiento en televisión. A este proceso el autor lo denomina transposición y es el eje de “El pasaje a los medios de los géneros populares” (2013c), del cual deseamos recuperar algunas ideas.

En ese texto Steimberg divide a los géneros en al menos dos grandes conjuntos: recuperando los postulados de Bajtín, estos podrían ser nombrados como géneros primarios y secundarios y tomando los aportes de André Jolles, como géneros simples y complejos. Los primarios o simples son los géneros que mantienen estables un conjunto de rasgos a través del tiempo, como la adivinanza (eje del artículo en cuestión) y que pueden ser incorporados en géneros más complejos, que los incluyen y eventualmente modifican. Estas formas simples son denominadas

por Steimberg como transgéneros: “géneros en cuya definición social se privilegian rasgos que se mantienen estables en el recorrido de distintos lenguajes o medios” (Steimberg, 2013c: 115). Los géneros primarios y/o simples tienen su origen en posiciones básicas de interlocución y serían relativamente estables al paso del tiempo. Incluso en su pasaje a los medios de comunicación masiva habría conjuntos de elementos de estos géneros que se mantendrían estables.

Para dar cuenta de este pasaje de discursos a la escena mediática Steimberg utiliza un concepto relevante en el campo de los estudios de traducción y de adaptación, por ejemplo, en los trabajos de Umberto Eco (2008), como es el de transposición:

cambio de soporte o lenguaje de una obra o género, presente en todas las etapas de la historia cultural (...) Pero en la era de los medios ese tránsito ha sido en general visualizado como uniformemente empobrecedor, y sólo en pocas ocasiones registrado con entusiasmo o interés analítico (Steimberg, 2013c: 115-116).

Tanto la idea de transgéneros como la de transposición serán relevantes en el análisis de algunas de las producciones de nuestro corpus. No obstante, no son estos los únicos aportes que retomamos del autor.

2.3.3. *Medios, géneros, estilos: estrategias conceptuales y metodológicas*

Como decíamos antes, las preocupaciones centrales de los trabajos del autor están articuladas a la noción de géneros de múltiples modos. En primer lugar, quizá, a través de la pregunta por el lugar de esta noción en el campo de los estudios semióticos (Steimberg, 2013a); luego, desde una mirada atenta y constante en sus escritos, a las transformaciones sufridas por los discursos en su pasaje a la escena mediática (como decíamos recién) (Steimberg, 2013c); un tercer aspecto que podríamos destacar es su preocupación por la relación entre géneros y estilos, en discursos producidos para y en los medios de comunicación (Steimberg, 2013b).

En las reflexiones del autor (por ejemplo, 2013a: 43-44) encontramos no solo indicaciones conceptuales relevantes, sino también estrategia metodológica. Podemos pensar a las producciones que analizamos como un producto marginal o periférico en el universo del audiovisual contemporáneo y esto no constituye impedimento alguno para tornarlo nuestro objeto de estudio. El trabajo sobre los cambios de soporte y la

relación de discursos con discursos, no es otra cosa que una invitación a interrogarnos sobre los enunciados que anteceden a aquellos que estamos analizando y que, de esa manera, funcionan como sus condiciones de producción. La sola mención de la circulación nos invita a considerar especialmente esta dimensión en las producciones analizadas y toda vez que no haya huellas de aquella en los discursos analizados, apuntar a reconstruirla a través de otras estrategias. Y finalmente se presenta aquí un triple abordaje para el análisis de estos discursos que el autor sostendrá en diversos escritos: lo enunciativo, lo temático y lo retórico como niveles necesarios de ese trabajo.

En la misma dirección nos interesa recuperar su afirmación de que los géneros no son, en la larga duración, universales, salvo en alguna medida aquellos “*primarios o formas simples*, como el saludo o la adivinanza” y que por lo tanto son resultado de expectativas y restricciones *culturales*. Y que justamente por esta condición “dan cuenta de *diferencias* entre culturas” (Steimberg, 2013b: 49-50) (cursivas del autor). Sumado a esto, surge un rasgo fundamental para nuestro trabajo: el autor afirma que resulta necesario considerar los emplazamientos sociales del género, en tanto no resulta posible indagar en este sin considerar aquellos y “los problemas ‘sociológicos o socio-lógicos que resuelve” (p. 70). Agrega: “El género puede ‘ir a buscarse’ a sus emplazamientos o momentos sociales de emisión” en tanto que “los ‘tipos relativamente estables de enunciados’ característicos del género se instalan en determinadas ‘esferas de la praxis humana” (p. 69-70).

Por lo tanto, resulta consistente ir a los emplazamientos sociales en los que este género que estudiamos se produce para comenzar allí nuestra indagación. Y sumado a esto, resulta esperable que en los discursos analizados también puedan reconocerse particularidades de las *culturas* en las que estos textos son producidos. En otras palabras, comenzamos esta indagación en las escuelas y dialogando con los actores responsables de las mismas, no solo en tanto condiciones de producción (Verón, 1993) sino también porque las escuelas en tanto emplazamientos fijan pautas (que no son necesariamente discursivas, esto es, que no se encuentran *textualizadas*) para la producción discursiva e ingresan así en la definición del género en cuestión y también son responsables de algunos de sus rasgos temáticos, en tanto fijan determinaciones *culturales*. Precisaremos estas cuestiones en el análisis.

2.4. Lo que recuperamos para pensar el género (audiovisual escolar)

2.4.1. Un primer conjunto de elementos: enunciado y enunciación

Siguiendo por lo tanto a Steimberg (2013b), podemos definir provisoriamente un género como...

... clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico e intercambio social (p. 49).

En esta definición, el autor recupera, a su modo, aquel trabajo canónico sobre géneros discursivos elaborado por Mijaíl Bajtín (2005), de quien toma las ideas de previsibilidad y articulaciones históricas. En relación con las ideas de previsibilidad, nos preguntamos si es posible identificar y postular rasgos propios de estos discursos audiovisuales escolares, que puedan reconocerse como estables en todos los videos producidos en escuelas y que se presenten como una constante. Planteamos que estos rasgos estables pueden postularse a diferentes niveles: sea como huellas del proceso de enunciación o como características específicas del enunciado. Dicho en términos de Genette (1988), modo y género respectivamente. Metodológicamente, recuperamos trabajos vinculados a una perspectiva narratológica (los del equipo de investigación dirigido por Ximena Triquell, en especial, Triquell y Ruiz, 2011 e Ilardo, 2014, por ejemplo). De esos escritos, nos interesan los aportes que nos permiten un trabajo primordialmente en el orden del enunciado y su puesta en discurso². Estos aspectos conforman el *primer conjunto de características* que consideraremos en nuestra definición de este género (que profundizaremos en el apartado siguiente).

2.4.2. Definición de género mediante una segunda operación

Un primer conjunto de consideraciones importantes para el análisis de

² Aquí podemos recuperar muy brevemente algunos desarrollos de María Isabel Filinich (2012) que nos permitan, dentro de un enfoque clásico, plantear cuestiones vinculadas a la enunciación desde el enunciado: identificar las marcas que ese proceso deja en este producto.

estas producciones resulta aquel que se encuadra en una perspectiva narratológica, mencionada *ut supra*. No obstante, esta investigación, debido a las particularidades de las experiencias que analiza, nos permite y nos exige tener presentes un segundo *conjunto de características* que define la noción de género. Nos referimos a algunos desarrollos de la semio-pragmática, en las obras de Roger Odin (por ejemplo, 2006) y François Jost (sobre todo 1997, 2005). Nos interesan estos últimos desarrollos teórico-metodológicos porque proponen un análisis de discurso que, al estilo de Verón, desborda los discursos estrictamente, para analizar las situaciones comunicacionales que los producen, ponen en circulación e invitan a su reconocimiento. Esto es, nos interesa la relación de los estudiantes-realizadores con:

- la institución escolar dentro de la cual realizan los videos (sobre todo, identificando los condicionantes que tienen lugar en la producción, considerando la mayor o menor autonomía de estas producciones en relación con la escuela);
- otros estudiantes y miembros de la comunidad educativa que podrían entrar en relación con estas producciones, tanto en el polo de la producción como de la recepción;
- las temáticas abordadas en las producciones audiovisuales (considerando especialmente la *clausura* o no de los mundos presentados en estos videos, sean correspondientes a mundos ficcionales u otros).

Este segundo conjunto de consideraciones (si bien se encuentra vinculado en parte con las condiciones de enunciación que dejan sus marcas en los discursos) resulta relevante en este trabajo sobre todo en relación con las *experiencias de producción* por las que atraviesan estos estudiantes (que pueden no dejar marcas en el enunciado, ya que incluso pueden tener lugar una vez que las producciones son puestas en circulación y son exhibidas).

Además, discute abiertamente con la autonomía que se concede para el análisis de algunas obras, especialmente literarias en el caso de Todorov (2006)³. Este segundo conjunto de características, antes que dar cuenta de su autonomía, nos pone frente a cierta *dependencia* de estas producciones en relación con los espacios, las instituciones, la cotidianeidad y

³ El texto literario no sostiene una relación de referencia con el “mundo”, como lo hacen a menudo las frases de nuestro discurso cotidiano; no es “representativo” sino de sí mismo. (...) La literatura se crea a partir de la literatura, no a partir de la realidad, sea esta material o psíquica; toda obra literaria es convencional (Todorov, 2006: 8-9).

los sujetos involucrados en su realización que deberemos profundizar en nuestro trabajo. Este es, de modo breve, el fundamento que invita a abordar estas producciones desde perspectivas narratológicas a la vez que semio-pragmáticas, ya que los aportes de ambas permitirán el reconocimiento de las características centrales del *género audiovisual escolar*.

En lo sucesivo, nos dedicaremos a presentar las coordenadas más estrictamente metodológicas que dan forma a nuestra investigación.

Capítulo 3. Marco metodológico

Podríamos decir que el origen de la investigación que presentamos en este libro fue un archivo fallado. (...) La imposibilidad de armar una taxonomía ordenada que no dejara afuera lo más significativo de estas experiencias nos llevó a reformular las preguntas iniciales y comenzar a interrogarlas con otros propósitos. (...) Es decir que comenzamos a asumir una perspectiva culturalista que busca relacionar las experiencias con sus condiciones sociales de producción, con la red de relaciones sociales coyunturales, en términos de Hall (Grossberg, 2012, pág. 36), que mantiene con su entorno (Da Porta, 2015: 15-17).

(...) resulta necesario preguntarse acerca de lo que el análisis del discurso puede aportar a una teoría de los “géneros”. Los lingüistas del discurso todavía discuten esta cuestión, pero ciertas nociones y un determinado procedimiento de análisis son lo suficientemente estables como para que la problemática de los géneros pueda aplicarse al análisis de los corpus. Dicha problemática es de suma importancia, pues los géneros del discurso condicionan tanto los modos de producción (técnicas de escritura) como los modos de recepción (sistemas de reconocimiento) (Charaudeau, 2009: 9).

En Francia, la semiología, y muy especialmente la semiología del cine, se ha construido en la línea de Ferdinand de Saussure sobre bases inmanenentistas. Incluso cuando la semiología tiene en cuenta al espectador, es siempre aquel construido por el film. Incluso cuando se pregunta sobre la enunciación, es siempre a partir de sus rastros en el texto (Odin, 2006: 130).

1. Presentación

Decidimos abrir con una cita de Eva Da Porta, que presenta reflexiones

metodológicas surgidas de un trabajo colectivo realizado durante los años 2013 y 2014 (e incluso iniciado antes), plantea algunos aspectos que hemos reencontrado en proyectos posteriores, y que también resultan válidas para este trabajo de investigación. En primer lugar, la certeza de que las experiencias (y producciones) con las que trabajamos constituyen un universo creciente, de una multiplicidad innegable. Basta con acercarse a cada institución escolar para encontrar en ella condiciones de producción que darán como resultado trabajos únicos. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, que las especificidades y lo más significativo de cada experiencia puede tener asiento en aspectos diferentes, dado que el proceso de producción audiovisual en las escuelas moviliza muchas voluntades e incluso puede demandar tiempos largos. Por lo tanto, nuestro desafío, compartido con el equipo ya mencionado, ha consistido en dar lugar a la diversidad que encontramos en las escuelas y al mismo tiempo identificar lo que se expresa en estas producciones como continuidades, como rasgos comunes.

Para un desarrollo sobre los modos en que un trabajo de análisis como el que nos proponemos se articula y confluye con perspectivas cualitativas generales, desde una perspectiva transdisciplinar, en diálogo y construcción colectiva con otras ciencias humanas y sociales, se puede consultar la versión expandida, en concreto, las primeras páginas del marco metodológico aquí omitidas.

2. Desde la semiosis social, de Eliseo Verón

Ya hemos desarrollado aspectos centrales del trabajo de Eliseo Verón en el apartado conceptual. Nos limitaremos a recorrer aquí algunas de las dimensiones centrales de su propuesta, sobre todo en su faz (teórico-)metodológica.

2.1. Lo significativo como dimensión

En primer lugar, retomamos lo dicho antes acerca de que el sentido está presente en todas y cada una de las prácticas sociales como una dimensión que es inherente a todas ellas, y que resulta fundamental para su existencia y reproducción. Verón dice además que el sentido es “el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama ‘las representaciones sociales’” (Verón, 1993: 126). Por supuesto que esto no quiere

decir que todo lo social es sentido, sino, en todo caso, al revés: lo que concierne al sentido es social.

Agregamos aquí algo que también resonará de lo presentado antes: toda producción de sentido tiene una manifestación material. Esto quiere decir que es sentido efectivamente producido, que ha sido “invertido” en alguna materia significativa (Verón, 1980). Es justamente esta materialidad del sentido, esta propiedad a partir de la cual el sentido está inscripto en soportes materiales, que es posible estudiarlo. En nuestro caso será el lenguaje audiovisual y las producciones realizadas en contextos escolares. El autor lo dice así:

Siempre partimos de “paquetes” de materias sensibles investidas de sentido que son *productos*; con otras palabras, partimos siempre de configuraciones de sentido identificadas sobre un soporte material (texto lingüístico, imagen, sistema de acción cuyo soporte es el cuerpo, etc...) que son fragmentos de la semiosis. Cualquiera que fuere el soporte material, lo que llamamos un discurso o un conjunto discursivo no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido (Verón, 1993: 126-127) (resaltados en el original).

Por lo tanto, analizamos *productos* porque en realidad lo que nos interesa son los *procesos*, es decir, la semiosis (Verón, 1980). En nuestro caso, un aspecto puntual como es la producción audiovisual realizada en escuelas.

2.2. Condiciones de producción y condiciones de reconocimiento

Todo discurso es producido bajo ciertas restricciones de generación, a las que llama *condiciones de producción* y es recepcionado también en el marco de ciertas “determinaciones que definen las restricciones de su recepción” (Verón, 1993: 127). Estas condiciones resultan fundamentales para estudiar los discursos y se puede acceder a ellas ya sea porque son discursos en sí mismos (los encontramos ya producidos) o porque los producimos nosotros con finalidad de investigación (los construimos como discurso a partir de “textualizar” una práctica social): “(...) entre las condiciones productivas de un discurso *hay siempre otros discursos*” (Verón, 1993: 129).

Los videos analizados, entre las más significativas, tienen como con-

diciones de producción comunes el hecho de haber sido realizados en escuelas. Además, algunas de las experiencias con las que hemos trabajado han producido otros discursos que tomaremos para dar cuenta de las condiciones de producción. Cuando no han habido discursos ya existentes sobre estas condiciones, hemos tenido que construirlos, mayormente a partir de entrevistas con los responsables de las experiencias. Ampliaremos estas cuestiones más adelante.

2.3. Ni dentro ni fuera

Durante algún tiempo, dentro del campo de la semiótica tuvo lugar una discusión en torno a la validez, los alcances y las ventajas de dos tipos de análisis que tenían lugar en su seno: los “internos” y los “externos”.

Los primeros suponían que era posible hacer un análisis de un texto “en sí mismo”, sin hacer mención a nada que estuviera por fuera de él. A ellos, denominados “inmanentistas”, Verón les responde: “A los ‘inmanentistas’ les decimos que el análisis interno es una ilusión: cuando analizan un texto, están necesariamente poniéndolo en relación con algo que no está en el texto, aunque este ‘algo’ no se formule” (Verón, 1993: 127-128). Quienes proponen un análisis “externo”, en cambio, corren el riesgo de olvidarse del texto y asumirlo simplemente como un *reflejo*, una *refracción* de las condiciones que lo han generado. Si un discurso fuera simplemente una copia de las condiciones que lo generaron, no tendría sentido hablar de la *producción social del sentido*, simplemente tendríamos reproducción, nos dice; no tendríamos objetos significantes, serían sólo una copia, objetos reproducidos. No tendría sentido abordar los discursos en sí, ya que no habría nada nuevo en ellos, nada por descubrir; sería suficiente con trabajar con sus condiciones de producción.

Por lo tanto, se rechaza la oposición misma entre estas dos formas de entender el análisis de discursos, ya que la oposición misma nace de un malentendido, nos dice Verón (1993: 127) y agrega:

Los “objetos” que interesan al análisis de los discursos no están, en resumen, “en” los discursos; tampoco están “fuera” de ellos, en alguna parte de la “realidad social objetiva”. Son sistemas de relaciones: sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra (p. 128) (resaltados en el original).

Dicho esto, queda claro que en este trabajo daremos cuenta de sistemas de relaciones entre los discursos y las condiciones que han propiciado su emergencia.

2.4. De marcas y de huellas

Una vez establecido que los “objetos” que nos interesan son sistemas de relaciones, nos resta especificar el modo en que Verón espera encontrarlos en los textos. Para eso, postula una distinción entre *marcas* y *huellas*. En la superficie material de los discursos encontraremos particularidades que, a partir de un trabajo sistemático con ellas, podremos identificar e individualizar. Estas particularidades serán las *marcas*: “Se puede hablar de marcas cuando se trata de propiedades significantes cuya relación, sea con las condiciones de producción o con las de reconocimiento, no está especificada” (Verón, 1993: 129). En cambio, cuando hemos podido dar cuenta de la relación entre una *marca* y las condiciones de producción de ese discurso, entonces se convierte en una *huella*. Nuestro trabajo será el de (re)construir *huellas* a partir de establecer relaciones entre condiciones de producción y marcas encontradas en la superficie discursiva.

2.5. De textos y discursos

Quisiéramos recuperar aquí una distinción planteada también por Verón ([1986] 1995), que habíamos adelantado ya, y que permite distinguir dos términos que en muchos contextos pueden funcionar como sinónimos, pero que en el marco de este estudio es conveniente mantener separados:

La noción de discurso pretende ser un concepto teórico. Y la noción de texto, tal como la utilizo, es un concepto empírico. “Texto” designa esos paquetes de lenguaje que uno encuentra circulando en la sociedad, en distintas formas (...) “Discurso” no está en el mismo nivel porque, más que un objeto, designa un modo de acercamiento al texto, un modo de manipulación o de abordaje del texto. “Discurso” designa cierto modo de ocuparse del texto (Verón, 1995: 70-71).

El análisis de discurso, tal y como él lo entiende, por lo tanto, se trata de una forma de abordar el trabajo con textos. Nuestro análisis será de discursos audiovisuales y los textos que conforman nuestro corpus serán los videos producidos en las instituciones escolares.

A continuación, resulta necesario explicitar los criterios mediante los cuales realizaremos el trabajo de análisis.

3. Parte 1 - Narratología: rasgos temáticos, retóricos y enunciativos

3.1. En relación con los géneros discursivos

En el apartado conceptual hemos hecho un desarrollo diacrónico en torno a esta noción, para distinguirla de la de los géneros literarios y especificar sus particularidades, desde el campo de la comunicación: por ejemplo, a) funciona como estrategia de comunicabilidad de un texto, es decir, como un hecho cultural que se produce y reproduce colectiva y socialmente; b) es una mediación entre las lógicas de los sistemas de producción y de consumo, así como entre formatos y modos de leer (Martín-Barbero, 1987: 239); c) y a su vez, puede reconocerse para cada género una *matriz de desarrollo histórico*, “desde los propios textos”, que “empuja” a construir conceptualizaciones que permitan dar cuenta de ellos y sus particularidades y al mismo tiempo, una *matriz de desarrollo teórico*, que estipula la existencia (como posibilidad, al menos) de ciertos géneros a partir de un cruce entre dimensiones conceptuales.

Recurrimos aquí nuevamente a los trabajos de Oscar Steimberg (2013b). En ellos, se afirma que para el análisis de los géneros es indispensable considerar a la vez tres niveles discursivos: el temático, el retórico y el enunciativo. A partir de estas ideas mencionaremos, a modo de *hipótesis vinculadas a las condiciones de producción*, que:

- en las producciones que analizamos, resultan igualmente centrales los tres niveles discursivos;
- algunas cuestiones vinculadas a lo escolar y a lo audiovisual cinematográfico se presentarán de manera central en el enunciado, que para nosotros subsume las dimensiones retórica y temática;
- otras cuestiones, en cambio, aparecerán fuertemente ancladas en la dimensión enunciativa, dado que en estas producciones el “hacer” es central.

Ahora bien, esta propuesta no pertenece al autor ni es precisamente nueva en el campo del análisis del discurso; modelos de análisis triádicos ha habido muchos. Nos interesa profundizar en la propuesta de Corina Ilardo (2014) para el trabajo de análisis de discurso audiovisual, quien

reformula esas tres categorías como *representación, narración y enunciación*. Esta propuesta se asienta en la reelaboración teórica que proponen Ximena Triquell (2011) y Triquell y Ruiz (2011), que articula aportes de la narratología francesa (Genette, 1972; Barthes, 1982), del estructuralismo de los 60-70 (Greimas y Courtés, 1982; Greimas, 1996) y de estudios de cine contemporáneos (Gaudreault y Jost, 1995; Casetti y Di Chio, 1991; Aumont y Marie, 1990).

Estos modelos asumen que las películas son el resultado de un trabajo profesional que les ha dado forma paulatinamente hasta llegar a su versión final, ajustada por un hacer colectivo y aprobada por múltiples instancias sucesivas, todas llevadas adelante por sujetos profesionales. Esto supone una diferencia sustancial con las producciones que conforman nuestro corpus y para nosotros tiene dos efectos.

Por un lado, que hemos considerado una versión simplificada del modelo de análisis audiovisual de perspectiva narratológica, que nos resulta suficiente para el primer abordaje de nuestro corpus. Este modelo es, a nuestro criterio, el que sintetiza Corina Ilardo (2014) y que presentaremos a continuación en una versión abreviada (puede consultarse el desarrollo más extenso en la versión completa). Por otro lado, como ya dijimos, necesitamos de un segundo abordaje, desde perspectivas semiopragmáticas.

Volviendo a Ilardo, el primer nivel que plantea es el de la representación. Permite analizar las producciones desde su aspecto más superficial, entendidas como lo que nos encontramos en nuestro primer acceso al texto, en “su superficie”. Contempla lo relativo al *tiempo*, al *espacio* y a los *personajes*. Las cuestiones relativas al tiempo no son centrales en las producciones analizadas por eso no las retomamos aquí. Presentaremos a continuación brevemente algunos aspectos relativos al espacio y a los personajes.

3.2. La construcción audiovisual del espacio y los personajes

En relación con el espacio, queremos recuperar una distinción operativa, propia de los estudios de cine, que involucra la puesta en escena, en cuadro y en serie. Estos tres niveles, sistematizados por Francesco Casetti y Federico Di Chio (1991), señalan aspectos vinculados con el nivel de la representación (puesta en escena y en cuadro) y el de la enunciación (puesta en serie). Como expresan los autores, el nivel de la puesta en es-

cena y de la puesta en cuadro tienen que ver con lo que ocurre “dentro” de las imágenes: se trata de dar cuenta de lo que “queda” en la imagen de dos modos complementarios. La puesta en serie, desarrollada más adelante, en el apartado de Enunciación, da cuenta de lo que ocurre “entre” las imágenes.

Un trabajo clásico de los estudios literarios, de Philippe Hamon (1977), resulta ineludible en una reflexión sobre los personajes¹. Un personaje audiovisual está definido, de manera evidente, por lo que nos es dado a ver de él (además de lo que se dice sobre él): en el caso de un personaje antropomorfo, sin dudas estamos hablando aquí del actor o de la actriz que lo interpreta, incluyendo todos los elementos que podamos considerar relevantes en su papel (vestimenta, aspecto, rasgos, forma de comportarse, relación con otros). Sumado a esto, también debemos considerar las formas en que este personaje es designado.

El significado de un personaje audiovisual está dado por: a) su rol temático y el modo en que lo ejerza; b) por las cosas que desde el comienzo quiera, sepa y pueda hacer, o las que vaya “incorporando” en el transcurso del relato; c) por sus relaciones con otros personajes y lo que ellos digan de él; y d) por su presencia más o menos estable y permanente en el relato. Por último, para completar esta idea sobre qué aspectos analizar de un personaje, planteamos un enfoque comparativo, que nos permite identificar aspectos que se repiten entre algunos y en los que se oponen unos a otros. Por ejemplo, personajes que provienen de barrios de la periferia, frente a aquellos que viven en el centro; lxs que están de novixs vs. lxs solteros; lxs que cuentan con estudios superiores y lxs que no, entre muchos otros rasgos que se podrían considerar.

3.3. Narración

El segundo nivel que se propone es el de la narración. Aquí la autora nos invita a dejar de lado un abordaje “en superficie” del texto, para avanzar en un trabajo de análisis de mayor abstracción y la utilización de categorías teóricas (narrativas). Entre ellas, sobresalen las propuestas por Algirdas Greimas, aunque también podemos encontrar elementos de las de

¹ En este escrito, cuando citamos páginas del texto de Hamon corresponden a las de la traducción realizada por la prof. Dra. Danuta Teresa Mozejko de Costa. Como ya mencionamos, además, en particular para el caso del cine, vamos a trabajar con la reconceptualización que realizan Corina Ilardo (2014), Ximena Triquell y Santiago Ruiz (2011).

Vladimir Propp y Patrick Charaudeau, tal y como son reelaboradas y presentadas por Ximena Triquell (sobre todo, en Triquell, 2011).

Así, en una síntesis entre diferentes propuestas construidas para el análisis de relatos, nos proponemos en primer lugar identificar aquello que da origen al relato en cuestión. Patrick Charaudeau² (1982) propone un esquema narrativo en el que cada relato nace a partir de la toma de conciencia por parte de un personaje de una carencia que debe ser satisfecha, a partir de una búsqueda, cuyo resultado puede ser positivo o negativo. Aquí reconocemos cierta homología posible entre la propuesta de Greimas y Charaudeau: la relación central, que da origen al relato es la del sujeto/agente con el objeto que demanda; lo interesante de esta relación es que la búsqueda puede ser tanto para encontrar como para deshacerse de ese objeto.

Luego, otras funciones completan la estructura narrativa: el par ayudante - oponente, destinador - destinatario y, en Charaudeau, auxiliar - obstáculo. Ilardo define estas funciones de la siguiente manera:

Un Destinador (Mandante) destina una acción a un protagonista. Este puede evidentemente asumir el mandato o no (aunque en el relato clásico la aceptación del mandato se constituye en el propósito del protagonista). En la realización de este hacer, el protagonista encontrará oponentes que impondrán obstáculos y ayudantes que facilitarán auxiliares. De la relación de fuerzas entre estas instancias el conflicto se resolverá en éxito o fracaso. No obstante hay que tener en cuenta que ante un éxito pueden aparecer nuevos oponentes o nuevos obstáculos, al igual que ante un fracaso pueden aparecer nuevos ayudantes y/o un nuevo propósito. El Destinador que dio el mandato en primer lugar, vuelve a aparecer al final, esta vez como Destinador Juez, para sancionar lo actuado, definir quién es el verdadero héroe y quién el traidor y premiar o castigar según corresponda (Ilardo, 2014: 23).

Estas categorías sirven en la medida en que nos permitan dar cuenta de lo que sucede en cada uno de los textos y esto no supone que vamos a encontrarlas a todas en cada uno de ellos ni de la misma manera. En

² Hacemos referencia aquí al texto de Charaudeau (1982) consignado en las referencias bibliográficas. No obstante, estamos trabajando con una versión *mimeo* traducida por la Dra. María Teresa Dalmasso, Prof. Titular de la Cátedra de Semiótica de la entonces Escuela de Ciencias de la Información. Los números de página mencionados son los de este texto *mimeo*.

los videos con los que trabajaremos el desafío consistirá en poner de manifiesto las particularidades que este esquema permite identificar.

A continuación, sólo nos resta presentar los componentes de la dimensión enunciación.

3.4. Enunciación: puesta en serie, ocularización y auricularización

Como habíamos mencionado antes, la puesta en serie no se trata de lo que encontramos “dentro” de una imagen, sino de lo que surge cuando ponemos en relación dos (o más) imágenes entre sí, con la que precede y la sigue: la sucesión que “recibe y deja una herencia, recoge y devuelve testigos” (Casetti y Di Chio, 1991: 135).

Cuando se trata de la puesta en serie, los autores hablan de lo que ocurre “entre” las imágenes, a partir de la asociación y organización de ellas en la película. En el cine clásico esto es nombrado como montaje y hay trabajos memorables en la teoría del cine que se han dedicado a abordar las diferentes opciones de montaje de un film.

A los fines de nuestra propuesta, alcanza con que tengamos presente que hay dos grandes maneras de poner en relación una imagen con la que la sucede: imágenes asociadas o imágenes yuxtapuestas. El primer caso remite a la forma más tradicional y común de construcción del discurso cinematográfico: el *decoupage* o el *montaje por asociación*. La mayor parte del cine que podemos ver trabaja sobre estos principios de continuidad en el montaje. Esto, que se ha vuelto una forma habitual de filmar en cine y televisión, no es “natural” ni obvio, sino una forma en la que este lenguaje nos ha acostumbrado a “ver” y una forma que en las producciones que constituyen nuestro corpus no es necesariamente habitual, ya que se trata de una convención que “debe ser aprendida”. En el caso de las imágenes yuxtapuestas, esta forma de montaje se denomina montaje-rey y supone “más trabajo” de interpretación para el espectador. Los autores lo plantean de esta manera:

(...) el énfasis se pone aquí, más que sobre el nexo entre los objetos o sobre los objetos relacionados, sobre la simple posibilidad de un nexo. Lo que resulta evidente entonces, es el encuentro entre los elementos: pero también el nacimiento, a partir de su yuxtaposición, de un nuevo significado (Casetti y Di Chio, 1991: 111).

Sin dudas, las producciones audiovisuales que más utilizan este tipo de montaje son las menos difundidas, las que no responden a las finalidades de “entretenimiento” de la industria, incluso las que podríamos denominar experimentales. No obstante, un formato muy popular en nuestras sociedades que utiliza más frecuentemente el montaje-rey es el videoclip musical.

Buscaremos poner en evidencia de qué manera funciona la puesta en serie en las producciones analizadas, y de qué manera las mismas logran construir sentido mediante esta operación fundamental de lo audiovisual.

Luego, definimos a la ocularización como la operación definida por lo que cámara hace: el tipo de plano que construye (general, detalle, medio, etc.); el tipo de mirada (objetiva, subjetiva, interpelación); los “tipos de movimiento” que realiza (un *travelling*, un paneo, un zoom), entre otras posibilidades. Lo que nos interesa en este punto simplemente es que podamos reconocer que en algunos casos el gran imaginador construye una cámara que pasa desapercibida (como espectadores, no se espera que notemos la cámara que filma), mientras que en otros casos la misma es utilizada de forma que su presencia se nota.

Además, este concepto permite dar cuenta de en qué momentos un plano puede identificarse con la mirada de alguno de los personajes, por ejemplo y cuándo no. En el primer caso, se trata de una ocularización interna y en el segundo una ocularización cero (el cero busca poner de relevancia que se trata de la opción más común, más general, la que no conlleva en sí una decisión de desviarse de la norma, sino que justamente la refuerza y que podemos identificar con la idea de la cámara objetiva).

El mismo fenómeno que registramos para lo que vemos, puede ser identificado para lo que escuchamos. Se trata de la auricularización:

el cine trabaja dos registros –la imagen, el sonido– y, por tanto, no es de extrañar que sea posible construir un “punto de vista” sonoro, o más bien auricular, mediante el tratamiento que se les da a los ruidos, a las palabras o a la música, en definitiva, a todo lo que es audible (Gaudrault y Jost, 1995: 144).

Al igual que ocurría antes, si hay un punto de *escucha* explícito, nos encontramos ante una auricularización interna; en el caso opuesto, una auricularización cero. Más allá de estas cuestiones señaladas por el mo-

delo teórico-metodológico que recuperamos, en esta dimensión también podremos considerar una particularidad de las producciones escolares, vinculada con la dificultad de registro de lo sonoro.

Además, nos interesa proponer una clasificación para lo sonoro de un filme que nos parece a la vez útil y práctica. Vale tanto para la música, los sonidos, los ruidos y las voces y nos invita a pensar si lo que estamos escuchando como espectadores también lo escuchan los personajes o no: si no lo escuchan, será *over* (es decir, resultado exclusivo de la acción del gran imaginador); si lo escuchan, podrá ser *in* u *off*. Un sonido, música o voz será *in* cuando podamos identificar su fuente emisora y la veamos en ese momento en pantalla; será *off* cuando podamos identificar la fuente emisora del sonido, la música o la voz, aunque no la veamos en ese momento en pantalla. En el análisis, daremos cuenta de cuáles son las decisiones más comunes tomadas en este punto en las producciones escolares.

De esta manera, hemos presentado las tres dimensiones centrales para un trabajo “clásico” de análisis de discurso cinematográfico (representación, narración y enunciación), desde Ilardo (2014). Corresponde a continuación presentar la propuesta que complementa este primer abordaje, y que atiende también a las cuestiones genéricas de las producciones audiovisuales escolares: se trata de la semiopragmática.

4. Parte 2 - Semiopragmática: mundos, modos y desfases de sentido

4.1. Odin: modos, contextos, instituciones

En el apartado en el que hemos presentado a Eliseo Verón hemos desarrollado su noción de *décalage*, o desfase, entre los sentidos de un discurso en producción y en reconocimiento. Podemos complementarla ahora con las ideas que plantea Roger Odin (2006), “desde un punto de vista comunicacional” (Odin, 2006: 131). En primer lugar, sitúa su arquitectura conceptual y metodológica en la semiopragmática, poniendo en suspenso la tradición que ha sido predominante en su medio hasta entonces, la narratología. Afirma que analizar un texto no puede suponer simplemente dar cuenta de “lo que está ahí”, porque de esa manera se parte del presupuesto de una transmisión simple y lineal desde un emisor a un receptor. Desde la semiopragmática, en cambio, Odin

entiende que de lo que se trata es de un “doble proceso de producción textual”:

uno en el espacio de la realización y otro en el espacio de la lectura. (...) El objetivo de la semiopragmática consiste en proporcionar un marco teórico que permita interrogarse sobre la manera en que *se construyen los textos* tanto en el espacio de la realización como en el de la lectura y sobre los *efectos* de esta construcción. Se parte de la hipótesis de que es posible describir todo trabajo de producción textual por la combinatoria de un número limitado de *modos de producción de sentido y de afectos* los cuales conducen cada uno a un tipo de experiencia específica (...), y que el conjunto forma nuestra *competencia comunicativa* (Odin, 2006: 131) (cursivas en el original).

Se observa, en primer lugar, las continuidades con la propuesta de Verón en lo relativo al modo en que se piensa la producción del sentido, como un proceso que tiene lugar tanto en la emisión como en cada una de las instancias de recepción: la noción del *décalage* puede ser sin más otra forma de nombrar estos procesos. Además, menciona la noción de “experiencia”, como parte integrante de la producción de sentidos y afectos, y la debemos entender como la situación concreta en la que participamos de este proceso comunicativo.

El concepto central, no obstante, será el de *modos*. Según Odin, las formas en que producimos sentido en recepción a partir de un filme tienen que ver con los *modos* que ponemos en juego, y especialmente, con los contextos en los que nos encontramos, con el tipo de *público* que configuramos en cada momento. Los públicos son definidos por él desde la semio-pragmática como “una *comunidad de hacer*: llamo público a un conjunto de individuos reunidos por la puesta en obra de un sistema de *modos de producción de sentido* (esto es, un programa de producción textual” (Odin, 2000: 60) (cursivas en el original) (traducción propia)³. Así, de acuerdo al contexto y a los individuos reunidos para el visionado de un filme, podrán activarse unas u otras formas de producción de sentido y, por lo tanto, unos u otros *modos*. Julia Keldjian, investigadora uruguaya, afirma en relación con las definiciones de Odin: “su descripción no es cognitivista, pues no intenta describir qué

³ Versión en idioma original: “(...) une *communauté de faire*: j’appelle public, un *ensemble d’individus réunis par la mise en oeuvre d’un système de modes de production de sens* (c’est-à-dire d’un programme de production textuelle)” (Odin, 2000: 60) (cursivas en original).

sucede en la cabeza del espectador, sino entender el funcionamiento de estos modos en el plano comunicacional” (Keldjian, 2015: 19).

De esta manera, los públicos son relevantes debido a las expectativas que puedan tener ante los textos audiovisuales que verán. Junto con ellos, la institución en el marco de la cual se produce el visionado también resulta central para definir uno u otros modos. Keldjian lo dice así:

Los modos pueden funcionar combinados y activarse en distintos sentidos, pero siempre prevalecerá alguno sobre los demás (Odin, 2000). La institución es el marco social en el que estos modos se activan. Ella delimita el espacio material, extracineamatográfico, al tiempo que regula y pone en juego los procesos de producción de sentido. Cada film orienta los recorridos, y las instituciones definen el terreno dentro del que se producen los significados, por sintonía pero también por falta de ella (Keldjian, 2015: 18).

Hay una parte del trabajo de la interpretación que es “dirigido” desde los recorridos propuestos por el propio texto; pero otra parte, vinculada a los modos en que lo interpretamos, que está en relación con la situación de recepción, con el contexto, con la institución. Simplemente como ejemplo, que nos resulta cercano en relación con estas definiciones, compartimos lo que ocurre, según el autor, en la escuela, toda vez que cualquier filme de la industria que se proponga dentro las aulas, debido a los marcos institucionales escolares, promoverá su lectura a partir del objetivo de obtención de información potencialmente útil para el aprendizaje (propio de la escuela) (Odin, 2000: 69).

Afirma, como decíamos, que ver un filme moviliza muy probablemente más de un *modo* “simultánea o sucesivamente”, y en muchas ocasiones, varios de ellos, dependiendo de la película y del contexto. No obstante, cada filme entrega más o menos indicaciones sobre los *modos* en que desea ser “leído”, es decir, el paratexto de un filme (aunque también “ciertos elementos del contenido”) busca fijar el modo en que se lo interpretará. Por este motivo, los elementos surgidos de las propuestas de la Parte 1 no son descartados por la semio-pragmática de estos dos autores (Odin y Jost), sino que son incorporados con finalidades precisas: para dar cuenta de los *modos* en que un filme desea ser “leído”, en este caso.

Un segundo ejemplo que podemos recuperar es el que desarrolla a partir de un fragmento de un film amateur y los diferentes *modos* en que es interpretado, de acuerdo a los contextos de recepción: ese mismo

texto visionado entre los amigos que lo filmaron; en un club de cine amateur; incluido en un programa periodístico en televisión o incorporado a un film experimental, a modo de *found footage* (Odin, 2000: 61-62). Así, a modo de resumen, recuperamos este fragmento:

Este pequeño apólogo (...) muestra dos cosas. Por un lado, que un mismo *filme-proyección* (...) permite el nacimiento de diferentes *filme-textos*, en función de los diferentes públicos destinados a verlo. Por otro lado, que las modalidades de producción de sentido dependen del contexto en el cual se lleva a cabo el visionado: es el contexto el que construye el público. (...) el contexto no está dado más que los modos; es un constructo y en tanto analista, puedo conferir a esta construcción el grado y el género exacto de generalidad o particularidad que desee (Odin, 2000: 63) (cursivas en original) (traducción propia)⁴.

Más allá de que nosotros usaríamos una formulación diferente (en lugar de *filme-proyección* y *filme-textos*, *filme-textos* y *filme-discursos* respectivamente, siguiendo la lógica planteada antes desde Verón), este párrafo aporta otras reflexiones pertinentes. En primer lugar, el alcance de la noción de contexto. Queda claro que se trata de una construcción del analista. Luego, ¿cuáles son esos modos, entonces, promovidos por los diferentes contextos, para la lectura de un filme? El autor afirma que el listado es provisorio y que requiere de ajustes continuos, pero que en ese momento puede dar cuenta de nueve modos, que trabajan en combinación y que son los siguientes:

1. *Modo espectacularizante*: ver un filme como un espectáculo (“cuya función primordial es la evasión”)
2. *Modo ficcionalizante*: ver un filme para vibrar al ritmo de los eventos ficcionales narrados (“que involucra al espectador en el relato”)
3. *Modo fabulizante*: ver un filme para obtener una lección del relato que él propone.

⁴ Versión en idioma original: “Ce petit apologue (...) montre deux choses. D’une part, qu’un même *film-projection* (*Image Event*, selon la formulation de Sol Worth) donne naissance a différents *films-textes* en fonction des différents publics auxquels il est donné a voir. D’autre part, que les modalités de production de sens dépendent du contexte dans lequel se déroule le visionnement: c’est le contexte qui construit le public (...) le contexte n’est pas davantage pour moi un donné que ne le sont les modes; c’est un construit et en tant qu’analyste, je peux conférer a cette construction le degré et le genre exact de généralité ou de particularité que je désire” (Odin, 2000: 63) (cursivas en original).

4. *Modo documentalizante*: ver un filme para informarse de la realidad de las cosas del mundo (“que informa sobre la realidad”)
5. *Modo argumentativo/persuasivo*: ver un filme para obtener de él un discurso/argumento (“que atiende al discurso”)
6. *Modo artístico*: ver un filme como la producción de un autor (“que se centra en la producción autoral”)
7. *Modo estético*: ver un filme para interesarse en su trabajo con las imágenes y los sonidos (“que privilegia la búsqueda de valores en la esencia de la imagen y el sonido”)
8. *Modo energético*: ver un filme para vibrar al ritmo de las imágenes y los sonidos (“que motiva al espectador a partir de las imágenes y los sonidos”)
9. *Modo privado*: ver un filme para regresar a algo vivido y/o al grupo al que se pertenece (“que apela a la experiencia de vida”) (Odin, 2000: 59) (resaltados en el original) (traducción propia)⁵ (Y todos los paréntesis corresponden a Keldjian, 2015: 18).

Para nuestro trabajo algunos de estos modos resultarán más relevantes y otros casi no serán considerados. No obstante, al menos dos de ellos nos señalan un camino de indagación que resulta claramente alternativo a las propuestas narratológicas y que desarrollaremos en el apartado de análisis correspondiente. Se trata de los modos espectacularizante y privado, toda vez que el primero invita a contemplar lo cotidiano como espectáculo, es decir, en cierta forma como algo excepcional, mientras que el segundo se centra en lo que significa para los miembros del público la producción audiovisual a la que asisten, cuando han sido ellos mismos los responsables de su producción. Por lo tanto, adelantamos, esta podría ser una particularidad genérica de los videos con los que trabajaremos.

⁵ Versión en idioma original: “1. *Mode spectaculaire*: voir un film comme un spectacle. 2. *Mode fictionnalisant*: voir un film pour vibrer au rythme des événements fictifs racontés. 3. *Mode fabulisant*: voir un film pour tirer une leçon du récit qu’il propose. 4. *Mode documentaire*: voir un film pour s’informer sur la réalité des choses du monde. 5. *Mode argumentatif/persuasif*: voir un film pour en tirer un discours. 6. *Mode artistique*: voir un film comme la production d’un auteur. 7. *Mode esthétique*: voir un film en s’intéressant au travail des images et des sons. 8. *Mode énergétique*: voir un film pour vibrer au rythme des images et des sons. 9. *Mode privé*: voir un film en faisant retour sur son vécu et/ou sur celui du groupe auquel on appartient” (Odin, 2000: 59) (resaltados en el original).

4.2. François Jost: archigéneros, mundos y promesas

Ahora bien, ¿cuál es la relación de estos desarrollos con la noción de géneros, central en nuestro trabajo? Ya hemos adelantado que la semio-pragmática juega un papel importante en nuestra definición del género audiovisual escolar y esto, podemos avanzar ahora, por dos motivos: en primer lugar, debido a los *modos* involucrados en él, que incluyen reflexiones sobre el contexto de visionado de las obras, así como de los públicos identificables en cada contexto, como hemos mostrado hasta aquí. En segundo lugar, por las relaciones precisas de estas producciones con los desarrollos semiopragmáticos de nuestro siguiente autor.

Los trabajos de François Jost en colaboración con André Gaudrault, ya mencionados en la Parte 1, de la década del 80 y comienzos de los 90, aportaron elementos fundamentales para el análisis de las producciones cinematográficas. Cuando Jost procuró utilizarlos para el estudio de la televisión debió reconocer que esos instrumentos de análisis resultaban insuficientes⁶. Por tal motivo, inició la elaboración de un sistema conceptual que le permitiera dar cuenta de lo que ocurría audiovisualmente en este medio de comunicación masiva. En el desarrollo de su nueva propuesta, Jost se vio llevado a realizar un giro hacia la semio-pragmática, también de la mano de la semiótica ternaria de Charles S. Peirce.

La reflexión más general del autor en esta nueva etapa está relacionada con los géneros en los programas televisivos (Jost, 2007 y 2012) y su hipótesis de trabajo afirma que “todos los géneros televisivos pueden ser interpretados en función de tres mundos: el mundo real, el mundo ficcional y el mundo lúdico” (2012: 115), que “juegan el rol de archigénero o, en términos peirceanos, de interpretante” (2007: 154). Esto quiere decir que para analizar de qué modo funciona la producción discursiva en la televisión, no resulta suficiente “mirar o analizar las imágenes para comprenderlas”:

Esta es la razón por la cual debemos invertir el razonamiento de la primera semiología y en vez de partir de la imagen, que no es más que la superficie visible del mundo, el fenómeno, me parece preferible partir del género, que es su fundamento inteligible. Desde esta perspectiva, consideraremos que la imagen es un signo, un *representamen*

⁶ Puede consultarse respecto de estos argumentos Odin (2006), Jost (1997 y 2007), entre otras.

como dice Charles S. Peirce, que hace referencia a un objeto y que no adquiere significado a menos que construya en la mente del que la mira un *interpretante*, es decir, otro signo más desarrollado (Jost, 2012: 155) (resaltados en original).

Lo primero que quisiéramos destacar de esta cita, es la idea de que en el sistema propuesto por Jost lo primero es el género, o mejor, el archigénero. Esto para nosotros consiste en una recomendación metodológica a considerar. Además y como contracara, consideramos también el argumento que sostiene que para saber qué tipo de imágenes se nos están mostrando cada vez, no alcanza con concentrarnos en ellas, dado que entre una película de cine catástrofe y un fragmento de un noticiero puede no haber muchas diferencias formales en su construcción audiovisual y, sin embargo, los efectos que pueden producir en nosotros son diferentes. Jost menciona lo ocurrido el 11 de septiembre del 2001 con el atentado en las Torres Gemelas como ejemplificación de esta diferencia.

Así, todo texto es producido a partir de una cierta intención del emisor, articulada en una creencia que espera promover y “en contraposición, no puede ser interpretado por el que lo recibe sin una idea previa del tipo de lazo que lo une a la realidad” (Jost, 2007: 155). De esta manera, las creencias que un emisor puede apuntar a generar responden a los tres mundos mencionados arriba: *al mundo real*, toda vez que esos discursos hagan referencia a objetos existentes “en nuestro mundo”; *al mundo ficticio*, que invita a un distanciamiento con respecto a nuestro mundo y que “nos prepara para aceptar hechos en los que no creeríamos forzosamente si provinieran de nuestro mundo” (p. 156); y finalmente, *al mundo lúdico*, que puede recuperar elementos de uno u otro, pero responde a finalidades diferentes, fundamentalmente a lo que es “en broma” (en oposición a lo que es “de verdad” y “de mentira”, correspondiente a los mundos real y ficcional, respectivamente). En el mundo lúdico, además, los signos pueden renunciar en parte a la transparencia que reclaman para sí en el mundo real y ficticio, y remitirse a sí mismos, “de manera *sui-reflexiva*” (p. 157).

Para distinguir un discurso ficcional de uno que haga referencia al mundo real, aún cuando intervengan personas o escenarios “reales”, no podemos permanecer en el nivel del enunciado:

Si ficción y realidad se oponen aún cuando la historia es “verdadera” o algunos elementos hacen referencia a la realidad, es debido al sujeto

de enunciación: las ficciones son actuadas por actores, por Yo-orígenes ficticios y no por Yo-orígenes reales (Jost, 2012: 119).

Es decir, premisa semio-pragmática mediante, necesitamos conocer cuál es el Yo-origen de un enunciado, porque analizarlo en sí mismo resulta insuficiente como estrategia. En nuestro trabajo esta será una premisa a tener en cuenta al momento de presentar los resultados del análisis.

En segundo lugar, el autor propone un argumento “semiótico” para diferenciar un discurso de otro. De esta manera, lo que permite distinguir ficción de realidad es el objeto al que se hace referencia en cada caso: “lógicamente existente en el caso del mundo real, simplemente posible en el caso del mundo ficticio” (Jost, 2012: 119). En el caso del cine de ficción lo habitual es la construcción de lo profílmico, esto es, “reorganizar el mundo para la cámara”; en el cine documental se supone, en cambio, que se captura un mundo “afílmico, es decir un mundo que existe o que existiría sin la cámara, incluso si no se lo filmara” (p. 119). Por este motivo, Jost define el cine de ficción como “esencialmente *icónico*”, mientras que el documental sería un cine *indicial*. Más allá de las discusiones que podrían suscitarse al respecto, nos resulta útil esta clasificación entendida como un *continuum*, antes que como polos fijos y radicalmente separados. En este desarrollo resaltan por ausencia los términos que completan cada trilogía: mundo lúdico en un caso y lo simbólico en otro. Si bien no es planteado explícitamente por el autor, nosotros deseamos sumar a estos desarrollos una articulación entre lo simbólico en Peirce y el mundo lúdico. El archigénero lúdico puede ser definido centralmente en torno a lo simbólico, entendido como convenciones, conjunto de reglas, acuerdos para el desarrollo de la tarea. Más allá de las relaciones de continuidad y distancia con los mundos real y ficcional, lo lúdico tiene esta voluntad de ser “para reír” y su funcionamiento descansa en el cumplimiento de ciertas reglas consensuadas en la comunidad (o, en todo caso, como veremos en los análisis, en el reconocimiento de estas reglas para su posterior subversión).

La complejidad en las relaciones entre estos mundos es reconocida por el propio Jost:

Del mundo de la realidad al mundo ficticio pasando por el mundo lúdico, la realidad es una especie de horizonte siempre presente, pero cuyo estatuto cambia: de referente o de objeto necesario para la inter-

pretación se desliza al estatuto de modelo o de ícono para la ficción y al de ingrediente necesario para el juego (Jost, 2012: 120).

En el marco de nuestro trabajo podemos preguntarnos si el género audiovisual escolar tiene una relación más estrecha con alguno de estos mundos (archigéneros) en particular. Dejamos la inquietud planteada.

4.2.1. De promesas para los géneros

En las producciones que analiza, Jost (2012) asume que, de acuerdo al mundo al cual hacen referencia y por lo tanto, el (archi)género en el cual se inscriben, las mismas guardan una promesa que les es inherente en relación con ese mundo (y que las diferencia): hay expectativas directamente ligadas al género, por ejemplo, mirar el noticiero para informarme sobre el mundo en el cual vivo; o mirar una ficción sabiendo que puede tener alguna relación con el mundo real, pero que mayormente se trata de una invención que busca entretener. “Estos diferentes horizontes de expectativa ligados a la naturaleza misma del género son su promesa ontológica” (p. 120). Cabe formular aquí entonces una pregunta para profundizar en el apartado de análisis: ¿tienen las producciones audiovisuales escolares una promesa ontológica propia? Si sí, ¿cuál sería su característica principal?

Además de las promesas ontológicas de una producción, Jost distingue también las promesas pragmáticas: aquellas que se construyen a partir de una cierta orientación en el uso que un espectador puede hacer de estas producciones. En general, estas orientaciones no son parte de la producción en sí, sino que son construidas, por ejemplo, por las piezas publicitarias utilizadas en la difusión de un programa a ser emitido. Jost presenta cuatro promesas pragmáticas vinculadas al mundo real, que tienen como punto de partida un interjuego entre imágenes y palabras: restitución, testimonio, reconstitución e invención. Recuperamos aquí dos de ellas:

- *Restitución*: la promesa pragmática de la restitución descansa en la indicialidad de las imágenes, es decir, en la posibilidad técnica de las cámaras de captar imágenes, incluso, *aunque no hubiera ningún ojo humano mirando*. El enunciador que se construye en este caso es la realidad misma. El ejemplo por antonomasia sería el de las cámaras de seguridad, que filman las 24 horas del día, todos los días de la semana. No obstante

esta promesa también se encuentra en emisiones como las de Gran Hermano, en las que la promesa pragmática de restitución confiere a las imágenes “naturalidad y veracidad” de las que carecen otras emisiones televisivas. No obstante, advierte Jost, este mecanismo y su promesa desborda incluso la telerrealidad, para arribar a algunas docu-ficciones e incluso, como mecanismo, habilita la construcción de algunas ficciones (*Redacted*, de Brian de Palma, 2007, a modo de ejemplo).

• *Reconstitución*: esta operación es una manera de imitar lo real, surgida de las investigaciones policiales con la finalidad de resolver crímenes. Se fundan en la solicitud al involucrado de re-actuar escenas sobre las cuales se tienen dudas, para encontrar fisuras o contradicciones. Así, en estas reconstrucciones policiales, el enunciador sería una supuesta realidad psíquica que vería la luz a partir de este *fingimiento*. Este mecanismo también es utilizado por el universo periodístico, como un instrumento para “explicar el encadenamiento de los hechos” (Jost, 2012: 123). Puede haber reconstitución a partir de un trabajo con materiales de archivo, enlazados a través de una voz *en over* o bien a partir de “reconstruir la mirada de uno de los actores de la realidad y, por lo tanto, en mostrárnosla a través de su vivencia” (p. 123). Agrega Jost, a modo de advertencia, que toda vez que la vivencia reconstruida no sea la del periodista, sino la de un tercero, estaremos en el ámbito de la ficción.

Para nuestro trabajo, estas promesas pragmáticas funcionan sin duda como categorías de análisis relevantes y se trata de confrontar las producciones con estos actos de promesa. Nos preguntamos si algo de lo escolar y sus “formas” resulta directamente relacionado con estos actos: ¿se trata de recuperar lo que está allí o de reconstruir de acuerdo a perspectivas particulares? Veremos más adelante de qué manera estas promesas configuran realizaciones particulares entre los videos analizados.

5. A modo de orientación para el lector y de organización de lo hecho

Nuestra propuesta de análisis, por lo tanto, puede ser presentada como una tabla que deja ver sistematizados los aspectos centrales desarrollados hasta aquí. La misma funciona como una orientación para el análisis de cada producción que presentaremos en los apartados siguientes, pero no debe esperarse una “aplicación” exhaustiva de la misma para cada una; por el contrario, se identificarán aspectos relevantes de cada video,

para finalmente ponerlos en relación en términos de género (audiovisual escolar).

El trabajo de Jost que hemos recuperado hasta aquí organiza la presentación del análisis. Esto quiere decir que introducimos el análisis de los videos a partir de su agrupamiento en ficcionales, documentales y lúdicos, de acuerdo a las creencias que, desde el punto de vista del analista, estos videos apuntan a movilizar (Jost, 2007: 156). Nueve videos en el capítulo de *Los cortos de ficción*, nueve en el capítulo de *Los cortos documentales* y nueve en el capítulo *Los cortos lúdicos*. Por tal motivo, la noción de archigéneros (a partir de la promesa ontológica de cada uno) aparece en la primera columna, desde la izquierda, de nuestra tabla. Debajo de él, cuestiones vinculadas a lo escolar, que funcionan como condiciones de producción, y sobre las que trabajaremos en el capítulo siguiente. En las siguientes columnas, hacia la derecha, hemos organizado los aspectos centrales de los presentados en este recorrido metodológico.

Consideramos que la Tabla 1 no presenta dificultades para su comprensión, toda vez que deriva de lo trabajado hasta aquí. Podemos, no obstante, realizar algunos comentarios generales. En primer lugar, *las promesas ontológicas* han sido situadas al comienzo de la Tabla, “por fuera” o “antes” de las condiciones de producción y reconocimiento, porque han sido utilizadas como criterio para la presentación del análisis. Frente a un corpus tan diverso, hemos preferido este criterio por ser más “transparente” para el lector y porque consideramos que dialoga de buen modo con el otro criterio incorporado en esa misma columna, el de las *formas de lo escolar*.

En segundo lugar, lo vinculado con *las formas de lo escolar*, si bien puede tener algunos lugares más evidentes en esta Tabla, en realidad estará atravesando todo el análisis, como mostraremos en los apartados siguientes. Por este motivo también ocupa la primera de las columnas.

El recorrido que nos proponemos incluye en el capítulo siguiente algunas definiciones operativas sobre la escuela, su tarea y de qué manera ingresa en ella la producción audiovisual, así como un trabajo específico sobre lo que hemos denominado en la Tabla 1 “las formas de lo escolar”. Luego sí, como parte del ingreso al análisis, haremos una presentación de cada una de las cinco experiencias que constituyen nuestro corpus y mencionaremos para cada una de ellas qué tipo de trabajo realizamos con la finalidad de reconstruirlas y de identificar sus rasgos centrales.

Tabla 1. Organización propuesta metodológica

| Promesa | Semiosis | Niveles | Dimensiones | Aspectos |
|--|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|--|
| Tipos de creencias que apuntan a generar estas producciones (promesas ontológicas) - archigéneros: reales, ficcionales, lúdicas. | Condiciones de producción | Enunciado | Representación | Personajes Espacio (puesta en escena y en cuadro) Tiempo |
| | | | Narración | Agente, objeto, ayudante, oponente, auxiliar, obstáculos, destinadores |
| | | Enunciación (en el enunciado) | | Puesta en serie (<i>decoupage</i> , montaje-rey) ocularización auricularización |
| Las formas de lo escolar, saberes movilizados y formas de vinculación con esos saberes. | Condiciones de reconocimiento | Espacios de proyección | Contexto y públicos (Odin) | |
| | | Actividades de proyección | | |
| | | Modos (Odin) | 9 modos | ¿Privado y espectacularizante los principales? |

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Escuelas y producción cultural

La toma de posición es entonces un condicionante para ingresar al campo. Si no se define la perspectiva con cierta claridad, el lugar desde el cual se propone una intervención, ya sea práctica o académica, es siempre un lugar hegemónico, repetitivo. El lugar hegemónico es justamente aquel que se borra, que se naturaliza, que se hace transparente y por tanto no tiene que dar cuenta de las elecciones ni de las propuestas que hace (Da Porta, 2011: 52).

1. Presentación

Este apartado presenta las definiciones generales sobre escuela y educación desde las cuales pensamos las producciones audiovisuales. Este capítulo puede ser considerado una continuidad de nuestra propuesta metodológica, en tanto presenta los aspectos que hemos denominado en la Tabla 1 “Las formas de lo escolar, saberes movilizados y formas de vinculación con esos saberes”. Comenzaremos esta parte de nuestro recorrido desde las definiciones más generales de educación e instituciones escolares, pasando por los aspectos que identifican a las escuelas, tal y como las conocemos en la actualidad. El motivo por el que nos interesan estas producciones está articulado con la noción de producción cultural: con la posibilidad de pensar a lxs jóvenes estudiantes como productores culturales. Esta preocupación se enmarca en ese encuadre de trabajo, que de manera simplificada, denominamos de comunicación/educación (com/edu, desde ahora en adelante). Para un desarrollo más extenso de estas cuestiones invitamos a consultar la versión extendida.

2. De la educación y lo escolar

¿Cómo entendemos lo escolar y la (función de la) escuela hoy, en nuestro lugar y presente? Como institución, la escuela puede ser dicha de múltiples maneras. Nos interesa aquí recuperar caracterizaciones de la escuela que resulten operativas para nuestro trabajo.

Un primer posicionamiento que compartimos es aquel proveniente del campo de los estudios antropológicos y etnográficos de la educación, a partir del cual postulamos como necesaria una distinción ya clásica entre procesos de educación y de escolarización (Levinson y Holland, 1996¹) que, a su manera, también es planteada desde com/edu (en particular, desde los trabajos de Rosa Nidia Buenfil Burgos²). Así, educación es un proceso a través del cual las sociedades “proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos” (Levinson y Holland, 1996: 2). En esta definición lo que está en juego son justamente modos de ser, procesos de socialización, de subjetivación. Esto supone reconocer que la educación puede acontecer en la escuela pero también más allá de esta. Las formas de la educación escolar, que denominaremos escolarización, son sólo una de las posibilidades que nos hemos dado como sociedad, aunque ciertamente una de las más exitosas (en términos de su continuidad, de su alcance, de su relativa universalidad).

Entonces, ¿qué es una escuela? Podemos asumir como propia la definición de Levinson y Holland (1996):

¹ Hemos tomado a los fines de este escrito una versión en español de amplia circulación del texto de Levinson y Holland, en una traducción de Laura Cerletti, disponible en la web. Por lo tanto, las páginas que ofrecemos en las citas directas corresponden a ese archivo.

² Jorge Huergo ha trabajado en diferentes artículos la definición de educación de la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos. Ella afirma: “Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (en Huergo, 2003).

Nuestra definición de la “escuela” es amplia, aunque específica: una institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional. Incluimos no solamente los programas de educación formal para los jóvenes, sino también los esquemas gubernamentales “no formales” de entrenamiento, educación de adultos, y similares (p. 1).

Escuela en esta definición supone la presencia del Estado, de una organización y de instrucción intencional.

Además, las actividades escolares son educativas porque ponen a los sujetos estudiantes en relación con el conocimiento socialmente relevante dispuesto para ellos y son educativas porque proponen prácticas en las que se produce y/o se transforma la experiencia que los sujetos tienen de sí mismos; prácticas a partir de las cuales los seres humanos nos transformamos en sujetos; prácticas que fabrican individuos en el interior de ciertos aparatos de subjetivación, como la escuela (Larrosa, 1995). Nos encontramos, de esta manera, tanto en los trabajos de Levinson y Holland como de Larrosa con la noción de producción. Para estos autores, la noción de producción cultural tensiona y permite complejizar conceptos que fueron centrales en este campo, como los de reproducción escolar, reproducción cultural, producción social, reproducción social. Volveremos a esta discusión más adelante.

No obstante, una escuela es más que la definición presentada antes: cada escuela constituye una realización única, resultado de sus condiciones. Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2016) analizan las escuelas en clave histórica y los tres, pero sobre todo Pineau, señalan los aspectos que confluyeron para que la escuela fuera lo que fue y lo que es.

En su escrito individual en ese libro, Pineau (2016) señala las “piezas” que se ensamblaron para dar lugar a la escuela moderna, tal y como la conocemos en nuestros días.

Estas piezas son: a) *la homología entre la escolarización y otros procesos educativos*, b) *la matriz eclesial*, c) *la regulación artificial*, d) *el uso específico del espacio y del tiempo*, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) *una especial definición de infancia*, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) *la generación de dispositivos específicos de*

disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización de contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica (Pineau, 2016: 31) (resaltados nuestros).

De esta larga lista planteada por el autor, no todas las “piezas” resultan igualmente importantes para nosotros. Nuevamente: algunas serán centrales para permitirnos avanzar en los análisis que realizamos más adelante o tendrán una importancia relativa, esto es, serán objeto de reflexión en este trabajo en alguna medida (las hemos resaltado con cursiva) y otras, finalmente, no serán consideradas aquí (las hemos dejado como texto sin resaltado). De manera sintética se pueden observar las *piezas* que dan forma a lo escolar, para anticipar cómo se ven conmovidas, en mayor o menor medida, por las experiencias de producción de medios en las escuelas y, en particular, medios audiovisuales. Estas categorías postuladas por Pineau no serán objeto de reflexiones conceptuales adicionales de aquí en adelante, sino que serán puestas en juego directamente en los capítulos de análisis y recuperadas en las conclusiones de este trabajo.

Dentro del equipo venimos abordando desde diferentes proyectos la relación entre (producción de) medios de comunicación, tecnologías y escuela (por ejemplo, Da Porta, 2006). En gran medida, estos trabajos dan cuenta de cómo actividades propuestas dentro de la institución conmueven y desbordan algunas de estas piezas mencionadas por Pineau. Como parte de los antecedentes relevantes en este sentido, puede consultarse específicamente la tesis doctoral de Verónica Plaza Schaefer (2017). Allí da cuenta de los modos en que la producción de medios de comunicación en la escuela puede resignificar y/o transformar las propias instituciones educativas, sea desde lo organizacional como desde lo pedagógico³.

³ Verónica Plaza Schaefer (2017) en su trabajo define a estas prácticas de producción de medios de la siguiente manera: “Con producción para la comunicación, o producción de medios, nos referimos a las prácticas en las que el sujeto hace y pone en juego saberes (previos y nuevos), en las que busca información, selecciona, se apropia y la modifica para contarle algo a un “otro”, es decir que se implica con aquello que dice y esto puede abarcar diferentes esferas o temáticas. Esta práctica no se restringe a la formación ciudadana, ni a la formación de consumidores críticos de medios” (p. 44).

Así, analiza cómo desde el propio “corazón” de la matriz tradicional de la escuela se generan propuestas que la cuestionan, la tensionan y la “desbordan”. Esas experiencias con las que trabaja la autora conmueven el núcleo duro de las formas de lo escolar, y nos obligan a pensar qué queda de ella y qué cambia a partir del trabajo con experiencias de producción de medios en su interior. Nuestro trabajo considera la investigación de Plaza Schaefer un antecedente valioso y la asume como punto de partida indiscutible.

En el siguiente apartado daremos cuenta de qué entendemos por producción cultural en el marco de este trabajo y por qué resulta fundamental para el análisis de las producciones que consideramos.

3. Producción cultural, discursos y subjetividad

Tal y como decíamos más arriba, hay tradiciones diversas en relación con la noción de producción (cultural) asociada a la escuela. Quizá una de las indagaciones más agudas fue planteada por Paul Willis en un artículo ([1981] 2003) publicado con posterioridad a su libro *Aprendiendo a trabajar* (1977), en el que responde a los comentarios y críticas que su libro despertó. Allí, da cuenta de las estrechas relaciones que existen, desde su perspectiva, entre los conceptos de reproducción (de la vida), reproducción social y reproducción cultural, y de todos ellos con el de producción cultural. Resulta impropio recuperar esas reflexiones aquí, toda vez que responden a un trabajo amplio y riguroso que se inscribe en otro campo de estudios. No obstante, deseamos señalar que la manera en que *Producción Cultural* ingresa en esa articulación conceptual está inherentemente vinculada a una perspectiva marxista que, a su vez, le permite a Willis discutir con textos y autores clásicos dentro de la sociología de la educación. En esa formulación, reconoce algunas dimensiones que resultan potentes para nosotros también. Por ejemplo, la idea de que “la categoría teórica *Producción Cultural* (...) consiste en procesos de *actividad y creatividad*” (Willis, 2003: 432) o la definición más precisa que ofrece un poco más adelante:

Podemos decir provisionalmente que Producción Cultural designa, al menos en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjun-

tos de posibilidades materiales que, en general, se hallan disponibles. Cuando se trata de grupos oprimidos, esta definición ha de incluir probablemente formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o terrenos concretos y particulares (p. 449).

Estos procesos que analiza tienen una escala diferente a la que nos proponemos recuperar nosotros, toda vez que Willis afirma que investiga “producciones culturales colectivas *de la existencia*” (p. 433) (resaltado nuestro). Nuestro propósito en este trabajo responde a otra escala: no daremos cuenta de la producción y reproducción *de la existencia* de los sujetos (aunque sus condiciones materiales sin duda serán parte de los discursos que analizaremos) sino que nos dedicaremos a trabajar con una noción de producción cultural en instituciones educativas y cercana al campo de la comunicación, como ya habíamos adelantado.

3.1. La producción cultural en la escuela: en disputa

Para analizar la producción cultural queremos recuperar una entrevista que Julia Varela le realiza a Claude Grignon (Varela, 1989). Lo que el sociólogo francés analiza allí dialoga con los trabajos de Willis. En efecto, lo que unos y otros escritos intentan, a su manera, es analizar el lugar de las escuelas (y de los sujetos que las habitan y las constituyen) en la reproducción de las sociedades capitalistas, a partir de la reproducción de las desigualdades educativas, y de allí, sociales. Lo que está en juego, entonces, son propuestas pedagógicas escolares *legitimistas*, *populistas* o *relativistas* y sus múltiples y complejíssimas realizaciones en cada escuela, en cada momento histórico⁴, con sus correspondientes consecuencias de inclusión o exclusión escolar.

Así, las amenazas derivadas de posiciones legitimistas (de lecturas negativas, en términos de carencias: “las instituciones dominadas cuentan con menos alumnos buenos y menos profesores buenos, proporcionan saberes menos prestigiosos, conducen a títulos con menor valor...” (Varela, 1989: 280), se conjugan con sus opuestas, mucho más próximas y menos dicotómicas de lo que podría pensarse, las posiciones populistas (“Bajo la coartada de respetar la “identidad infantil” popular o regional

⁴ En esa entrevista (Varela, 1989), el francés articula además sus discusiones en torno a lo culto y lo popular, para indagar en los procesos de inclusión/exclusión de jóvenes de sectores populares en las escuelas de su país.

se puede rápidamente llegar a encerrar a los niños de las clases populares en reductos, en “reservas” escolares, en “ghettos recreativos”, concebidos para proporcionar un desmentido meramente simbólico al mundo real, del que son un reverso lúdico”) (p. 284). Como alternativa, Grignon señala las posiciones relativistas, que sin constituir una alternativa “total”, abren la posibilidad del juego no solo de lo local, regional, contextual, sino también de las propuestas de enseñanza, de la actividad del docente y de la complicidad de los estudiantes:

El relativismo cultural es, pues, la condición de una pedagogía menos primitiva y mejor adaptada, puesto que posee una mejor información, es más acogedora, más comprensiva; en una palabra, más desarrollada respecto a los niños de las clases populares; lo que la convierte en la única capaz de lograr que la Escuela sea menos extraña, menos despreciativa y hostil (Varela, 1989: 284).

Si tomamos como punto de partida cuánto de lo que “traen” los estudiantes es recuperado y reconocido por la escuela, los planteos de Grignon resultan interpeladores y movilizantes:

Me parece que habría que desarrollar las filiales de enseñanza que se corresponden más directamente con las demandas de las clases populares (...) Pero semejante redefinición estaría abocada al fracaso, si no se intentase al mismo tiempo luchar contra el mecanismo central, es decir, contra el fracaso escolar de los alumnos procedentes de las clases populares. Y para esto no basta, como algunos creen, con retornar a los “viejos y buenos métodos”, al “aprender de memoria”, a la disciplina, etc.; sino que, más bien, por el contrario, es preciso continuar la vía trazada por las pedagogías innovadoras, de inspiración relativista, que son las únicas capaces de *reconocer la autonomía simbólica del niño en relación al adulto y la de las culturas populares en relación a la cultura dominante y a la cultura culta* (Varela, 1989: 283-284) (cursivas nuestras).

Hemos resaltado una dimensión que nos resulta productiva y desafiante al analizar prácticas de producción cultural en escuelas: ¿de qué manera dialogan los recorridos culturales de los sujetos que se cruzan en la escuela, con las propias lógicas escolares de trabajo con los saberes, los contenidos y la cultura en general? Si bien la propuesta que delinea Grignon aquí se inscribe claramente en su trayectoria sociológica, y por lo tanto, queda como tal por fuera de los alcances de este trabajo, que-

ríamos mencionar esta cuestión en su provocadora dimensión teórica; y además, esbozar un interrogante vinculado con la posibilidad de identificar algo de esto en las producciones que analizamos. Estas cuestiones, aunque puedan parecer lejanas, se cruzan de manera directa con el campo de estudios en comunicación: con los trabajos de Jesús Martín-Barbero que hemos citado antes, por ejemplo, y con los de Aníbal Ford (1994) que recuperamos en los capítulos de análisis.

La noción de *producción cultural*, encuadrada en esta tradición que hemos mencionado y asumida desde un punto de vista comunicacional, permite la investigación de prácticas escolares que se inscriben en estas *pedagogías innovadoras, de inspiración relativista*, a partir de un abordaje cualitativo, cercano a las prácticas en aula. Estos aspectos caracterizan un tipo de práctica que dialoga con las formas de lo escolar que hemos mencionado desde Pineau, sobre todo aquellas *piezas* vinculadas con los saberes, los conocimientos y el currículo.

3.2. Dimensión comunicacional de la producción cultural

A partir de lo dicho hasta aquí, distinguimos entre las múltiples operaciones que están implicadas en el concepto que Willis desarrolla de *Producción Cultural*, aquellas que tienen que ver con la producción de discursos, para luego establecer el modo en que esta última forma de producción está vinculada a (y es el fundamento de) la producción subjetiva. Esto es lo que denominamos, en forma breve, dimensión comunicacional de la producción cultural.

El proceso de producción de discursos se trata de hacer existir algo (un discurso) donde antes no estaba y hacerlo a partir de las condiciones (materiales) de producción de cada uno. Por eso, las ideas de actividad y creatividad que recuperamos de Willis son fundamentales. Pero además, en este proceso de hacer existir algo nuevo se pone en juego también un modelar-se, un construir-se, un narrar-se, un decir-se, un mostrar-se (Larrosa, 1995) que son formas de la construcción subjetiva: es también (aportar a) hacer ser a alguien que antes no era y de un modo particular⁵.

Sumado a lo anterior, necesitamos preguntarnos qué significa lo cultural en esta noción de producción cultural: supone entender que

⁵ Estamos pensando aquí en las dos dimensiones de la representación planteadas por Roger Chartier, a partir de los trabajos de Louis Marin (Chartier, 1996).

estas producciones que analizamos no constituyen una novedad absoluta, ni son radicalmente nuevas, sino que responden a “sus condiciones sociales de producción”, a la red de relaciones sociales coyunturales que mantienen con su entorno (Da Porta, 2015: 16-17):

Mirar estas prácticas desde las lentes de la cultura implica además de asumir una perspectiva relacional y contextual y poner el énfasis en lo social y no en lo individual, considerar que las prácticas están constituidas discursivamente, al menos en una dimensión relevante (p. 18).

Por lo tanto, siguiendo los trabajos de Da Porta (sobre todo 2006) y Plaza Schaefer (2013, 2017), podemos afirmar que lo que está en juego en términos escolares en las producciones que analizamos es lo que se pone en juego en las experiencias de producción de medios en escuelas:

a) se produce en las escuelas para conocer y aprender, desde otras lógicas culturales y cognitivas, con lenguajes y formatos diferentes a los tradicionales escolares;

b) se produce en las escuelas para decirse, para mostrarse, para demandar y para hacerlo de modo colectivo, con otros;

c) se produce en las escuelas para distanciarse de algunas problemáticas, favorecer su análisis, desde el ejercicio de cierto pensamiento crítico y la propuesta de respuestas a las mismas (Da Porta, 2006).

Estas experiencias, por lo tanto, suponen que los jóvenes tengan primero algo que comunicar, que hayan podido (re)construir conocimientos a partir del trabajo escolar y de realidades que resulten significativas para ellos. También suponen que hayan podido identificar los destinatarios de sus producciones, que sepan a quiénes van a hablarles y con qué objetivo. Finalmente, una cuestión central está relacionada con el sentido que pueden construir los estudiantes para estas experiencias, que evita que se caiga en un mero “activismo” sin contenido pedagógico (Da Porta, 2006: 176).

Como decíamos al comienzo, del universo de prácticas y discursos que podríamos haber considerado, entre los que se producen en instituciones escolares, hemos elegido un grupo relativamente reducido: producciones audiovisuales escolares. Y nos interesamos en este tipo de discursos (y en las prácticas que los generan) porque permiten centrar la atención en procesos de producción cultural, que son procesos de producción de discursos y de subjetividades y que permiten dar cuenta

del modo en que se construyen conocimientos específicos desde las escuelas (cfr. Charlot, 2008 más adelante), así como modalidades de *personas educadas*, dentro (y fuera) de ellas. Finalmente, de modo tangencial para este trabajo pero central para el equipo en el que el mismo se inscribe y del que es tributario, nos interesan este tipo de propuestas por su capacidad para interpelar, conmover y eventualmente sugerir caminos para la transformación de la matriz tradicional de lo escolar, esa “forma” que pareciera, en algunas instituciones, incuestionable y solidificada. A partir del análisis del corpus podremos establecer también cuáles son los aspectos específicamente audiovisuales desde una perspectiva semiótica que se suman (que sumamos) a estos intereses desarrollados.

Todas las dimensiones que hemos compartido hasta aquí en este breve recorrido serán retomadas en el apartado del análisis de modos más o menos explícitos, ya que las pondremos en juego para dar cuenta de las particularidades de las producciones de nuestro corpus. Este, nuestro marco más general para pensar los procesos de producción de conocimiento y de relación entre sujetos, nos abre ahora sí a presentar las experiencias de producción audiovisual con las que hemos trabajado.

Capítulo 5. Experiencias escolares de producción audiovisual

1. Presentación general de las experiencias

La decisión de agrupar los videos por experiencias (finalmente, las cinco que ya hemos mencionado desde el inicio) nos permitió trabajar con diferentes instituciones, que compartían características de sus procesos de producción. No hubiera sido posible reconstruir y presentar en este trabajo la experiencia de producción de cada video si los hubiéramos considerado en forma individual: 27 son los cortos que finalmente quedaron incluidos en el corpus, producidos por 21 instituciones escolares diferentes, distribuidas en toda la provincia. En los casos en que las producciones son públicas por estar disponibles, por ejemplo, en plataformas de YouTube o en cartillas y documentos publicados en páginas oficiales, hemos utilizado los nombres de instituciones y responsables allí presentes. En los casos restantes, hemos solicitado permisos y orientaciones a las y los responsables de las experiencias para la utilización de nombres de personas y de escuelas, y también hemos cursado cartas de solicitud de permisos a las autoridades en los casos en que fue necesario. Siempre que un/a docente o una escuela aparece con nombre propio es debido a que hemos obtenido los permisos correspondientes.

Hemos compartido los criterios generales para la conformación del corpus en la Introducción. A modo de sistematización, podemos recuperar los criterios de construcción del corpus enunciados hasta aquí:

- constituido por producciones audiovisuales realizadas en instituciones educativas de nivel secundario, por estudiantes en compañía (y a pedido) de sus docentes;
- entre 2011 y 2015;

- acompañadas por “técnicos” externos o no;
- que hayan sido estrenadas más allá de las aulas en las que se generaron;
- en articulación con políticas públicas que hayan originado o potenciado estas experiencias.

A partir de estos criterios compartidos hasta aquí, hemos identificado entre los videos inicialmente recolectados, cinco conjuntos de producciones que se ajustan a ellos: un proyecto realizado en conjunto entre la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC y la Facultad de Ciencias de la Comunicación; el trabajo que, durante el 2015, se llevó a cabo en el marco del Programa Nacional de Integración Digital Educativa (PNIDE), ex Conectar Igualdad; escuelas y docentes realizadores de la educación de jóvenes y adultos; algunos trabajos de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) de la provincia y un curso de extensión llevado adelante por un equipo de investigación - intervención del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. A continuación presentamos cada experiencia y al finalizar cada una podrán encontrar una tabla simple con el nombre de los videos de esa experiencia incluidos en el *corpus*. Se puede ampliar la información disponible sobre cada experiencia en la versión expandida.

2. Experiencia A - proyectando desde la escuela

Apenas iniciado el año 2015 comenzó este Proyecto, fruto de la iniciativa conjunta de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Centro de Producción e Innovación en Comunicación (Cepic) y una cátedra de realización audiovisual, Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual (Taller 3, de aquí en adelante), correspondiente a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, estos últimos ambos de la actual Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), de la misma casa de estudios. A fin del año 2015 tuvo lugar la presentación en la FCC de los videos realizados durante todo el calendario escolar y en esa instancia, presentes entre el público, decidimos que sumaríamos “Proyectando desde la escuela” a esta investigación.

Para reconstruir esta experiencia hemos participado de las instancias finales de proyección de los videos realizados, años tras año (aunque sólo se incluyen aquí los del año 2015); hemos recorrido el canal del

Cepic en YouTube, en el cual están disponibles los videos realizados por las y los estudiantes, así como algunos videos “institucionales”, de presentación y explicación del *Proyectando*; hemos analizado los artículos y ponencias que desde la SAE se han promovido y publicado con descripciones del proyecto y resultados parciales de lo realizado; y finalmente, hemos realizado entrevistas con algunos actores clave del proyecto: Carolina Nanzer, por la SAE - UNC; Guillermo Iparraguirre, por el Taller III y el Cepic y Verónica Antequera, docente de una de las instituciones educativas que inició su participación en 2015 y la ha sostenido de manera ininterrumpida hasta el presente.

El *Proyectando*, como será nombrado de aquí en adelante, comenzó en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba y tiene dos particularidades en relación con el resto de las experiencias analizadas. La primera de ellas está expresada en el verbo que da nombre a la iniciativa: la idea de proyectar está asociada aquí no sólo a la de mostrar las producciones audiovisuales (promover el visionado) realizadas desde las escuelas secundarias participantes, sino que busca promover la reflexión de los y las estudiantes sobre su futuro una vez que concluyan la educación obligatoria, en clave de orientación vocacional. La segunda particularidad es que en la realización de los videos participan las y los estudiantes secundarios pero el proceso es dirigido por estudiantes universitarios, del Taller III, convocados específicamente para tal fin y que acreditan su regularidad y promoción anual en el mencionado espacio curricular de la formación de licenciatura a partir de su trabajo en y con las escuelas involucradas.

Durante el primer año del *Proyectando* se construyeron en las escuelas secundarias cuatro videos. Los cuatro se han sumado al corpus, dado que ofrecen una aproximación a los diferentes modos en que estxs estudiantes han resuelto la tarea que tenían encomendada. Además, a diferencia de otras experiencias de esta investigación, encontramos una marca clara desde las condiciones de producción: el cursado del Taller 3 impone un trabajo en el campo audiovisual desde enfoques vinculados a lo periodístico. Por lo tanto, si bien en nuestro corpus las cuatro producciones de esta experiencia serán abordadas en el grupo *Documentales*, resulta interesante analizar de qué formas lo ha realizado cada escuela.

Tabla 2. Videos seleccionados Experiencia A

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|-----------------------|--------------------------------|----------|------|---|
| La enseñanza continúa | CENMA 107 Anexo Bella Vista | 15.32 | 2015 | Seguimos las expectativas y trayectorias escolares de Adriana, Fabiana, Yaqueline y Marcos, estudiantes del CENMA, cuando se están preparando para cerrar una etapa y continuar con el secundario completo. |
| Kilómetro 12 y ½ | IPEM 12 Anexo Socavones | 9.47 | 2015 | Un grupo de estudiantes de Ciencias de la Información participan en un Proyecto de Orientación Vocacional con estudiantes de sexto año del IPEM 12 Anexo Socavones. Esta es la historia de todos ellos. |
| Búsquedas | IPEM 136 | 6.10 | 2015 | A punto de terminar la educación secundaria, conocemos las historias de cuatro adolescentes de esta institución, que apuestan por su futuro. |
| Vidas paralelas | CENMA SMATA | 6.40 | 2015 | Emi y Flor son estudiantes del CENMA. Emi trabaja mucho durante el día y Flor es mamá. Conocemos las historias de ambos, así como de sus docentes y compañeros. |

Fuente: Elaboración propia.

3. Experiencia B - PNIDE Conectar Igualdad

El ciclo lectivo 2015 inició con una novedad y muchas tareas por delante: el Programa Conectar Igualdad (PCI), Primaria Digital, los pos-títulos en curso del Infod y todas las otras líneas desarrolladas desde el Estado nacional vinculadas a la implementación de TIC en educación quedaban articuladas bajo lo que se daba a conocer como Programa Na-

cional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE Conectar Igualdad, de aquí en adelante) a partir de la Resolución 244/15 del Consejo Federal de Educación (CFE). Luego de la resolución del CFE que había creado el PCI (123/10), esta era probablemente una de las más importantes debido a su voluntad de articulación y sistematización. Y proponía para ese año *Cortos en la net*: actividades de producción audiovisual en todas las escuelas secundarias del país. Este era, por magnitud e importancia, el proyecto más importante que podríamos sumar a nuestro corpus: sin lugar a dudas se trató de una iniciativa inédita no sólo para esta investigación sino en la historia de la implementación del PCI debido a su alcance, a la cantidad de docentes, estudiantes y escuelas involucradas, así como a la cantidad de audiovisuales producidos.

La documentación disponible sobre el PCI en general y sobre el PNIDE en particular supera ampliamente la de cualquiera de las otras experiencias de esta investigación: documentos y páginas en internet elaborados por el propio Estado de presentación y descripción de las iniciativas; documentos de evaluación o descripción de alguna línea de acción específica o del conjunto del Programa; artículos y crónicas periodísticas que dan cuenta de los alcances, logros, dificultades del Programa; páginas institucionales de organismos privados y/o supranacionales que informan sobre y evalúan esta iniciativa; artículos y publicaciones académicas que toman el PCI como objeto de investigación. Por todo esto, no fue necesario realizar entrevistas en esta experiencia; la principal estrategia fue la de análisis documental. No obstante, una de las referentes del Programa en la provincia de Córdoba, con quien mantuvimos diálogos informales e intercambios de correos electrónicos, resultó central ya que aportó la documentación que nos permitió definir qué producciones incorporar al corpus.

Sería imposible recuperar aquí siquiera los trazos gruesos de una política pública como fue el PCI. Si bien los objetivos y las líneas de acción articuladas en torno al PCI son múltiples, pueden reconocerse, de modo general, una voluntad de aportar al trabajo educativo con TIC. En 2015, en el marco de la transformación del PCI en PNIDE, se propone como política nacional la iniciativa “Cortos en la Net”. Se trató de un trabajo bajo otros formatos curriculares pedagógicos, realizado por estudiantes y docentes, junto a los Técnicos Territoriales del Conectar Igualdad, con tres propuestas que incluyeron acompañamiento territorial: *Estudios de Casos*, *Cortos en las Net – Ficción y Literatura* y *Cortos en las Net – Documental y Ciencias Naturales*. De estas tres propuestas,

sólo las últimas dos supusieron producción audiovisual. Desde Lengua y Literatura y Educación Artística, por un lado, se propuso la producción de ficciones a partir de la adaptación de obras literarias al lenguaje audiovisual; desde las Ciencias Naturales, la producción de documentales que abordaran problemáticas locales, del entorno de las escuelas.

Una particularidad de esta experiencia es que sólo hemos podido consultar los materiales de PNIDE y sobre todo de Cortos en la Net que habíamos descargado previamente. Todo lo que estaba disponible en la web ha sido dado de baja desde el 2016; los archivos generados a partir de la descarga de las páginas web se pueden consultar en el apartado Anexo de este trabajo¹.

El equipo de Técnicxs Territoriales del Ministerio acompañó la construcción de un total de 77 videos de ficción y 23 documentales; de estos, fueron publicados en el Canal de YouTube sólo aquellos que tenían las autorizaciones correspondientes. Para cada experiencia, cuando resultó posible, se elaboró un cuadernillo con toda la información relevante del trabajo realizado, así como el enlace al video disponible en el Canal de YouTube del área TIC del Ministerio de Educación de Córdoba². De ese total de producciones, recuperamos las seis que se mencionan en la Tabla debajo como parte de nuestro *corpus*.

Un aspecto que deseamos resaltar es que las/os Técnicas/os Territoriales del PNIDE también organizaron, cuando fue posible, un estreno público de los videos en las escuelas involucradas e incluso en otros espacios. Por ejemplo, en el cine de Unquillo se realizó la presentación de los videos de las escuelas de Sierras Chicas participantes, con la presencia de estudiantes y docentes, junto a Técnicxs Territoriales y autoridades. De este modo, algunos videos de esta experiencia lograron difusión pública en las condiciones de la “experiencia cinematográfica”, de acuerdo con lo que mencionábamos en la Introducción.

¹ O en este link: <https://drive.google.com/drive/folders/1DhUvMt87NrC3I6J3NekR4OI8JIqWQmSY>

² Al momento de realizar la investigación esos videos se encontraban disponibles en la mencionada cuenta de YouTube. Al momento de la revisión de estas líneas para su publicación en la Editorial del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, esa cuenta ha sido desactivada y los videos lamentablemente ya no se encuentran accesibles.

Tabla 3. Videos seleccionados Experiencia B

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|-------------------|----------|----------|------|---|
| Amigos del viento | IPEM 7 | 8.51 | 2015 | Ana enfrenta la dura realidad de la separación de sus padres, todo parece ser un viento que arrasa poco a poco su vida... pérdidas, soledad... lo irreparable... todo parece no tener solución. Sin embargo no dura por siempre porque cuando el cielo se despeja y el viento pasa... la grieta desaparece y vuelve la calma. |
| Fiesta serrana | IPEM 135 | 6.55 | 2015 | Don Marcos Dominguez, personaje conocido de Las Sierras Grandes, tiene más de 100 años, vive cerquita del Cerro Champaquí, al pie del Cerro Negro. La historia recreada por los alumnos transcurre en un baile. Un joven Don Marcos de 30 años, antes de casarse con quien fuera su esposa, se encuentra con una linda chica y empiezan a conversar hasta que aparece otra mujer que reclama por Marcos, y escandalosamente empiezan a discutir por él. |
| New World | IPEM 270 | 13.49 | 2015 | Este corto muestra la historia de unos jóvenes en un mundo en el cual la perfección es la meta. Para ello, son observados, controlados, criticados y se les imponen muchos límites y restricciones para que se ajusten al modelo de "Perfección". |

Fuente: Elaboración propia.

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|----------------------------|------------|----------|------|---|
| Noticiero Joven Visión 5to | IPEM 137 | 13.58 | 2015 | Noticiero Joven en el cual se presenta un informe de investigación sobre Rayos UV. Los estudiantes construyen un estudio de noticiero, consultan especialistas, realizan encuestas y presentan investigaciones propias. |
| El cuidado de tu cuerpo | IPEM 311 | 11.09 | 2015 | Los estudiantes comparten los resultados de su trabajo sobre Educación Sexual Integral, en particular, cómo se producen los embarazos y la correcta colocación de preservativos. |
| BasurAL cielo | IPEMYT 286 | 9.59 | 2015 | Producción audiovisual que pretende analizar las consecuencias que genera en el ambiente y en la población el basural a cielo abierto de la Ciudad de Morteros. Indaga en las reglamentaciones municipales, recupera material de archivo de Televisora Centro Morteros y ficcionaliza escenas cotidianas. |

Fuente: Elaboración propia.

4. Experiencia C - “¿Hay producciones audiovisuales en la educación de adultos?”

El inicio de nuestro trabajo de campo estuvo signado por cierta continuidad con nuestra tesis de maestría, que finalizaba en esos días³. Por

³ Nos referimos a la tesis *Educación de jóvenes y adultos, imágenes fotográficas y experiencia en la escuela*, presentada para obtener el grado de magister en Investigación Educativa con mención socio-antropológica, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (hoy perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de dicha casa de estudios), defendida el 13 de agosto de 2013, dirigida por la Dra. Eva Da Porta y codirigida por la Dra. Ximena Triquell.

eso, la pregunta que abre este apartado fue la primera que nos formulamos con el objetivo de comenzar a reconstruir el campo de las experiencias de producción audiovisual en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. El aparente predominio de producciones realizadas en instituciones de nivel secundario orientado nos interrogaba en torno a los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA) de la provincia.

Por este motivo el primer conjunto de producciones que tempranamente identificamos y agrupamos para la constitución de nuestro *corpus* fueron los videos realizados en CENMA de Córdoba. Y todas las instituciones con las que trabajamos se encuentran en el interior provincial: Malagueño, Arroyito, Villa Dolores y Villa Giardino. Además, las producciones correspondientes a CENMA que hemos incorporado en esta investigación, en un gran porcentaje, fueron llevadas adelante antes de nuestra llegada a las escuelas. Habían trascendido el ámbito escolar en ese momento y por este motivo llegamos a ellas: cuando nos acercamos a las autoridades de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba con nuestra pregunta, nuestros informantes clave las señalaron de manera directa (Arroyito y Malagueño); colegas docentes ofrecieron los datos de las docentes responsables de experiencias en CENMA en las que se habían producido audiovisuales recientemente (Villa Dolores) o en la que se estaban llevando adelante videos por segundo año consecutivo (Villa Giardino).

Este conjunto de experiencias ha sido agrupado de acuerdo a la pertenencia de las instituciones a la modalidad de EJA. A diferencia de otras, este agrupamiento ha sido realizado por nosotros, de manera externa a cada una de las prácticas que dieron lugar a la producción de los videos. Por este motivo, en la versión extendida puede encontrarse una descripción pormenorizada de cada una de ellas e invitamos especialmente a su lectura. Otra diferencia es que en todos los casos hemos realizado visitas a las instituciones escolares o encuentros con las docentes responsables. Durante las visitas, cuando fue posible, hemos dialogado informalmente con las y los estudiantes (no necesariamente las/os involucrados en la realización, porque en algunos casos ya no se encontraban en la escuela) y el equipo directivo; hemos realizado observaciones participantes de actividades vinculadas a la producción audiovisual en Villa Giardino y de actividades generales en el resto de

las escuelas y en todos los casos hemos realizado entrevistas con las y los responsables de estas experiencias. Estas entrevistas pueden consultarse en el Anexo. A continuación, las producciones que hemos agrupado bajo esta Experiencia C:

Tabla 4. Videos seleccionados Experiencia C

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|-------------------------|---------------------|----------|------|--|
| Lo último que se pierde | CENMA UPN 8 | 7.31 | 2011 | Un grupo de compañeros preparan un partido de fútbol. Uno de ellos parece que tiene futuro: logrará llegar a la primera. Tiempo después, por televisión, los recuerda y los saluda. |
| Soy yo | CENMA Arroyito | 11.52 | 2012 | Una estudiante con un ambiente familiar hostil, se va de visita a lo de una amiga. Desde allí, planean asistir a una fiesta en la casa de un compañero de escuela. Y las cosas pueden llevarlas a perder el control y a un desenlace trágico... |
| La gallina degollada | CENMA 295 Malagueño | 2.25 | 2012 | Adaptación del cuento homónimo de Horacio Quiroga, realizado a través de un programa informático de animación. |
| La historia de Leo | CENMA 295 Malagueño | 11.07 | 2012 | Leo trabaja duro durante el día y asiste a la escuela de jóvenes y adultos durante la noche. Sus condiciones parecen imponerle la necesidad de elegir. Su contexto jugará a favor de que pueda terminar el colegio y encontrar un trabajo mejor. |

Fuente: Elaboración propia.

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|---------------------------------|-------------------------------------|----------|------|---|
| Campeonato 1977 | CENMA La Falda Anexo Villa Giardino | 1.50 | 2014 | A partir de una anécdota futbolística de la localidad, un grupo de estudiantes reconstruye con entrevistas y ficcionalización un partido memorable, inscripto en la historia de Villa Giardino y la memoria de sus participantes. |
| Entrevista para Campeonato 1977 | CENMA La Falda Anexo Villa Giardino | 2.34 | 2014 | El video de un fragmento de la entrevista a los protagonistas de Campeonato 1977. |

Fuente: Elaboración propia.

5. Experiencia D - CAJ

Al igual que ha ocurrido con las experiencias de CENMA, las que agrupamos aquí, bajo la denominación de Centros de Actividades Juveniles (CAJ), corresponden a instituciones, estudiantes y docentes/talleristas que nada tienen que ver entre sí. Han sido constituidas como experiencia por nuestra intervención.

Es difícil encontrar una política pública en educación que pueda acreditar haber sido parte de tantas gestiones de gobierno nacional y haberse sostenido de manera más o menos continua. Los CAJ nacieron en el año 2001, durante el gobierno de Fernando de La Rúa, como una política destinada a resolver algunos de los problemas más graves y persistentes de la educación secundaria y se sostuvieron hasta el año 2019, aunque hayan sufrido grandes recortes desde el 2016. En sus inicios, fueron parte de una iniciativa denominada *Escuela para Jóvenes*, que tenía dos líneas: la primera, de transformación curricular de la escuela, apuntaba a favorecer la permanencia y continuidad de las y los estudiantes; la segunda, los CAJ, apuntaban a promover que “el concepto de cultura juvenil con sus particularidades se incorpora[ra] a la dinámica institucional de la escuela media” (Dirección de Planeamiento, 2010: 9) y que dejara de ser un concepto mirado con desconfianza por la institución (que, en el marco de esta iniciativa, además, deja/ba de ser un espacio expulsivo para devenir un escenario que propicia/ba encuentros de y con pares).

Los CAJ tuvieron la fuerza para instalarse en las instituciones educativas, ofrecer talleres de asistencia no obligatoria para lxs jóvenes, gestionados por un equipo de responsables y cuyas temáticas eran elegidas por las y los estudiantes de la escuela. El objetivo de esta iniciativa fue crear nuevas formas de estar y aprender en la escuela, en acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. Los destinatarios de estas actividades eran tanto las y los estudiantes de la escuela como jóvenes que podían haber asistido y abandonado o quizá nunca comenzado su escolaridad de nivel secundario, pero que pertenecían al barrio de influencia de la escuela y, por lo tanto, podían (re)iniciar su vínculo con la escuela a partir de esta propuesta.

Los responsables de los CAJ y los encargados de los talleres tuvieron regímenes de contratación precarios y por lo tanto su estabilidad laboral y su continuidad dependió en mayor medida de la voluntad y la militancia⁴. Esto ha significado siempre una fragilidad del Programa y para nosotros, en términos de esta investigación, ha implicado además cierta dificultad para entrevistar a los responsables de los videos seleccionados. Así, con quienes ha resultado imposible concretar una entrevista, hemos mantenido conversaciones a través de mensajería instantánea (WhatsApp) e intercambiado correos electrónicos. Con los responsables de las experiencias de Córdoba Capital y de Sierras Chicas hemos establecido además instancias de entrevista.

Así como la escuela secundaria obligatoria, los CAJ también tienen diferentes orientaciones, entre las cuales cada Centro puede elegir dos: Educación Ambiental, Arte, Comunicación y Nuevas Tecnologías, Ciencia y Deportes (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, 2014b). No llama la atención entonces que en más de uno de estos Centros se dedique atención y esfuerzo a la producción audiovisual. A diferencia de lo que ocurre con la secundaria, los CAJ pueden dedicarse exclusivamente a la producción audiovisual y las y los estudiantes que participan pueden hacerlo eligiendo específicamente sumarse a este tipo de actividades. Las producciones que hemos incluido de CAJ en nuestro corpus han sido videos participantes en el Festival VideoMinuto (en el caso de *Placita y Me-*

⁴ La mayor parte de las líneas de trabajo de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas fueron desfinanciadas y por lo tanto clausuradas, durante el primer año de la gestión del Ing. Mauricio Macri. Para profundizar en las líneas de trabajo eliminadas, puede consultarse Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2014a) y también Moreiras, Pineda y Maldonado (2019).

morias de una actriz, de Sierras Chicas y de Córdoba Capital, respectivamente) y videos participantes y algunos premiados en otros Festivales (*Cuando cae la noche*, *Trabajo Infantil - “Ese niño”*, *El barrio donde vivimos*, *CAJ San Antonio* y *RAP*), estos últimos de la ciudad de Río Cuarto⁵. La selección de acuerdo a los criterios de diversidad y amplitud fue particularmente difícil en el caso de CAJ, ya que cada una de las producciones que relevamos hubieran ameritado permanecer en el corpus definitivo.

De las cinco experiencias que hemos incorporado, CAJ es sin dudas la menos “escolar” de todas, de acuerdo a cómo las hemos trabajado desde Pineau (2016). No obstante, los CAJ son considerados por nosotros escuela, en tanto representan la oportunidad para muchxs jóvenes de volver a vincularse o de seguir vinculados con la institución, una vez que la continuidad de sus trayectorias se ha visto interrumpida o de acercarse a la escuela y encontrarse con pares y hasta quizá con sus mismos docentes, pero desde otros lugares, con otras tareas por delante. Así como los CENMA marcaban uno de los bordes del sistema educativo de nuestro país (el de los adultos que deciden volver para terminar la escolaridad obligatoria), los CAJ nos permiten identificar otro: el de las y los jóvenes que se permiten volver a la escuela para transitar procesos de aprendizaje paralelos y complementarios a los de la escuela regular.

Tabla 5. Videos seleccionados Experiencia D

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|---------------------|-------------|----------|------|---|
| Cuando cae la noche | CAJ IPEM 28 | 9.21 | 2014 | Cortometraje realizado por alumnos del IPEM 283 “Fray Mamerto Esquiú” Anexo Ciudad Nueva, para el Segundo Encuentro de Cine y Educación del Sur. Septiembre 2014, Río Cuarto, Córdoba. ¿Cuánto hay de verdad en las leyendas del barrio? |

⁵ Agradecemos al Prof. Tomás González, de la Coordinación CAJ de la Dirección General de Educación Secundaria, por la información sobre estas experiencias de la ciudad de Río Cuarto. Agradecemos asimismo la predisposición y el trabajo a Lucas Olivero, Vanesa Montagna y Erika Vacchieri, responsables de las producciones de Río Cuarto incluídas en el *corpus*.

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|-------------------------------|--------------|----------|------|---|
| Trabajo infantil – “Ese niño” | CAJ IPEM 283 | 5.05 | 2014 | Ese niño son en realidad tres niños en situación de trabajo infantil. ¿Pueden resolverse estas situaciones? Parece que hay una respuesta posible... |
| Memorias de una actriz | CAJ EN-SAGA | 0.58 | 2015 | Una mirada inquieta recorre bambalinas y la sala de un teatro, flota por aquí y por allá. Aplausos y vítores de otros tiempos llegan hasta ella. |
| Placita | CAJ IPEM 19 | 1.05 | 2015 | Un grupo de jóvenes “bardea” a dos chicas que pasan por la plaza. Ellas vuelven con sus novios para buscar explicaciones. El desenlace es incierto... |
| El barrio donde vivimos | CAJ IPEM 323 | 2.22 | 2015 | En esta producción los participantes del CAJ nos muestran el trabajo realizado para promover un ambiente más limpio. Nos muestran también su música dedicada al tema. |
| CAJ San Antonio 2015 | CAJ IPEM 323 | 1.17 | 2015 | Arreglo de bicicletas, gimnasia, street dance, rap, música: todo esto puede encontrarse en el CAJ San Antonio. Pieza “publicitaria” de este CAJ en 2015. |
| RAP | CAJ IPEM 323 | 0.34 | 2015 | Videoclip que acompaña una canción creada en el marco del CAJ: jóvenes, música, aprendizaje, barrio y afectos. |
| San Antonio - IPEM 323 | CAJ IPEM 323 | 4.23 | 2015 | En este corto encontramos un resumen de las actividades llevadas adelante en el marco de un Proyecto de extensión desarrollado en la escuela. |

Fuente: Elaboración propia.

6. Experiencia E - Proyecto *La Escuela de Película*

De las experiencias con las que estamos trabajando, el proyecto de Extensión *La Escuela de Película* es la más pequeña por su alcance y su duración. No obstante, se trató de una propuesta de trabajo conjunto entre un equipo de investigación e intervención del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba), el Ministerio de Educación y un conjunto de docentes de escuelas secundarias, desarrollado por una única vez en 2013⁶.

Durante 2012 y 2013 el equipo dirigido por Eva Da Porta y articulado en el Programa de Comunicación / Educación⁷ del CEA, fue integrante de una Red de Extensión con asiento en la Facultad de Artes e integrada por equipos de tres facultades diferentes: Ciencias Sociales, Artes y Filosofía y Humanidades. El nombre de este Proyecto era *Red Cultural para la Recuperación, Valoración y Difusión del Patrimonio audiovisual de no ficción de Córdoba*, dirigido por la Mgter. Ana Mohaded. En ese equipo, el Programa Comunicación / Educación funcionaba como una de las unidades de trabajo y tuvo a su cargo múltiples tareas. Una de ellas fue la creación y difusión de unas cartillas para el trabajo con lo audiovisual en el aula, que ya hemos mencionado en la Introducción. Otra actividad específica que se llevó a cabo fue el Taller para docentes *La Escuela de Película*.

El Taller obtuvo un subsidio de la Secretaría de Extensión de la UNC para el trabajo en producción audiovisual con escuelas secundarias de la Provincia. Constó de tres etapas, distribuidas de enero a diciembre de ese año: la primera, implicó diseñar el dispositivo; en la segunda se armaron los materiales (gráficos y multimediales) y la planificación general; la tercera, de seis meses de duración, estuvo destinada al desarrollo de los encuentros de capacitación, al seguimiento de los proyectos en las escuelas participantes por parte del equipo extensionista y al estreno de todos los cortos en el Centro de Producción e Investigación en Artes (Cepia), de la Facultad de Artes (Informe Final Subsidios SEU, 2013: 9).

⁶ Al ser una experiencia que no ha sido socializada anteriormente, y que tampoco es pública, como otros casos de nuestro *corpus*, en el archivo extendido nos detenemos particularmente en su reconstrucción.

⁷ El nombre del Programa en ese momento era *Cultura(s) y Tecnología(s): estudios de la mediatización en escenarios educativos*. La dirección siempre estuvo a cargo de la Dra. Eva Da Porta y la coordinación a cargo de la Dra. Verónica Plaza.

El 8 de junio de 2013 el Taller tuvo su primer encuentro, del que participaron docentes de más de 16 instituciones diferentes de la ciudad de Córdoba. La propuesta de trabajo tenía como objetivo inmediato la producción audiovisual pero se la pensaba articulada de manera estrecha con el trabajo de inclusión de medios y TIC en la enseñanza. El equipo extensionista participaba de las instancias de capacitación, junto con las/os docentes, bajo la coordinación general de Eva Da Porta y Alicia Cáceres. Luego, realizaban visitas a las escuelas, en los horarios de clase de estas/os docentes, para acompañarlos en el proceso de producción audiovisual. Por este motivo, no resulta extraño ver en algunos videos al equipo de extensión en diálogo con las y los estudiantes.

Así, el trabajo fue colectivo, lo que posibilitó un acompañamiento a lxs docentes en una tarea que para muchxs era absolutamente nueva y que de lo contrario estaba destinada a ser realizada en “soledad”. Además, implicaba muchas miradas puestas en cada momento del proceso de cada cortometraje, lo que generaba intercambios y aprendizajes para todos los actores involucrados en torno a las posibilidades (y en muchos casos, las dificultades) de este tipo de actividades en las escuelas.

El equipo de trabajo, como parte de las tareas de evaluación de la propuesta, realizó entrevistas a las y los docentes participantes que gentilmente fueron compartidas para esta investigación. Ellas nos han permitido la reconstrucción de esta experiencia, junto con la revisión de los documentos elaborados por el equipo para el Taller (sobre todo los guiones de cada uno de los encuentros) así como Informes y documentos de evaluación de la experiencia, la revisión del blog creado en ese momento para el trabajo no presencial⁸ y conversaciones informales con el equipo de trabajo de la propuesta.

A continuación, presentamos los cortos de este Taller incorporados al *corpus*:

⁸ Puede encontrarse aún en la siguiente dirección: <http://escueladepelicula.blogspot.com/> (última consulta: enero de 2020).

Tabla 6. Videos seleccionados Experiencia E

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Sinopsis |
|---|-----------------------|----------|------|--|
| Mateo | CENMA Alejandro Carbó | 11.37 | 2013 | Mateo es un estudiante en una escuela de jóvenes y adultos que está buscando un futuro mejor. Trabajo, estudio, amor construyen el futuro mejor que imagina para sí mismo. |
| La edad del pavo o La langosta desnuda | IPEM 337 | 14.33 | 2013 | En un programa periodístico de la tarde se aborda una problemática que aqueja a los docentes en las escuelas y a los padres y madres en los hogares: la edad del pavo. Con un especialista en el piso y escenas de una escuela como ejemplo, se aborda esta temática de actualidad. Al final, testimonios de los propios estudiantes llamados “pavos”. |
| Proyecto Intervención comunitaria “Hospital de Niños” | IPEM 311 | 8.30 | 2013 | Este video registra un Proyecto de Intervención comunitaria realizado en el Hospital de Niños por los estudiantes de IPEM 311, en el espacio curricular de Formación para la Vida y el Trabajo |

Fuente: Elaboración propia.

7. A modo de cierre (y apertura al análisis)

A continuación, estamos en condiciones de comenzar con la presentación del análisis. Recordamos que el criterio que hemos definido para organizar estos próximos capítulos ha sido el de los archigéneros de François Jost (2007) sobre lo audiovisual: presentaremos los videos que integran el corpus a partir de agruparlos en ficcionales, documentales y lúdicos, de acuerdo a las creencias que, desde el punto de vista del analista, estos videos apuntan a movilizar (p. 156).

A los fines de facilitar el acceso a los archivos de video de cada uno de los cortos analizados y a su desgrabación, hemos construido un cuadro con la siguiente información (Tabla 7):

Tabla 7. Acceso a enlaces de archivos de video y desgrabación

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Experiencia | Enlaces a videos | Enlaces a archivo de desgrabación |
|------------------|---------|----------|-----|-------------|------------------|-----------------------------------|
| | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro presenta los nueve cortometrajes que corresponden a cada capítulo (de ficción, documentales y lúdicos). En varios casos lamentablemente los archivos de video de los cortometrajes ya no se encuentran disponibles.

Hemos utilizado un esquema para la desgrabación de los videos que prevé el siguiente trabajo escrito a partir de lo audiovisual:

Tabla 8. Formato de archivos de desgrabación

| Min | Lo que se dice | Lo que se ve (y lo que se lee y lo que queda fuera) | Lo que se escucha (música y over) |
|-----|----------------|---|-----------------------------------|
| | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Esperamos que resulte suficiente para que el lector tenga una noción de cada uno de los cortometrajes analizados, aún cuando no los pueda ver uno a uno.

A continuación, entonces, los capítulos de análisis.

Capítulo 6. Análisis - Los cortos de ficción

1. Presentación

En nuestro corpus, los cortos que pueden ser considerados de ficción son nueve. Entre ellos, hay algunos que son adaptaciones; otros que son ficciones realistas, que toman las condiciones de vida de los estudiantes (o algunas muy parecidas) para construir un relato, uno que responde a lo que podríamos denominar fantástico y uno de suspenso - terror. Este es el listado de los cortos que han quedado agrupados en esta categoría:

Tabla 9. Cortos de ficción seleccionados

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Experiencia |
|----------------------------|------------------------|----------|------|-------------|
| Amigos del viento | IPEM 7 | 8.51 | 2015 | 2. Conectar |
| New World | IPEM 270 | 13.49 | 2015 | 2. Conectar |
| Lo último que se pierde | CENMA UPN 8 | 7.31 | 2011 | 3. CENMA |
| Soy Yo | CENMA Arroyito | 11.52 | 2012 | 3. CENMA |
| La gallina degollada | CENMA 295 Malagueño | 2.25 | 2013 | 3. CENMA |
| Esta es la historia de Leo | CENMA 295 Malagueño | 11.07 | 2012 | 3. CENMA |
| Cuando cae la noche | CAJ IPEM 28 | 9.21 | 2014 | 4. CAJ |
| Placita | CAJ IPEM 19 | 1.05 | 2015 | 4. CAJ |

Fuente: Elaboración propia.

El orden en el que presentaremos estos relatos tiene en cuenta algunas características generales que nos permiten agruparlos con fines de presentación: comenzamos con las dos adaptaciones (*Amigos por el viento* y *La gallina degollada*), seguimos con los cinco videos realistas (*Lo último que se pierde*, *Soy yo*, *Esta es la historia de Leo*, *Placita* y *Mateo*) y finalizamos con los videos considerados fantásticos (*New World* y *Cuando cae la noche*).

Los trabajos de definición del concepto de ficción son arduos y tienen diferentes tradiciones. No podemos recuperarlas aquí, más que del modo en que lo realiza François Jost.

La ficción es uno de los tres mundos a los que pueden referir los discursos y que funciona, para Jost, como un *archigénero*. Esta noción da cuenta de su vocación de *generalidad*, que permite distinguirla de otros modos de funcionamiento discursivo, más específicos incluso dentro de lo ficcional, como los géneros del suspenso, de la comedia, del drama, entre otros. De este modo, siempre que mencionemos la ficción en este capítulo será en tanto archigénero, tal y como es definido por Jost (2012); y cuando se mencionen otros conceptos de género como *el* realista, *el* melodrama o *el* fantástico, serán encuadrados en el más global de ficción.

Ya dijimos con Jost (2012) que si un discurso refiere al mundo ficcional (o a alguno de los otros dos de la tríada) tiene que ser decidido desde un abordaje semiopragmático aunque entiende que esta tríada no supone compartimentos estancos, sino más bien límites difusos. Entonces, ¿qué elementos podrían ser considerados en la definición de la ficción, desde Jost?

- El criterio primero trata de identificar el Yo-origen de cada discurso, más allá de los cruces posibles entre estos mundos, y esto supone considerar un criterio del que no podemos dar cuenta en el propio texto: es necesario “salir” de él;

- El segundo tiene que ver con que los enunciados, en el caso de la ficción, son “simplemente posibles” en ese mundo que el propio relato construye (Jost, 2012: 119), antes que irreales.

- Esto supone además que la ficción construye un mundo que podría considerarse cerrado sobre sí mismo, coherente dentro de las lógicas que ese texto le da al mundo.

- Un cuarto elemento que quisiéramos considerar es la iconicidad que el autor asocia con la ficción: Jost afirma que en la construcción del

mundo de la diégesis, la operación que prima en la ficción es la de la imitación, la manipulación de ciertos elementos para la construcción de lo profílmico y por lo tanto, predomina lo icónico (en términos peirceanos).

De esta manera podemos contar con una sistematización ajustada que nos permite concentrarnos en lo discursivo.

Comenzaremos este recorrido por las producciones audiovisuales que se inscriben en las operaciones propias de las adaptaciones (audiovisuales) de obras literarias.

2. Las producciones que son adaptaciones

Los primeros encuentros de la televisión con la literatura en Latinoamérica estuvieron inevitablemente lastrados por una concepción culturalmente subordinada de la televisión: la fidelidad al texto literario primó por entero sobre las peculiaridades y posibilidades del lenguaje televisivo. La televisión apareció a los escritores como un precioso modo de expansión de sus obras, reservando al medio una tarea puramente difusiva (Martín-Barbero, 2002: 32).

Comenzamos con el análisis de dos cortometrajes que son adaptaciones de obras literarias y se reconocen a sí mismas como tales. Se trata de *Amigos por el viento*, video homónimo del cuento escrito por Liliana Bodoc ([2011] 2017) y realizado en el marco del PNIDE Conectar Igualdad en 2015 en el IPEM N° 7 “Carlos Segreti”, de la ciudad de Córdoba; el segundo cortometraje es la única producción de animación de nuestro corpus, realizada en el CENMA 295 Malagueño, como parte de la propuesta del Plan de Mejora Institucional de esa escuela. Se titula *La gallina degollada*, y es una adaptación del cuento homónimo de Horacio Quiroga ([1925] 2017).

Adaptación y traducción son nociones polisémicas, presentes tanto en la vida cotidiana como en producciones académicas. Desde el campo de la semiótica han recibido algunas definiciones ya consideradas clásicas: a la vez que precisan algunos sentidos, inscriben recorridos de análisis concretos. En nuestra investigación trabajamos en particular con los desarrollos de Iuri Lotman y de Umberto Eco, que pueden profundizarse en el archivo de la tesis.

Lotman (en Lozano, 1999) entiende la noción de traducción como un “pasaje” desde lo ajeno a lo propio implicado en intercambios comunicativos: pasaje que sería equivalente a la interpretación. En este

proceso, lo que hay son transformaciones y traducciones. Estos mecanismos de traducción pueden ser pensables en diferentes niveles de lo que él denomina la semiósfera: intercambios entre sujetos, intercambios mediados tecnológicamente, intercambios entre comunidades, intercambios distantes en el tiempo. Cuando Lotman (2009) habla de traducción no limita este concepto al pasaje de un *texto* de una lengua a otra, sino que está pensando procesos que tienen lugar de manera constante y que hacen productiva la semiosis.

Vinculado en alguna medida a los trabajos de Lotman, Umberto Eco también se ocupa de la traducción y lo hace atendiendo a diversos problemas propios de estos quehaceres. Acude a tal fin a su propia experiencia como traductor y como autor traducido, así como a sus vivencias como lector y espectador de obras ajenas. En *Decir casi lo mismo* (2008), define a la traducción como el acto de:

entender tanto el sistema interno de una lengua como la estructura de un texto determinado en esa lengua, y construir un duplicado del sistema textual que, *según una determinada descripción*, pueda producir efectos análogos en el lector, ya sea en el plano semántico y sintáctico o en el estilístico, métrico, fonosimbólico, así como en lo que concierne a los efectos pasionales a los que el texto fuente tendía (Eco, 2008: 23) (cursivas del autor).

De lo que se trata entonces es de trabajar sobre cuál es la “determinada descripción” del texto fuente que se utilizará como hipótesis para construir el nuevo texto. Eco (2008) dedica una parte de esa obra a lo que él denomina *traducción intersemiótica*, “que ya Jakobson llamaba transmutación y otros llaman adaptación” (p. 416). La particularidad aquí es que entre el texto fuente y el texto de llegada lo que cambia *también* es la materia de la expresión (materia significante hemos dicho nosotros antes). Los ejemplos predilectos del autor hacen referencia a los pasajes de una historia en un libro a su adaptación cinematográfica, de la materia lingüística a la audiovisual. En estos procesos de pasaje, lo que se pone en juego son conjeturas y procesos de interpretación:

Para entender un texto –y con mayor razón para traducirlo– hay que formular una hipótesis sobre el mundo posible que representa. (...) una traducción debe apoyarse en conjeturas, y solo después de haber elaborado una conjetura que se le presente como plausible, el traductor puede

proceder a verter el texto de una lengua a otra. O sea que, dado el espectro completo del contenido puesto a disposición por una entrada del diccionario (más una razonable información enciclopédica), el traductor debe elegir la acepción o el sentido más probable, razonable y relevante en ese contexto y en ese mundo posible (Eco, 2008: 57).

Una adaptación también supone este mismo trabajo de formular hipótesis plausibles, para luego avanzar con la construcción del nuevo texto, aunque esas hipótesis necesiten lidiar también con los “problemas” derivados del pasaje a otros lenguajes. Cuando la traducción es intersemiótica, estas elecciones suponen una gama de desafíos que incluyen la reflexión no sólo en relación al (contenido del) relato original, sino también en torno a las otras materias, por ejemplo, visuales y sonoras.

Así, de lo que se trata es de generar procesos de producción discursiva que permitan la construcción, desde una obra literaria (un texto que puede ser considerado “tradicional” en la semiósfera escolar), de un texto audiovisual, más propio quizá de las periferias de lo escolar. A tal fin, se espera que ellos puedan construir algunas hipótesis sobre cuáles son la dimensión o los aspectos centrales del relato que no pueden estar ausentes en el nuevo texto, y sumado a esto, que puedan tomar las decisiones que la nueva materia lingüística (audiovisual) les demanda.

2.1. *La gallina degollada y Amigos por el viento*

Producir no es simple, mucho menos fácil, por el contrario, a cada instante con cada decisión tomada por el equipo de trabajo se presentaban interrogantes, dudas y obstáculos. Sin embargo el trabajo colectivo de docentes y alumnos en pos del objetivo que nos habíamos propuesto alcanzar, despejaba el camino para poder continuar. Cabe destacar con esto la predisposición, la originalidad y la creatividad por parte de los alumnos participantes del proyecto ante cada propuesta nuestra, lo que generó un verdadero desafío de producción de habilidades y saberes propios y del grupo (Cuadernillo *Amigos por el Viento*, 2015: 10).

Estos dos videos, adaptaciones incluidas en nuestro corpus, distan uno de otro en casi todos sus aspectos: el primero es una animación breve, realizado con un programa especialmente diseñado a tal fin, que genera imágenes planas, en 2D, y con personajes contruidos a partir de líneas y puntos. Recordemos que *La gallina degollada* es la historia narrada en

un cuento de Horacio Quiroga (2017) y retiene de él los elementos fuertes, identificables en una primera lectura: su título, una historia de suspenso y de crimen, en la que cuatro hermanos afectados por meningitis y descuidados por sus padres, sólo aprenden por imitación de las acciones de otros. A partir de la observación de una empleada que prepara una comida y para lo cual degüella una gallina, ellos luego asesinan a su hermana de igual manera.

El trabajo desde la adaptación está centrado entonces en la producción de la animación, que incluye necesariamente el manejo técnico del software. Matías, responsable de esta producción y entrevistado para este trabajo, presenta el programa utilizado dando cuenta de sus particularidades y sus desafíos. Queda claro en la conversación que Matías está pensando en las cuestiones vinculadas a la historia, tanto como en resolver los aspectos técnicos: que los estudiantes puedan conocer el programa y realizar todas las tareas que supone esta adaptación/animación.

Esta tarea es compartida con la profesora de Lengua y Literatura. Matías nos cuenta que como la carga horaria de este espacio curricular es mayor que la que él tiene como tutor de Plan de Mejora Institucional¹, acordaron que él trabaja con las y los estudiantes presencialmente, y los días en que hay clase de Lengua, Andrea, la docente, avanza sola con el trabajo de la animación porque fue aprendiendo a partir de instancias de enseñanza que programó Matías. De esta manera, las tareas de él son con estudiantes, pero también con docentes. Y en este trabajo, Matías tiene claro qué supone para él el trabajo de adaptación y qué se propone en términos pedagógicos:

Ahora, si hay una intención de manipular cuestiones formales de la palabra y de rima, etc., etc., entran en juego, se activan otras sensibilidades. (...) Parte también de otra premisa de trabajo es que no puedo contar algo que no entiendo. No importa cómo lo entienda, pero de alguna forma lo tengo que entender para poder contarlo a este cuento (Entrevista Matías D., 2013: 8).

Contar lo que entendés, como dice Matías, es una manera de for-

¹ Para conocer más sobre las condiciones de trabajo y la relación laboral que une a Matías con la escuela se puede consultar la versión extendida de la tesis, en la sección de presentación de las experiencias investigadas.

mular una hipótesis sobre lo que resulta central del texto fuente, tal y como proponían Lotman y Eco: hay que interpretar primero para luego ofrecer mi versión traducida. Resulta relevante igualmente el énfasis que Matías otorga al trabajo de comprensión de lo leído, propio de lo escolar y abordado aquí por docentes de diferentes espacios curriculares: la comprensión y la creación del nuevo relato audiovisual habilita entonces una relación con los saberes, en este caso, del campo de la literatura.

La animación construida retiene entonces los elementos centrales de la historia: utiliza el mismo encuadre y secuencia de imágenes para el momento de degollar (a la gallina y a la hermana), lo cual genera esa idea de repetición de los actos; construye espacios diferenciados (dentro del hogar y afuera, en el patio); caracteriza a los personajes, que sólo se ríen o gritan (no hablan), a partir de sus rasgos corporales y sus rostros (que son construidos, recordémoslo, con puntos y líneas únicamente); utilizan lo sonoro musical para generar los climas de cada momento del relato: música de suspenso con placas negras que funden a rojo al comienzo; una música más leve al momento de presentar los personajes; risas reiteradas para los cuatro hermanos; sonido de sorpresa para la hermana cuando es apresada y un terrible grito de la madre, con su correspondiente expresión en el rostro, al momento de descubrir el crimen.

Este tipo de producciones, que suponen la construcción de la animación cuadro a cuadro, brinda una oportunidad única a las y los estudiantes para conocer la complejidad de contar en lenguaje audiovisual. Les permite, por lo tanto, un aprendizaje sobre lo que está en juego, que visibiliza momento a momento el trabajo de producción de esos pocos segundos de animación.

“Amigos por el viento” es un cuento de la escritora argentina Liliana Bodoc, incluido en el libro homónimo (2017), destinado a un público juvenil y con temáticas que muchas veces incluyen momentos difíciles, que sus lectores pueden reconocer en sus propias vidas. En este caso, Ana, la protagonista, ha transitado la separación de sus padres de manera dolorosa y utiliza la metáfora de un viento que lo arrasó todo para describir la sensación que la embargó en ese momento. Luego de un tiempo, su madre comienza una relación con Ricardo y para su cumpleaños lo invita con su hijo a almorzar. A pesar de su falta de entusiasmo, Ana los recibe y se va con Juanjo a su cuarto a escuchar música. Allí le pregunta por su madre, fallecida hace cuatro años. El modo como Juanjo describe su sensación en relación con la ausencia de su mamá le

resulta conocido a Ana: un viento que llegó, arrasó y desordenó todo, que sacó las cosas de su lugar.

Esta producción está incluida en la experiencia del PNIDE Conectar Igualdad, de modo que hemos podido acceder a los materiales producidos por los responsables del programa para reconstruir sus condiciones de producción. En el cuadernillo disponible en la página web del Ministerio de Educación puede leerse que se trató de un trabajo conjunto entre las áreas de Lengua y Literatura, Música, Teatro y Educación Tecnológica, articulación que se aprecia en el producto final.

El grupo de tercer año es el responsable de llevar adelante la producción, que comienza con actividades en simultáneo en los diferentes espacios curriculares. En Lengua y Literatura, con la lectura de muchos cuentos disponibles en las netbooks de Conectar Igualdad; desde Teatro, el trabajo con los personajes y los aspectos dramáticos del relato, centrados en “Personajes, Conflicto y Entorno, sobre este último introducimos el concepto de Locación, término del cine para nombrar los escenarios donde se filmará” (Cuadernillo *Amigos por el Viento*, 2015: 5) y desde Música la composición y la grabación de música original para el corto (aspecto que destaca la producción entre las restantes reunidas en el corpus).

Esto nos permite identificar al menos tres particularidades, con sus correspondientes aprendizajes (en términos escolares) de esta producción audiovisual: la primera, anclada en lo sonoro, es la composición de esa música original y su ejecución por parte de los estudiantes y con músicos profesionales invitados. Esto le da una identidad sonora a la producción, a la vez que genera climas específicos en determinados momentos del relato. La segunda, es el trabajo desde Lengua con nociones de intertextualidad y de hipertextualidad. De esta manera, se buscan analogías para las sensaciones de los personajes en obras pictóricas de pintores latinoamericanos. Esto brinda la posibilidad de construir dos pausas narrativas en el video, que describen el mundo interior de estos personajes, en las que nuestros protagonistas son filmados en plano medio, con la pintura elegida en cada caso como telón de fondo. La tercera particularidad tiene que ver con aspectos de lo narrativo: la adaptación audiovisual recupera fragmentos textuales del cuento, palabras clave que colaboran para comprender el título del relato, por ejemplo, en monólogos de la protagonista, que terminan con

su personaje mirando a cámara; sumado a esto, el hecho de que todos los protagonistas sean las y los estudiantes de tercer año: tanto los adultos del relato como los jóvenes son personajes llevados adelante por estudiantes. Además, hay tres recursos específicamente audiovisuales utilizados para aportar una visión propia de estos estudiantes a la historia del cuento: en un momento, la cámara funciona como un espejo de ascensor en el que Ana se mira y se arregla el maquillaje; luego, un uso del blanco y negro para construir diferentes tiempos en el relato, y en tercer lugar, una elipsis construida a partir de tomas generales de parques de la ciudad, con velocidad aumentada en cada una de ellas. Finalmente, lo más llamativo en términos de la interpretación del cuento, es el final del cortometraje, diferente de su versión escrita: a partir de esa elipsis temporal que mencionábamos recién, los personajes, ya adultos, se reencuentran casualmente en un ascensor y se reconocen a partir de la mención al viento que los unió en su juventud. Esto demuestra la libertad creativa de estos realizadores, con un agregado perfectamente verosímil en el mundo de la ficción de este relato, que da cuenta del trabajo de apropiación que va más allá de la simple lectura del texto fuente.

Así, estos tres aspectos mencionados (vinculados a lo sonoro, a lo teatral y a lo narrativo) hacen de este cortometraje una pieza excepcional, producto del trabajo en conjunto entre docentes, con los técnicos territoriales del PNIDE y con un protagonismo innegable de las y los estudiantes.

El último aspecto singular de esta producción tiene que ver con el estreno, su posterior circulación en una página de Facebook armada especialmente para el cortometraje, además del canal de YouTube del Ministerio de Educación. El estreno fue realizado en la sala vip de la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt, de la Universidad Provincial de Córdoba el 14 de diciembre de 2015. En la página de Facebook del corto pueden observarse fotografías de ese momento, entre las cuales se encuentran las que compartimos en la versión expandida.

Las voces presentes en el Cuadernillo elaborado desde el Ministerio completan una idea sobre lo que significa para los propios docentes un trabajo como este. Esas voces ponen en evidencia una dimensión que no siempre tenemos en cuenta cuando pensamos en producciones de medios (audiovisuales) realizadas en escuelas: la dimensión de las sensaciones del docente, de sus apuestas, de su trabajo cuando es con otros,

de los aprendizajes que ellas/os construyen en estos procesos, tan diferentes de aquellos que surgen de clases expositivas y a puertas cerradas. Volveremos a esto más adelante.

A modo de cierre, podemos mencionar: cuando pensamos en adaptaciones para la producción audiovisual en contextos escolares, tenemos por delante un espectro muy amplio de posibilidades expresivo-estético técnicas. Tienen en común que la creación de la historia está relativamente resuelta y se presenta como una base sobre la cual comenzar a trabajar. Ambos cortos analizados suponen que la institución escolar propone lecturas que deben ser tomadas *muy en serio*, porque de ellas depende la posibilidad de identificar sus aspectos más relevantes para transponerlos al lenguaje audiovisual. En ese proceso se potencian también los procesos de reflexión colectivos sobre la actualidad, la relación de las y los estudiantes en cuestión con esas historias y las maneras en que les interpelan a ellos en función de sus amistades, su familia, de su barrio, su localidad. Esta libertad en el caso de *Amigos por el viento* resulta evidente: la decisión de los encuadres, las obras de artes visuales usadas en las pausas narrativas y la creación musical específica dan cuenta de un trabajo necesariamente interdisciplinar, que es una forma de nombrar los acuerdos tomados entre docentes (algo no simple de lograr en las escuelas); y sumado a eso, porque el final imaginado con un reencuentro, en un tiempo posterior y en un ascensor, no forma parte de la versión original escrita por Bodoc. Así, si una adaptación siempre supone identificar aspectos en los que hemos de ser fieles a la obra original, esto, en contextos escolares, quizá signifique traicionar en alguna medida al autor para respetar a las y los estudiantes comprometidos en el quehacer audiovisual, inspirados en el texto fuente. De eso se trata la búsqueda y construcción de voces y discursos propios de las y los estudiantes para poner en circulación en el espacio público.

En las experiencias que siguen, el proceso inicia con la identificación y la invención de alguna historia para contar. Veremos de qué manera se gestan estas ideas, así como las estrategias que se dan para llevarlas adelante.

3. Ficciones realistas: la predominancia

3.1. Cinco producciones entre el realismo, el melodrama y la tragedia

3.1.1. Para definir (operativamente) realismo

Entre las ficciones, las realistas son mayoría. El subtítulo que organiza todo este apartado, en realidad, nos invita a un planteo inicial en torno a cómo entendemos el realismo dentro de la ficción o, dicho de otro modo, cuáles son las particularidades de un relato (de ficción) que pueda ser caracterizado como realista, y cuáles son sus *bordes*, cuáles son las fronteras, más allá de las cuales se transforma en otro (sub)género. Pero además, de qué modos operan lo escolar, por un lado, y lo amateur, por otro, en estas producciones.

Un artículo de Ismael Xavier (2000) nos ayuda a dar cuenta de qué es el realismo en lo audiovisual. Allí el autor propone una articulación conceptual que incluye al realismo como uno de los vértices de una triada que se completa con la tragedia y el melodrama. De hecho, en ese escrito el realismo señala el espacio que queda vacante una vez que el melodrama adopta su forma y se distingue de la tragedia.

Para Xavier entonces se requiere hacer ingresar también el realismo, junto a los otros dos. Sumado a esto, nos parece posible pensar que cualquier discurso puede ubicarse más cerca de alguno de sus vértices, sin dejar de tener relación directa con los otros dos. Esto permitiría explicar que no se trata de definiciones exactas y que es muy difícil encontrar textos que se encuadren únicamente en un vértice.

Muchas producciones audiovisuales escolares presentan rasgos que permitirían definir las como melodramáticas. Entre estos cinco cortometrajes que analizamos aquí (*Lo último que se pierde*, *Soy yo*, *Esta es la historia de Leo*, *Placita y Mateo*), quizá el mejor ejemplo es *Esta es la historia de Leo*, del CENMA Malagueño, junto con *Soy yo*, producido en el CENMA de Arroyito. No obstante, la gran mayoría de los textos producidos en CENMA (por ejemplo, en el de Malagueño) que finalmente no hemos incluido en el corpus también reunían estas características dramáticas y, en particular, melodramáticas.

Esto tiene perfecto sentido si consideramos, al menos, dos elementos: todas estas producciones fueron realizadas simplemente a partir de

la iniciativa y el entusiasmo conjunto de estudiantes y docentes, creadas y filmadas en pocos días (cuando no en uno solo), sin acompañamiento “externo”, como ocurre en otras de las experiencias analizadas, que permitiera (re)trabajar los guiones para complejizar las ideas iniciales; y en segundo lugar, asentado sobre lo anterior, en tanto “el melodrama es la fuente de la educación sentimental del público latinoamericano” (Borda, 2017: 18), no es extraño que funcione como condición de producción para estos relatos: el melodrama forma parte de los consumos culturales de todxs nosotrxs, de modo más o menos directo. Podríamos argumentar que no es extraño que, frente a historias o guiones “en bruto”, el melodrama tenga una presencia contundente.

La tragedia, a diferencia de lo anterior, tiene un linaje culto, sus convenciones excluyen el exceso y el final feliz. El realismo también se opone de manera bastante directa a las convenciones del exceso aunque de modo diferente: se abre a las complejidades de los personajes, sus ambigüedades, rehúye de las moralejas y ciertamente de los dramas del reconocimiento (desde el trabajo de Brooks, citado por Xavier, 2000). En el realismo esperamos actuaciones naturalistas, por ejemplo, que no se desmarquen de la cotidianidad, que no supongan un artificio (que puede ser esperable en las convenciones del melodrama).

3.1.2. *Un recurso enunciativo definitorio: la mirada a cámara*

Un aspecto enunciativo que rompe el realismo de la ficción que queremos destacar aquí es el de la mirada a cámara. De acuerdo a Libertad Borda (2017), puede ser una marca de inscripción en el terreno del melodrama. A continuación mencionaremos usos de la mirada a cámara “intencional” y dejaremos usos “accidentales” para más adelante.

En términos audiovisuales, encontramos un análisis ya clásico desde la semiótica de la mirada a cámara como dispositivo en un texto de Eliseo Verón (1983). Allí, define la mirada a cámara del presentador de televisión como el eje “de los ojos en los ojos” (de él en los del público) o *eje O-O*, que el autor reconoce en los textos periodísticos televisivos (y que se encuentra, en general, ausente de los ficcionales). Este “dispositivo estratégico” expresa la búsqueda del *contacto* entre el presentador y lxs espectadorxs, y funciona como un reconocimiento de estxs por parte de aquel: es un dispositivo indicial, que establece un “nosotros inclusivo”, es decir, un vínculo de pertenencia e identificación entre sujetos (Bitonte, 2013).

Un ejemplo de mirada a cámara intencional lo encontramos en el corto ya analizado, *Amigos por el viento*, en el que la protagonista, en los segundos iniciales da cuenta en voz alta de su situación con la mirada perdida a través de la ventana (y hacia la cámara) y lo mismo ocurre con la mirada a cámara en el ascensor, ya mencionada antes. Una forma no accidental pero diferente la encontramos en *Esta es la historia de Leo*, corto de CENMA que incluye, a modo de cierre, entrevistas a las actrices en calidad de estudiantes. Leo es un albañil que estudia el secundario de noche y sus compañeras son sus principales aliadas para avanzar y terminar. Luego de la historia de Leo, las vemos a ellas, sentadas a una mesa de un hogar, que responden preguntas mirando a cámara sobre lo que supone estudiar siendo adultas. Parece evidente allí que abandonamos el archigénero de la ficción y nos adentramos en lo documental, si consideramos el Yo-origen de esos parlamentos a cámara: se trata de las estudiantes que narran sus (propias) condiciones y motivos para la escolaridad. Estos minutos responden a un *modo de lectura documentalizante* y resultan un *marco* para la ficción que acaba de transcurrir, la encuadran. Lo escolar es aquí el espacio cómodo que permite un ir y venir entre (archi)géneros (ficcional y documental) cuyo sentido es hablar de sí mismos, mirarse en esas producciones y reconocerse estudiantes que son a la vez trabajadoras, madres, padres, hijxs. Lo escolar habilita una instancia reflexiva doble: en el sentido de un reflejo (representación audiovisual), que es también un proceso reflexivo.

Es interesante detenerse en la observación de los cuerpos de las protagonistas en este corto. Mientras que en los tramos de “ficción” podría señalarse cierta incomodidad, miradas cómplices detrás de cámara, sonrisas que intentan disimularse, resultado de una “iconicidad por construir”, en el momento que predomina el Yo-origen real que las lleva a hablar de sí mismas, no quedan rastros de esas cuestiones: la posición frente a cámara es firme, los argumentos y relatos que se presentan son claros, nacidos de la experiencia, de un narrarse que no se ve forzado.

Lo último que se pierde y *Mateo* no son tan claramente melodramáticos como *Esta es la historia de Leo*, aunque sí construyen un relato con una enseñanza, o un recorrido ejemplificador. En estos tres videos producidos en CENMA, en términos narrativos, hay un ayudante que termina transformando el futuro de esos personajes: el fútbol en *Lo último...* y la educación en los otros dos; no pareciera casual que hayan sido realizados en escuelas de jóvenes y adultos (volveremos a esto). Po-

demos, por lo tanto, reconocer cierta linealidad en la construcción de estos personajes y en la del relato, y todo ello nos acerca al melodrama.

3.1.3. *Temáticas biográficas y curriculares y un realismo por alcanzar*

Gómez-Tarín y Marzal Felici (2015: 37 y ss.) afirman que la aproximación al estudio de obras de arte a partir de la biografía de sus creadores (y viceversa) es una de las tradiciones más largas en la historia del estudio de las artes. Supone explicar los aspectos más relevantes de un texto a partir de ponerlos en relación con datos biográficos de los artistas y sus seres queridos y/o cercanos. Según ellos, esta aproximación reemplaza un estudio “interno” de los textos en sí, para hacer referencias exclusivamente “exteriores” a ellos. Hemos sentado posición en relación con esta cuestión desde el trabajo de Verón, por lo que no volveremos a esos argumentos aquí.

No podríamos considerar, por lo tanto, las temáticas de estos cinco cortos *realistas* únicamente a partir de aspectos de las biografías de sus autores, aunque no podemos tampoco simplemente ignorarlas en tanto constituyen parte de las condiciones de producción de los mismos. Resulta probable que vivencias cercanas a estos realizadores, propias o de personas conocidas, hayan sido el origen de las historias que han narrado. Las entrevistas realizadas dan cuenta de esto y pueden consultarse en la versión expandida. Los videos se transforman en una herramienta que permite poner en escena situaciones que habilitan dialogar, tensionar y reflexionar: no se trata que cuenten lo primero que se les ocurre, sino de problematizar(se).

En *Lo último que se pierde* el contexto carcelario era una condición de producción casi imposible de evitar (aunque, como lo contamos debajo, se intentó) y, por lo tanto, constituía una parte de la temática del relato casi de manera obligada. Sumado al fútbol como una de las pasiones de estos estudiantes, dieron como resultado esa historia (cfr. Moreira, 2017).

En los dos restantes, *Mateo* y *Esta es la historia de Leo*, de CENMA también, la articulación estudio y trabajo aparece de manera explícita. En *Esta es la historia de Leo* estos planteos son realizados de forma explícita tanto por el momento ficcional del corto, como en el momento de entrevistas (documentalizable): allí, las preguntas que los estudiantes responden articulan de modo directo terminar el secundario con la po-

sibilidad de encontrar un mejor trabajo. No es una sorpresa, y el planteo no es necesariamente “biográfico individual” ni casual: desde la currícula de la modalidad y en los diferentes espacios curriculares se promueve una ajustada articulación con el mundo del trabajo².

Así, de una preocupación que ha signado la modalidad desde sus propios inicios a fines del siglo XIX y comienzos del XX con las propuestas de conferencias de especialistas, las escuelas de “puertas abiertas”, las “escuelas complementarias” y luego, hacia mediados del siglo con la formación técnica durante el primer peronismo (Moreiras, 2013), no resulta extraño que la articulación educación y trabajo esté presente hoy también en la educación de jóvenes y adultos (EJA) y en las producciones audiovisuales realizadas en la modalidad.

Estas cuestiones configuran las condiciones de producción de estos videos en la EJA. Basta mencionar que en dos de los CENMA que hemos analizado la idea de producir audiovisuales surge a partir del visionado de producciones similares, recibidas en formato DVD, en una colección del Ministerio de Educación de la Nación denominada “Trabajo Decente”. Esto resulta una inspiración para docentes que nunca han producido audiovisuales antes y que deciden tomar la iniciativa y construir de esa manera las producciones finales de sus espacios curriculares.

La creación de estos videos permite abordar los contenidos curriculares a trabajar. Por otro lado, además de lo curricular, el mundo del trabajo es lo que estos estudiantes traen consigo desde “fuera”: no siempre porque cuenten con un trabajo en ese momento, sino también porque ese es el horizonte y el motivo, para muchos, del regreso a la escuela. De forma que la reflexión y la producción discursiva que estos videos promueven atiende cuestiones curriculares a la vez que subjetivas de las y los estudiantes.

No obstante, sea que se aborden cuestiones curriculares o biográficas, no siempre resulta posible alejarse del melodrama. De acuerdo a las experiencias relevadas, “alcanzar el realismo” supone un trabajo colectivo y sostenido sobre las primeras ideas de guión, mientras que el melodrama pareciera un recurso siempre “a mano”. *Esta es la historia de Leo* nos ofrece un buen ejemplo: los personajes cándidos, los refuerzos de

² Esta articulación con el mundo del trabajo se da particularmente desde los Espacios de Vinculación con el Sector de la Orientación (EVSO). Por lo tanto, reconocemos aquí una marca de las “formas de lo escolar” que se impone. Recuperamos esta idea de Alejandra Bowman (2019), investigadora especialista en formación para el trabajo en la EJA.

lo escrito sobre lo visto o escuchado (los textos en la pantalla, que se van escribiendo, con letras de color rojo, y que adelantan y encuadran lo que veremos a continuación); el recorrido de vida con una narración simple y las entrevistas posteriores que afirman compromiso y perseverancia para estudiar y terminar el secundario; la música presente como “colchón” durante todo el momento de las entrevistas.

Placita no ofrece resistencia a ser clasificado como realista: todo el planteo inicial del relato, eso que está señalado en la sinopsis, fácilmente podría haber derivado en un final melodramático, dando cuenta de qué fácil y qué rápido puede ser el pasaje desde un vértice del triángulo a otro: sin embargo, un trabajo sistemático sobre la historia permite romper ciertos recorridos narrativos clásicos (melodramáticos), asociados a ciertos roles temáticos (pibes de barrio en la placita) y mantenernos en el ámbito del realismo. Romper con los finales esperados es también comenzar a imaginar otros relatos posibles, otros recorridos narrativos para esas vidas. Y en este proceso de imaginar y construir (audiovisualmente y más allá) otros finales, lo comunitario y lo escolar resultan una matriz con aspectos comunes. A modo de hipótesis: es posible identificar en las experiencias de producción audiovisual escolar, específicamente las realizadas desde los CAJ, procesos similares a los comunitarios en este sentido. Lo comunitario y los CAJ, en formato taller, se constituyen en espacios propicios para una reescritura (de los guiones) y una reinención de lo que “sale naturalmente”, como primer relato posible. Cuando las producciones se alejan del melodrama, y en alguna medida de los consumos culturales de estxs jóvenes, seguramente encontramos mediaciones escolares y/o comunitarias que potencian otras matrices narrativas³. Esto puede ser entonces un aporte escolar específico a la producción audiovisual.

3.1.4. *Lo técnico fotográfico, puestas naturalistas y la indicialidad*

Un tercer aspecto que deseamos presentar aquí tiene que ver con una cualidad propia de las imágenes captadas a través de mecanismos técnicos; por lo tanto, es válida para la fotografía y también para el cine; es válida para las producciones *mainstream* de la industria cinematográfica y para las producciones audiovisuales realizadas en escuelas: se trata de

³ Profundizamos con ejemplos y otras referencias en la versión ampliada.

la indicialidad propia de los discursos que son imágenes. Alain Bergalá (2007) describe una situación que suele darse cuando alguien decide filmar algo por primera vez:

Ante una situación de guión la primera propuesta de los alumnos, sobre todo los más jóvenes, consiste en colocar la cámara en un emplazamiento desde el que se vea todo, y desarrollar la escena en continuidad ante la cámara. Normalmente, el resultado es una escena incomprensible para el espectador: estamos demasiado lejos, no distinguimos ni los gestos ni las miradas, los actores se tapan unos a otros, y a menudo, a causa de la distancia, los diálogos son casi inaudibles (p. 185).

Lo que aparece aquí entonces es una forma “naturalista” de aproximación a la producción audiovisual: cuando llegamos a ella desde nuestro lugar de espectadores y con nuestros visionados previos como único recurso es muy probable que los mecanismos en los que se soporta la continuidad (el *raccord*) del cine clásico se mantengan invisibles (Bergalá, 2007: 184). Por eso, en las producciones analizadas, sobre todo las de ficción, están aquellas en las que predominan los encuadres como el que describe Bergalá y otras en las que encontramos multiplicidad de planos y una continuidad narrativa más “convencional”. Puede observarse esto si se comparan dos videos de este subconjunto que estamos considerando aquí: si bien la temática en ambos es similar, la forma en que *Mateo* y *Esta es la historia de Leo* construyen audiovisualmente su relato es diferente: en *Mateo* es posible reconocer una mayor variación de planos, resultado de una planificación cuidada del rodaje. Claro que las condiciones de producción de ambos cortos no fueron iguales: en el caso de *Esta es...* el docente y lxs estudiantes no contaron con acompañamiento técnico externo y la producción fue realizada con los saberes disponibles; *Mateo*, en cambio, fue resultado de un proceso de varias semanas, que recibió acompañamiento por parte del equipo de extensión responsable de la quinta experiencia de nuestro corpus, el Taller *La escuela de película*. Entonces, nos parece interesante la propuesta de Bergalá y Larrosa: considerarlas producciones en proceso, en las que se presenta un ejercicio que puede ser revisado y mejorado, como ocurre, por lo demás, con el resto de las tareas escolares; siempre pueden considerarse parte de un espacio seguro en el que lxs estudiantes pueden equivocarse y volver a intentar (Bergalá, 2007: 186 y ss.; Larrosa, 2018).

Además del ejercicio que supone romper con la puesta “naturalista”

de la cámara para trabajar en el guión, en los planos y en la planificación, la indicialidad de las imágenes nos ponen frente a otro aspecto que define a las producciones audiovisuales escolares. Me refiero al fragmento del mundo que la cámara registra y que permite reconocer en producciones escolares, por ejemplo, una parte de nuestra escuela o de nuestro barrio. En casi la totalidad de los casos corresponden a los lugares que estos estudiantes transitan cotidianamente, escolares y no escolares, que devienen escenarios para las filmaciones a partir de un trabajo de resignificación y de mimesis.

Así, esos espacios re-construidos son re-conocidos en las instancias de recepción, a partir de la identificación de aquellos elementos que han permanecido estables, frente a esas mutaciones que fueron habilitadas por la grabación. Nos referimos, por ejemplo, a la disposición de la sala de estar del hogar de uno de los estudiantes, transformada en espacio de encuentro nocturno de los jóvenes estudiantes en *Yo soy*; las fachadas y los interiores de las otras viviendas que son mostradas en estos videos o el interior de un espacio de tránsito que, debido a las prohibiciones propias del mundo de la cárcel se convierte en habitación (en el corto *Lo último...*); los vehículos dentro y fuera de los cuales transcurren las acciones; los comercios del barrio que abren sus puertas para alojar parte de la narración (en *Mateo*); el banco de la plaza en el cual la estudiante se recuesta (en *Yo soy*) o el muro que está detrás de lxs jóvenes en *Placita*; la entrada de ambulancias del hospital en el cual se desarrolla el último tramo de *Yo soy*, entre otros.

Así, hay algo del mundo (de lxs realizadores) que aparece en estas imágenes, como algo buscado y/o como aquello que la cámara capta sin más. Es común en estas producciones encontrarnos con objetos y espacios que han sido puestos frente a cámara como parte de la historia y los denominamos *profilmicos*; junto con ellos, otros que aparecen allí porque forman parte del mundo real en el que esa ficción se ha grabado, pero no son parte de la historia (los denominamos *afilmicos*) (Etienne Souriau⁴ en Alonso Nieto, 2017: 82-83).

En ambos casos, tanto frente a objetos y espacios profilmicos como afilmicos, en las instancias de recepción es común que surjan comentarios y diálogos entre los espectadores. Valga como ejemplo un fragmento

⁴ Agradecemos esta referencia al Prof. Dr. Fernando Andacht, en la lectura atenta de un borrador de un trabajo final para el seminario a su cargo, realizado en el año 2013 en la Universidade Tuiuti do Paraná.

del Diario de campo de una visita a una escuela, que coincide con el estreno de tres de las producciones de ese año en el espacio curricular que se llamaba, en ese entonces, Formación para la Vida y el Trabajo:

(...) Durante la proyección del primer video, lxs estudiantes que estaban a mi izquierda, a la derecha del aula, se reían mucho. Eran fundamentalmente los que habían participado de ese corto (...) En el primer video todos se ríen, por cómo actúan. El efecto dramático pareciera perderse. Con lo que ellos llaman errores todos tienen algo que comentar, todos participan recordando lo que pasó. Sin dudas, esta es la mejor parte del visionado. Ellos van comentando sobre el video, y sobre el audio que no era muy bueno. Van dialogando sobre la producción de ese video, y no tanto sobre la recepción propiamente. (...) Lo que dicen es una tensión entre cómo receptionan ellos ese video y cómo ellos creen o ellos dicen que lo receptionan otros a través de la tele (*Diario de campo, 02-08-13 - Malagueño: 1-2*).

Estos objetos y espacios, cotidianos para muchos de los realizadores de estos videos son, en la instancia de la recepción, redescubiertos tanto por los propios protagonistas como por vecinos, familiares, docentes que participan del visionado. Son porciones de la ciudad, de sus hogares y de sus relaciones familiares y sociales que se hacen visibles en los videos como escenarios, protagonistas y testigos (incluso involuntarios) y que habilitan la posibilidad de ver y descubrir esos “mundos” de modos (¿radicalmente?) nuevos. En efecto, pareciera posible afirmar que el hecho de ver(se) y oír(se), de asistir a lo cotidiano en pantalla a partir de este tipo de producciones, y hacerlo acompañados entre el público por docentes, compañerxs e incluso familiares, habilitaría la puesta en juego de procesos de reflexión por parte de estos estudiantes, que les permitirían una suerte de extrañamiento del compromiso “total” que la experiencia cinematográfica supone. El concepto (o principio) de *Ostranenie* nace en la obra de Viktor Shklovsky y en general refiere al cuestionamiento a la familiarización: toda vez que lo que sabemos del mundo depende de un proceso en el cual el conocimiento que tenemos es fruto de una acumulación. Con el paso del tiempo, las cosas a nuestro alrededor se vuelven tan familiares que nuestra percepción de ellas se automatiza y se vuelven “invisibles”. La *ostranenie* es el proceso que nos permite volverlas “visibles” otra vez: es un proceso de *extrañamiento* (Kessler, 2010: 61-62).

Frente a esto, mencionamos dos cuestiones: la primera, en términos de Roger Odin (2006): aunque quienes se encuentren presentes allí, entre el público, no sean todos realizadores (sino compañeros, docentes, familiares), es bastante probable que esa experiencia compartida, ese entorno familiar, ese objeto y espacio *profilmico* y *afilmico* activarán un *modo de lectura privado* (Keldjian, 2015: 22; Odin, 2008). Esto explica el interés que puede existir en que estas producciones sean emitidas por los canales locales de las localidades de Arroyito y de Malagueño, como fue el caso con *Soy yo* y con *Esta es la historia de Leo* (y los otros videos en Malagueño), respectivamente, tanto desde el punto de vista de los programadores de esos canales, como de los espectadores. Valga como ejemplo esta nota tomada del Diario de campo, de la visita a Malagueño:

Y dice una chica que cuando proyectaron los primeros videos que ellos hicieron, este año 2013, les mandaron mensajes mientras ellos estaban en la escuela, alguien le mandó mensajitos diciéndole: “*Te estamos viendo por tele, te estamos viendo por tele*”. Y que ellos no se pudieron ver porque estaban en la escuela. Pero que después todo el pueblo les comentaba cosas sobre que los habían visto en los videos en la escuela, hechos en la escuela (*Diario de campo, 02-08-13 - Malagueño*: 5) (curtidas nuestras).

La segunda cuestión es el acuerdo acerca de lo que menciona Keldjian sobre que estas proyecciones no se realizan en silencio: siempre hay comentarios, sobre todo risas, en algunos casos asombro:

Resulta significativo que las sesiones de proyección nunca se desarrollan en silencio, tal y como estamos acostumbrados a mirar las películas en el cine tradicional. Los participantes comentan, incluso gritan, por acción del asombro (...); presentan teorías a partir de mínimos indicios (...); se enfrascan en acaloradas discusiones (...) (Keldjian, 2015: 23).

Estos comentarios corresponden a experiencias de cine casero, como los llama la autora. No obstante, algunas de las cuestiones que ella señala son igualmente válidas para experiencias de cine escolar: el *modo de lectura privado* se activa de igual modo (por ejemplo, identificación de tal o cual calle, o frente de edificio, o actor o actriz, etc.); las risas e incluso las burlas tienen lugar, en las ficciones escolares, a partir de las actua-

ciones y vestimentas de lxs estudiantes y, eventualmente, de la preparación de los espacios profílmicos. Toda la preparación de vestuario y espacios (construcción de escenografías, digamos) permite, en la recepción, un trabajo de reconocimiento de lo hecho, de identificación de un punto de partida conocido por todes (un aula, por ejemplo), a ese punto de llegada que supone el video producido.

Sumado a esto hay otros *efectos* (interpretantes) que se activan, en recepción, a partir del visionado de estas imágenes. Podemos encuadrarlo en el modo de *lectura ficcionalizante* que plantea Odin: los espectadores analizan lo que están mirando en clave ficcional, evalúan ciertos aspectos de la historia y los encuentran graciosos, excesivos, poco logrados, etc. Esto supone, entonces, una variante del modo ficcionalizante: se trata de una variante que propone risas, sugerencias, revisiones, en alguna medida procesos de aprendizaje; en este escrito entendemos estos procesos como parte de un modo *ficcionalizante crítico*.

A modo de cierre parcial: a) nos parece posible postular una *fascinación propia* de este tipo de producciones escolares vinculada al reconocimiento de aquellos elementos profílmicos que los realizadores han debido manipular para dar lugar al relato (y de los afílmicos que ingresan en ellas “sin permiso”), en mayor o menor medida, con mejor logro o mayor esfuerzo, reconocimiento que procede de ver lo propio, los lugares conocidos, “objetivados” y distantes a partir de la mediación de la pantalla. Esta fascinación (*placer escopofílico*, dice Laura Mulvey, 2001) permanece como privilegio de unos pocos sujetos –por supuesto lxs realizadorxs, pero también de vecinxs y habitantes de las localidades, pueblos, barrios o ciudades donde estas producciones son realizadas– mientras que nos mantienen al resto de nosotrxs, espectadores más o menos casuales, como sujetos excluidos. Este *placer de verse, de ver lo propio*, queda en evidencia también en las escenas de “backstage” que encontramos en varias de estas producciones⁵ (denominadas “Perlitas” en *Esta es la historia de Leo*, por ejemplo, en una clara referencia intertextual al modo en que eran nombradas estas escenas en un reconocido programa de televisión); b) a partir de que estas producciones propician,

⁵ Agradecemos al Prof. José Gatti (Universidad Tuiuti do Paraná, Curitiba, Brasil) la mención de este aspecto vinculado a las escenas luego de los créditos finales, asociadas al placer de “vernós a nosotros mismos en la pantalla” (narcisismo, en términos de Mulvey, 2001), aunque muchas veces esas oportunidades signifiquen un verse para criticar/se: la pose, la actuación, el rostro, el pelo, etc.

justamente, un trabajo explícito sobre la manera en que se muestran, se escuchan, se expresan. El trabajo propuesto a estos estudiantes puede ser considerado como una práctica que, a la vez que pone en discurso la experiencia, la construye, ya que implica una “forma de relación reflexiva del «educando» consigo mismo”; en definitiva, una práctica que puede dar cuenta de algunos aspectos de la *experiencia de sí* de estos sujetos (Larrosa, 1995: 260-261).

Hasta aquí, entonces, hemos compartido algunas grandes características comunes a estas cinco producciones analizadas: por un lado, una construcción genérica que busca el realismo y que en algunas oportunidades tiende también al melodrama (y muy raramente a la tragedia); un elemento melodramático, la mirada a cámara “intencional” o “estratégica”; historias que tienen que ver con las biografías de estas y estos estudiantes, aunque lo narrado no sea estrictamente personal; en el caso del CENMA, una vinculación estrecha con la formación para el trabajo. Luego, dos particularidades de las imágenes: de qué manera lo audiovisual supone apropiarse de un trabajo desde los planos, el *raccord* y el montaje que no es para nada “natural” y que solo puede trabajarse a partir de ejercitarlo; en segundo lugar, la indicialidad de toda imagen, que supone una forma particular de relación con “el mundo”: permite el trabajo con lo *profilmico*, al mismo tiempo que deja ver en estas producciones algo de lo *afilmico*. Sumado a esto, el efecto que en recepción se activa con el *modo de lectura privado* y el *modo de lectura ficcionalizante crítico*. Y finalmente, el placer escopofílico de verse y ver lo propio en la pantalla, junto al trabajo en torno a la experiencia de sí de docentes y estudiantes, ambos asociados con la construcción de relatos que hacen referencia a mundos ficcionales.

A continuación, deseamos detenernos específicamente en algunos aspectos de estos cortos, considerando especialmente tres de ellos, a partir de un criterio de máxima variación y diferencia y mínimo desarrollo.

3.2. Soy yo

Este cortometraje puede ser considerado uno de los melodramas “paradigmáticos” del corpus, como ya hemos mencionado antes. Pero además fue uno de los primeros cortos recolectados: esto significa que, una vez que logramos identificar en él algunas cuestiones como particularidades y no como “errores”, pudimos comenzar a pensar el género audiovisual

de modo específico. La descripción y análisis de algunos aspectos del mismo a continuación son una forma de ejemplificar características comunes con otros videos.

Identificamos dos formas específicas de relación entre palabra e imagen en *Soy yo* que debemos destacar: en primer lugar, la puesta en palabra de aquello que estamos observando en la imagen que puede ser considerado redundante y apunta en la dirección de las reiteraciones y refuerzos propios del melodrama. La segunda forma surge en dos oportunidades de tensión narrativa y emotiva. El personaje de la madre recurre a una construcción verbal ajena al habla cotidiana del castellano en nuestro país: “No, *tú* tienes la culpa. *Vos* hiciste que se fuera” y luego “¡*Tú* nunca deberías haber nacido!”. El abandono momentáneo del “voseo”, propio del uso del castellano del Río de la Plata, en beneficio de una forma de español más “neutro” y que puede ser observado en algunas producciones televisivas, por ejemplo, telenovelas producidas en otros países latinoamericanos, nos permite dar cuenta de la intertextualidad presente en estos videos, así como de los conocimientos con los que estos estudiantes ingresan a las instituciones educativas: consideramos que estos usos ajenos a nuestro castellano dan cuenta de cierta solemnidad asociada a las instancias de producción audiovisual, así como conocimientos lingüísticos que son/podrían ser recuperados por la escuela.

Encontramos además la presencia de miradas a cámara no intencionales, accidentales, que se diferencian de las presentadas en los apartados precedentes. Por ejemplo: el cierre de una secuencia nos muestra una reunión en la casa de uno de los personajes, cuando la coprotagonista se va a su cuarto a dormir y antes de que cierre la puerta, pueden reconocerse en el pasillo a sujetos que no hemos visto antes en el relato, presumiblemente integrantes de la familia que habita normalmente en ese hogar (devenido ahora set de filmación), que aparecen como testigos de la escena, casi espectadores (involuntarios) de la misma y reconocemos sus miradas dirigidas hacia la cámara que registra los acontecimientos y que los graba desde dentro de la habitación.

Esta situación de personas en cámara que “no responden a la diégesis”, no es exclusiva de este corto y por eso nos parece relevante destacarlo. Aquí, nuevamente las nociones de *afilmico* y *profilmico* de E. Souriau pueden ser útiles, ya que nos permiten poner en evidencia de qué manera lo que ingresa en cuadro es parte del relato o no. En todos estos casos se trata de elementos que podrían haber sido eliminados al realizar una se-

gunda toma de la misma escena, o al modificar el encuadre en esta grabación. El hecho es que en el video tal y como puede ser visto por nosotros, estos personajes aparecen. Y nos invitan a preguntarnos qué sentidos genera esta presencia en nosotros como espectadores.

No son muchos los textos de análisis cinematográfico que abordan este tipo de cuestiones. En un artículo breve Raúl Beceyro (1993) analiza los aspectos centrales para él del cine de John Cassavetes, entre los que se encuentran lo que en otros directores y películas serían considerados “errores”. Compartimos aquí un fragmento de ese artículo:

Este micrófono que aparece imprevistamente en el cuadro remite a lo que está fuera, fuera del cuadro y fuera de lo que cuenta el film. Por un momento, de manera incontrolada, podemos ver anécdota y filmación, personaje y equipo de filmación. Este elemento azaroso, aleatorio, esta brusca irrupción de lo real (al menos de la realidad de la filmación) en el universo previsto del film, aparece como un síntoma, una vibración o un temblor (...) Hay un cierto tipo de cine, el cine mayoritario, el cine “normal”, en el que jamás veremos el micrófono en cuadro (...) en ese cine el hecho de que en una toma se vea el micrófono es suficiente para que esa toma sea automáticamente eliminada (...) Hay otro tipo de cine en el que no sólo pueden llegar a filmarse tomas en las que el micrófono aparezca, sino que también estas tomas pueden llegar a ser incluidas en el film terminado. (...) *Es como si la tensión de la materia narrada se extendiera a la filmación*, y como síntoma de esa tensión y de cierto descontrol (de la narración, de la filmación) aparece imprevista, inexplicablemente, el micrófono en cuadro. (...) la aparición del micrófono en el cuadro puede obedecer a dos causas precisas. La primera surge de *las condiciones materiales de la filmación* (...) La segunda causa de la aparición del micrófono en cuadro es, podríamos decir, estilística. (...) Resumiendo: el micrófono aparece en cuadro por la tensión de un fragmento de la narración, por las condiciones materiales exiguas de la filmación o por el paso atrás de la cámara, que se aleja dejándolo pegado a la acción (Beceyro, 1993: 4-5) (cursivas nuestras).

Decidimos compartir este fragmento en el que Beceyro analiza de modo general y en el cine de John Cassavetes en particular la posibilidad de los errores, cómo trabajar con ellos, qué lecturas hacer de ellos en recepción. Consideramos que no es posible comparar el trabajo de un profesional como Cassavetes con las producciones escolares; no obstante, sí nos parece interesante de esta reflexión la posibilidad de pensar

ya no el “error” como tal, sino quizá interpretarlo de otro modo: explicarlo como aquello que se distancia de ciertas convenciones, de ciertos parámetros; darle un lugar, permitir cierta densidad explicativa que escape a la simplicidad de un juicio axiológico.

Algo similar ocurre con otras producciones elaboradas también fuera de la industria, por ejemplo, a través de redes comunitarias, como las que analiza Molfetta (2017b). Queremos rescatar aquí una frase de ese texto:

El cine de Campusano se enmarca en un realismo crudo, de ciertas desprolijidades técnicas en la dirección de cámara y actores no-profesionales, lo que le otorga al filme un tono rústico, que llegó a conquistar los premios a la mejor dirección de los dos principales festivales de cine de Argentina, Mar del Plata y el BAFICI. Es decir, en el cine del CAPBA, la cultura comunitaria es la que trae una fortaleza poética inusual, singularizante, territorial, que genera relatos donde el Gran Buenos Aires es una geografía narrada por sus propios habitantes (p. 117).

Si bien la autora no profundiza en las “desprolijidades técnicas”, más allá de las diferencias innegables entre los audiovisuales que analiza Beceyro (1993), los que recupera Molfetta (2017b) y los que conforman nuestro corpus, debido sobre todo al modo en que estas “desprolijidades” se constituyen en *marcas* de las condiciones de producción particulares de cada uno, hay ciertas continuidades que podemos reconocer. Así, podemos identificar este aspecto común en estos audiovisuales, y en nuestro caso, entonces, como parte del género audiovisual escolar. Luego, queda abierta la indagación en cada video acerca de los motivos que han hecho que esos “errores” hayan sido incorporados en la edición final. En algunas ocasiones, porque no hay otra escena que pueda reemplazarla; porque no se la consideró “defectuosa”, y por lo tanto, ni siquiera se consideró desplazar esa toma; o porque se decidió dejarla con intención. Más allá de cada caso, podemos afirmar de modo general que las condiciones materiales en las que los videos de nuestro corpus se producen conllevan la posibilidad de ciertas desprolijidades o “distancias en relación con lo común” en el encuadre y la ocularización; y que esto nos invita a la pregunta sobre los sentidos que allí se generan y lo que ocurre cuando estas cuestiones son visionadas por un público en el que habilitan el *modo privado* de lectura.

En el caso que estamos analizando del video *Soy yo*, el docente a

cargo de esta experiencia, Javier L., aporta reflexiones centrales para comprender el trabajo realizado y las continuidades con otras producciones del corpus, que recogemos y compartimos de modo extenso en la versión expandida y brevemente en el apartado siguiente.

- *La experiencia como espectador.* Uno de los aspectos que aparece más claro en la entrevista con Javier, el docente a cargo de la experiencia en Arroyito y coordinador del grupo responsable de *Yo soy*, es que el trabajo realizado se inicia a partir de la invitación de la Municipalidad de Arroyito, y su experiencia como espectador: no había hecho producciones audiovisuales en la escuela antes, no tenía antecedentes de manejo de cámaras ni de programas de edición, no contó con ningún tipo de ayuda “extra”. Sus saberes tenían que ver con su experiencia como espectador. Y algo más: vivimos en sociedades mediatizadas, donde un conjunto de saberes están a disposición de las y los individuos y pueden ser puestos en juego en instancias de producción. Julia Keldjian lo dice así: “La competencia comunicativa de un sujeto se basa en el dominio de esos procedimientos que están a su disposición en el espacio social” (Keldjian, 2015: 18).

- *Lo narrativo como necesario en lo audiovisual.* En la instancia de competencia del Festival, en Arroyito, a medida que las otras instituciones educativas fueron mostrando sus producciones, la confianza de Javier y las y los estudiantes del CENMA iba en aumento. De modo simple, “porque los otros cortos no parecían cortometrajes”: algunos eran sólo fotos con una voz *over*, otros eran más parecidos a *videoclips*. Esta reflexión del docente nos señala en primer lugar, la idea de que la ficción sería la forma más correcta para lo audiovisual; en segundo lugar, la idea de que una historia es necesaria, ya que no alcanza con música e imágenes.

- *Sobre el estreno y la circulación.* Lo primero que menciona Javier cuando le preguntamos por la situación de estreno, es que algo pasó en el público a partir de la frase final de la protagonista “Sólo quería amor”: “después de esa frase los chicos hicieron como una exclamación ahí y fue muy llamativo. (...) A mí me emocionó ahí la llegada que tuvo... Fue algo espontáneo que hicieron: “¡Uau!” Y empezaron a aplaudir así...” (Entrevista a Javier L., 2013: 12). La alegría compartida y los múltiples visionados, primero sólo para las y los estudiantes de la escuela madre, luego con la presencia de los Anexos, nos pone frente a un modo de lectura que podríamos caracterizar como *energético*, siguiendo a Odin, siempre y cuando este modo incluya la posibilidad de vibrar no sólo por las imágenes en sí, sino por lo que estas habilitan en términos

de narración compartida, de (com)unidad que se construye al socializar lo que se ha construido entre varios. Además, el hecho de que hubiera llegado a circular por el canal local fue un plus que permite preguntarnos por los modos de lectura que se podían habilitar a partir de mirar en la televisión, en el canal local, una producción hecha en la escuela y que ponga en pantalla escenarios y actores locales.

• *Sobre pedir permisos en la localidad y sobre los efectos en todxs ellxs.*

Uno de los aspectos que más llamó nuestra atención desde el inicio en *Soy yo* fue la variedad de recursos puestos en juego para la filmación: disponer de vehículos para filmaciones en movimiento, múltiples locaciones además de la escuela, incluyendo el hospital de la localidad, que incluía una escena con la ambulancia. Esta situación desde la perspectiva de los aprendizajes de lxs estudiantes se revelaba muy potente: en particular, cómo realizar pedidos a organismos oficiales, cómo dirigirse a estas autoridades: “Yo supongo que esto es un aprendizaje, porque por ahí uno que está creciendo no sabe bien cómo funcionan las cosas. Para que algo suceda, ¿qué hay que hacer?” (Entrevista a Javier Ludueña, 2014: 3). Aparece la idea de que hay funcionamientos sociales que necesitan ser explicados, y la escuela resulta un buen lugar para eso: en este caso en particular, los estudiantes que lo acompañaron a Javier pudieron participar de las reuniones necesarias para gestionar la ambulancia y el espacio (de internación) dentro del Hospital. La sensación de que hubo un movimiento en las y los estudiantes no es sólo de Javier; el director participa de nuestra conversación por momentos y reafirma sin dudar que la participación en la producción del corto tuvo efectos positivos. Las transformaciones en las estudiantes y la significación para el CENMA de ganar ese concurso, estaban claras desde el comienzo. El docente afirma que a partir de esta producción otros conocieron lo que él podía hacer y de lo que era capaz; entonces los movimientos y transformaciones no son sólo de estudiantes sino que alcanzan a docentes también⁶.

⁶ Dice el Prof. Javier al respecto: “Fue una experiencia muy positiva, porque fui uno más de los alumnos, trabajando con ellos ahí. No me posicionaba como profesor. Yo era uno más de ellos, proponía, sugería y ellos me proponían a mí (...) A su vez, colegas y alumnos conocieron lo que yo podía hacer. Si no hubiera sido por esto, sería algo que estaría oculto, tal vez, esta parte de mis capacidades. A mí también, como a los alumnos, como para los alumnos, que les sirvió para subir la autoestima, para mí también me ayudó. Porque si no hubiera participado en esto, tal vez esta faceta artística estaría oculta todavía. Así que a mí también me valió, para mi autoestima, para conocerme a mí mismo también” (Entrevista a Javier L., 2014: 6-7).

3.3. *Placita*: la articulación entre cine comunitario y CAJ

El corto *Placita* es uno de los más breves de nuestro corpus, junto a *Memorias de una actriz*, también de un CAJ. No obstante, el tallerista a cargo de la coordinación de esta experiencia de producción, Exequiel A., es uno de los profesionales en el campo audiovisual más experimentados entre nuestros entrevistados. Sus reflexiones sobre este corto nos permiten introducir algunas relaciones que consideramos fundamentales entre producción audiovisual escolar y cine comunitario. Estas continuidades que resaltamos son las que permiten pensar en estos rasgos como comunes a un cierto tipo de producciones audiovisuales no provenientes de la industria, no *mainstream*, en muchos casos no profesionales, que hemos denominado en la Introducción *periféricas*.

Este corto fue presentado en el Festival Videominuto durante el año 2015 y realizado desde el CAJ del IPEM 19. En él, la cámara inicia junto a un grupo de jóvenes, reunidos en una plaza de un barrio de Córdoba. Por su lado pasan caminando otros jóvenes, que les gritan a las chicas del primer grupo. Los varones que acompañan a las chicas reaccionan y van en su búsqueda. Lo que podría terminar en un conflicto, resulta en un diálogo en el que se acercan posiciones y la resolución narrativa los encuentra a todos los jóvenes juntos, yendo a tomar algo.

Lo central en el trabajo propuesto desde este CAJ fue la construcción colectiva de una propuesta que permitiera articular los talleres ofrecidos con los intereses de las y los jóvenes. Así, todas las producciones realizadas allí tienen como origen una articulación inicial entre el taller de teatro espontáneo y el de cine comunitario, en un CAJ con una fuerte identidad barrial y territorial. Y se ve desde el comienzo que el taller no es sólo de técnica audiovisual, sino que tiene como base la construcción colectiva de “algo para decir”: se trabaja con las y los jóvenes para identificar temáticas que resultan movilizantes para ellos y se las aborda para identificar en ellas núcleos sobre los cuales producir audiovisualmente. Entonces, si bien hay un grupo de participantes relativamente estables (no todas las semanas son exactamente los mismos), el colectivo no está constituido por intereses previos: lo único preexistente es la estructura CAJ que los recibe y desde la cual se produce.

Como mencionamos antes en diferentes apartados, la idea de que la producción audiovisual está atada a ciertas prácticas de producción de sí mismos no resulta ajena a *Placita* tampoco. “La práctica cinema-

tográfica es una estrategia de visibilidad, reconocimiento y auto-legitimación” (Molfetta, 2017a: 17) de los grupos comunitarios que en ella participan: lo que se pone en juego es el funcionamiento de la práctica cinematográfica como una tecnología de sí. Efectivamente, hay un trabajo específico sobre qué decir, qué mostrar, dónde filmar, cómo aparecer en cámara, de qué manera hacer que se escuche mejor, entre muchas otras cuestiones destacadas por Exequiel. Por eso resulta posible pensar en el proceso realizado como instancias de aprendizaje: “(...) Yo entiendo que por ahí justamente la selección del Festival en torno a la categoría escuela justamente valora esto, el llegar a producir un material, y no tanto la calidad del material en sí. Entonces, es excelente” (Entrevista a Exequiel A., 2016: 6).

En relación con el lenguaje audiovisual, hay aspectos que se articulan de modo directo con esta dimensión subjetiva. Lo audiovisual, con sus especificidades técnicas, implica ir más allá de los impulsos iniciales de “filmar todo en un plano secuencia”, por ejemplo. En paralelo, la realización supone la posibilidad de “mostrarse” en cámara y hacerlo “bien”: esto da cuenta de prácticas que, en contextos de mediatización, tal y como lo dice Exequiel, parecen ser comunes para estas y estos jóvenes:

Y quizá tienen ellos ya sus videos subidos a internet y capaz que lo viven de otra forma, tal vez. Eso está interesante para estudiarlo. ¿Cómo viven ahora esa mediatización de su imagen, los pibes? (...) En realidad, los pibes están re duchos con el tema audiovisual. Entonces no tenés que estar haciendo tanto hincapié en “No muevas tanto la cámara, o hacé zoom o hacé esto”. Por ahí sí la construcción narrativa, esto de secuencias en planos, todo eso sí tenías que hacer más hincapié, porque si no por ahí lo filman todo en plano continuo... Pero por ahí ellos ya van identificando esos mecanismos, esas herramientas para hacer más fluido el discurso (Entrevista a Exequiel A., 2016: 5).

Las prácticas de filmación entonces suponen atender también a estos otros aspectos, vinculados al mostrarse, y a las diferentes formas de hacerlo, de modo más “eficiente” y adecuándose a los contextos comunicacionales específicos. Y supone, como afirma Molfetta del cine comunitario, que los colectivos puedan apropiarse de las especificidades del lenguaje para contar de mejor manera sus historias.

El otro polo del proceso, el del estreno, resulta igualmente significativo y amerita igual atención por parte de todos: no sólo se trata de

producir audiovisuales, sino también de generar las instancias para mostrarlos, que son, como decíamos antes, instancias para mostrarse, para encontrarse. Exequiel cuenta de qué manera se organizaron para ir al estreno, cómo esto se sumó a otra serie de actividades que desde el CAJ se venían gestionando, vinculadas con “salir del barrio” y “moverse hasta el centro”: estas cuestiones pueden parecer simples, pero tal y como afirma para estos jóvenes cada movimiento que intentan en forma individual es muy probable que termine abortado por la intervención policial. Por eso, las instituciones educativas, entre otras, brindan un marco “seguro” para recorrer partes de la ciudad que, de otra manera, les están vedadas. En este caso, como la proyección era en Ciudad Universitaria, la salida del barrio no era sólo “hacia el centro”, sino que implicaba ingresar en un territorio que les resultaba doblemente ajeno (por ser el “centro” y la universidad). Su corto iba a ser mostrado en el Pabellón Argentina, en el Salón de Actos. Ese fue el entorno en el que estxs jóvenes participaron del estreno: “Ellos estaban re chochos, digamos. (...) Así que eso también, se trató de laburar: ir a Ciudad Universitaria, toda la experiencia para ellos fue... como casi siempre que laburamos la salida” (Entrevista a Exequiel A., 2016: 5). En estos fragmentos están presentes las reflexiones de un tallerista comprometido con su trabajo, que conmueven su hacer y lo llevan a desarrollar este tipo de tareas, incluso más allá de la retribución económica, del reconocimiento material por su trabajo.

Un aspecto central alrededor de *Placita* es la temática que se les impone y que ellos reconocen como significativa, desde el contexto más general, que era el del 2015 con la primera marcha multitudinaria bajo la consigna “Ni una menos”. A partir de eso, surge el tema del acoso callejero, de los gritos de varones a mujeres desconocidas en la calle y se proponen trabajar sobre eso. “¿Y por qué si es tu hermana, o la hermana de un amigo, o tu prima no lo harías? (...) Entonces ese fue el laburo que principalmente quisimos hacer” (Entrevista a Exequiel A., 2016: 6).

Queda claro que el trabajo va mucho más allá de lo audiovisual. En este sentido, y aunque se trata de un espacio de CAJ, el taller es fundamentalmente educativo, en el sentido de una interpelación subjetiva a partir de una temática que se analiza colectivamente. Y a esto se suman también otros actores del CAJ, como puede ser la coordinadora, en este caso. Sin duda la resolución narrativa del corto da cuenta no sólo de las reflexiones sobre la temática, sino que aborda también el machismo y la necesidad de dirimir algunas cuestiones mediante la violencia.

Decíamos antes que el realismo había que “ganarlo”. Este corto puede ser considerado realista, alejado del melodrama y la tragedia. El trabajo sobre el guión aquí no es sólo una reflexión “técnica”, sobre lo audiovisual, sino que incluye repertorios posibles de diálogos propios de estxs jóvenes, así como escenarios posibles y resoluciones de conflictos reales, en la placita del barrio.

Sumado a esto, en términos de patrones estéticos y comunicacionales, la convocatoria para el Festival Videominuto resulta decisiva para una transformación que consideramos central del video: su reducción de cuatro y cinco minutos a sólo sesenta segundos, con los necesarios recortes, nuevas pruebas de cámara, nuevas filmaciones: (...) “El video estaba durando como 5 minutos. Y entonces el desafío era acortarlo, y filmar de nuevo. Se filma de nuevo como para que quede en un minuto” (Entrevista a Exequiel A., 2016: 1-2).

Lo que vemos es el resultado de los recortes realizados sobre las primeras versiones. Esto recuerda a lo que menciona Alain Bergalá para el trabajo de producción de audiovisuales en la escuela: “Rodar una película corta de una película ‘virtual’ más larga, puede ser pedagógicamente más provechoso que plegarse a los condicionantes castradores del cortometraje festivalero ‘premio del público” (Bergalá, 2007: 180).

Finalmente, en relación con las representaciones puestas en circulación en este corto, lo espacial es central, así como lo territorial es definitorio del cine comunitario: “Y paralelamente se buscaba también qué lugares queremos filmar. Entonces también por eso salió lo de “canchita” y de “placita”. Después se metió esto de violencia de género” (Entrevista a Exequiel A., 2016: 3). Más adelante Exequiel asume que lo espacial condicionó la temática también: en ese espacio público de la placita, lo que podía ocurrir era el encuentro entre diferentes grupos de jóvenes, y el tema del acoso era algo sobre lo que se proponían reflexionar. Dentro del barrio, era en la placita donde estas cuestiones tenían pleno sentido.

Finalmente, unas reflexiones sobre el proceso. “La producción central de lo comunitario es colectiva y lucha específicamente por un cine sin autor, en el que el proceso fílmico es más importante que el producto final” (Molfetta, 2017a: 23-24). Si bien ser parte del CAJ no es igual que ser parte de una organización barrial o comunitaria (y definitivamente no es igual a ser un estudiante en un “grupo clase” en el que quizá no hubo ninguna elección de su parte y en la que es posible que medien

cuestiones de evaluación y acreditación), el CAJ es escuela y también es electivo, es barrial, es comunitario. ¿Qué significa esto? Exequiel reflexiona sobre algunas características que el hecho de ser comunitarias, locales, barriales y *amateurs* le brindan a estas experiencias:

Si hubiéramos tenido la posibilidad de tener un equipo de registro de sonido, las horas para capacitarlos en eso... pero eso hubiera sido justamente, en las condiciones en las que estamos, eso hubiera sido una traba. Porque íbamos a tener que estar yendo otro día, o llamando a un amigo para que hiciera el registro y ya era la intervención ajena de algún amigo, ajeno al grupo y entonces los pibes ya no están terminando de resolverlo ellos. La resolución que tuvieron de hacer mímica, hablando del sonido, ¿no? concretamente, por ejemplo, que hagan mímicas para que el registro del micrófono de la cámara pudiera ser más o menos legible y que sólo hablaran los protagonistas de la historia, fue bárbaro. Concretamente, en eso se basa el taller, en resolver con los recursos que tenés (Entrevista a Exequiel A., 2016: 7).

No se trata sólo de que la técnica supone (otros) costos, a la vez que otras exigencias y otros tiempos, sino que este tipo de experiencias valora la iniciativa, la inventiva, el “buscarle la vuelta”: cuando se identifican claramente las dificultades, resulta más sencillo imaginar cuáles son las soluciones posibles.

En comparación con el cine comunitario, es posible reconocer algunas diferencias. Por ejemplo, Exequiel es consciente de que los jóvenes no se acercan al CAJ porque tengan un deseo profundo por el cine en sí; lo audiovisual pareciera ser una estrategia que el CAJ pone a disposición para que pasen otras cosas. Por ejemplo, que las y los jóvenes reconozcan que algo de lo que sucede en la escuela los invita, les resulta atractivo, les “da cabida”.

La dinámica de trabajo que el CAJ propone permite el diálogo entre lógicas de funcionamiento diferentes: lo comunitario, por un lado; lo escolar, por otro. Hemos delineado aquí los posibles encuentros entre estas dos lógicas, para mostrar de qué modo guardan relaciones entre ambas, y de qué modo las escolares pueden ser consideradas una parte, específica, y bajo determinadas circunstancias, de la producción audiovisual periférica.

A continuación, nos queda por delante el encuentro con el último de nuestros cortos de ficción realistas: una producción realizada dentro

de una escuela para jóvenes y adultos que funciona en la penitenciaría de Villa Dolores.

3.4. *Lo último que se pierde*

Esta producción fue realizada en la Unidad Penitenciaria N° 8, de Villa Dolores. Un análisis detallado de esta experiencia puede encontrarse en otro lado (Moreiras, 2017) y queríamos ahora recuperar sólo dos notas distintivas de aquel análisis. En primer lugar, las discusiones en relación con la representación espacial planteadas entre sus realizadores (¡nuevamente lo espacial!). Y en segundo lugar, compartir algunas de las decisiones tomadas en relación con la enunciación, que hacen de este video uno de los más complejos de nuestro corpus en esta dimensión.

En este corto, sus realizadores han tematizado como quizá en ningún otro qué tenía que verse y qué no: qué querían que se viera del espacio en el que se encontraban y qué tenía que ser resguardado (ya que se trataba de la cárcel y para muchos de los allí presentes esto representaba una cuestión estigmatizante). Los estudiantes no querían que se notara que estaban filmando dentro de una cárcel, para que el cierre del relato generara mayor sorpresa en el espectador; Ana Barral, la docente, colaboró en pos de ese objetivo, aunque aún hoy duda si esto fue plenamente logrado en el corto. ¿Cómo hacer para grabar un cortometraje en un espacio que impone su presencia por todos lados, sin que se note? ¿Cómo hacer para mostrar algunos espacios cuando el acceso a ellos está vedado?

La dimensión de los espacios es fundamental en *Lo último...* Las características y los atributos más evidentes con los que uno asocia una penitenciaría no aparecen en el cortometraje. No vemos en primer plano barrotes, rejas ni guardias: la dimensión de la reclusión no es puesta en imágenes como parte central del relato. Esto supone una decisión *radical* para ese contexto: es igual que proponerse que lo espacial escolar no aparezca en un cortometraje de nuestro corpus. La Penitenciaría aparece explícitamente, y como tal, recién en la dedicatoria que el personaje de Pedro envía a su hermano, preso aún, durante una entrevista en televisión y por supuesto en los créditos del final (placas 6 y sobre todo 7). Más sutil resulta la presencia de la prisión en el resto del video. Por ejemplo, llama la atención la estrechez del cuarto en el que transcurren las acciones de interiores; o durante el partido, ya que en el patio de la cárcel que oficia de cancha de fútbol, pueden observarse tanto alambra-

dos como altos murallones que se encuentran a una distancia considerable de la cámara; especialmente en el minuto 2'01" puede verse delante del muro, pequeño, un hombre vestido de azul-celeste.

Los colores, las alturas, las tramas visuales pueden ser fácilmente reconocibles si desde el inicio se inscribe el cortometraje en el campo semántico de la reclusión. No obstante, ninguno de los elementos presentes en el video en sí mismos implica necesariamente una penitenciaría. Por lo tanto, si se produce una identificación de los espacios de la filmación como penitenciarios, esto podría ser producto tanto del conocimiento de las condiciones de producción del corto por parte del espectador antes que de la escasa información que se brinda al respecto en las imágenes en sí.

En relación con la ocularización, en *Lo último...* podemos identificar un uso de múltiples cámaras, que se adecuan a las diferentes situaciones que están narrando (cámaras fijas, de encuadres estáticos; cámaras en movimiento, dinámicas, durante el partido; de encuadres cerrados y transiciones rápidas; algunas cámaras subjetivas muy breves), lo que le da su rasgo distintivo también al corto. Este cambio constante entre diferentes encuadres, con diferentes intencionalidades comunicativas (Casetti y Di Chio, 1991: 219 y ss.) va conformando un enunciado complejo en términos de su construcción. Resulta importante en este sentido lo que señalamos en Moreiras (2017), sobre usos de cámaras que parecen "copiados" de la televisión, en un registro periodístico-documental: el seguimiento de los jugadores cuando ingresan a la cancha, enfocados desde adelante, con la cámara en movimiento con ellos; unos primeros planos de ellos moviéndose entre jugadas o encuadres generales durante el desarrollo de alguna jugada, que sigue de cerca, cámara en movimiento, el desarrollo del juego.

Algo que no ocurre nunca en esas transmisiones televisivas es que la cámara participe desde dentro del partido, casi como si fuera un jugador más. El modo en que la imagen se ralentiza y se concentra en el jugador que patea el tiro libre, tampoco es propio de las transmisiones en vivo de la televisión, sino más bien, en todo caso, de la ficción. En el cortometraje, la cámara está dentro de la cancha de manera literal, persigue a los jugadores desde los costados o desde atrás, los acompaña y se acerca a ellos cuando están en el piso, casi como un jugador más. No se debe a un *zoom in*, es el propio artefacto que se encuentra en la escena: este uso de la cámara tiene que ver con la ficción antes que con el registro televisivo de un partido de fútbol.

Desde el propio uso de la cámara, entonces, este cortometraje articula géneros diferentes, en la construcción del clima de la narración. En este corto, esta segunda modalidad de uso de la cámara tiene filiaciones ya no con las transmisiones en vivo de lo televisivo, sino con las ficciones deportivas propias de lo cinematográfico. *Lo último...* se permite conjugar estas dos modalidades de lo audiovisual en un pequeño relato de cinco minutos: la serie discursiva del vivo, en directo, más la de lo cinematográfico, propio del mundo ficcional (Jost, 1997, 2007).

Esta complejidad de la ocularización, sumado a un uso estratégico de cada una de las “miradas” que ellas aportan, está presente en algunos pocos cortos restantes. En general, podemos decir que da cuenta de un trabajo detenido sobre el guión y luego en el momento de la filmación. *Mateo*, corto que ya hemos mencionado antes entre los realistas que estamos analizando, también cumple con esta particularidad en el uso de las cámaras.

En relación con la auricularización, llama la atención también la complejidad de esta dimensión. Resulta difícil encontrar en ella momentos de silencio. Música, sonido ambiente, diálogos, silbidos y gritos forman un continuo, muchas veces con más de uno de estos elementos a la vez, en el que es poco común encontrar una pausa y que sin embargo no resulta cacofónico. Esto genera una realización con ritmo y cierta vertiginosidad, poco frecuente en otros audiovisuales escolares. En primer lugar, porque los momentos en que se ha elegido musicalizar el corto son muchos y además, la música elegida es diversa y persigue objetivos diferentes, según el caso. Mientras que por momentos pareciera ser un simple colchón, sobre el que se recuestan las imágenes, en otros momentos se percibe claramente que son los tambores (lo musical) los que marcan el ritmo de las imágenes. En este sentido, el cierre del cortometraje, utilizando una canción del más famoso de los cantantes y autores del cuarteto cordobés no resulta un dato menor, sobre todo para los propios estudiantes.

Luego, porque son varios los momentos en los que el sonido que escuchamos es múltiple: no se trata de una única línea de sonido (ambiental, por ejemplo), sino que se superponen capas de diferentes sonoridades. En la mayoría de esos momentos, se trata de sonidos ambiente con algo de música extradiagética. Pero también se incluyen sonidos de relatos futbolísticos, al comienzo, cuando los personajes miran un partido por televisión, mientras la música acompaña la pre-

sentación del corto. Y mientras sonidos instrumentales dejan paso a los sonidos de los ambientes reales, llega luego el momento de las voces, que se recortan sobre diferentes fondos.

El tratamiento de las voces y los diálogos es el tercer elemento que deseamos destacar y que resulta particular en este trabajo. Lejos de asumir que la historia tiene que ser explicada a través de lo que los personajes dicen, los intercambios verbales entre ellos están reducidos a un mínimo. Lo mismo ocurría en *Placita*, y Exequiel daba cuenta en su entrevista del trabajo que había significado simplificar a ese punto el trabajo con los parlamentos de los personajes. Estos intercambios entre los personajes se limitan a cuestiones básicas, de contexto y funcionan como la información imprescindible que el espectador necesita para identificar la rivalidad y, en cierta forma, el peligro de aceptar jugar un partido con (tra) los otros reclusos. En el resto de los momentos, las imágenes construyen de manera privilegiada el hilo narrativo. Un momento fundamental en que puede observarse esto es en la resolución de la lesión de Pedro. Allí, desde la cancha es trasladado a la enfermería, y podemos observar médicos que intervienen, Juan que acompaña, carteles que desean la mejora del jugador. En ningún momento surgen diagnósticos médicos ni se resuelve esa situación de manera definitiva. Solo el avance de la narración nos permite dar cuenta de qué fue lo que ocurrió con Pedro. Finalmente, sus declaraciones a un periodista funcionan como el cierre del relato y a la vez de la historia, momento en que el espectador se entera fehacientemente de que Juan y sus compañeros están (siguen) presos.

Cabe mencionar, además, que los diálogos y esos intercambios entre los personajes están propuestos de un modo que recuperan el habla popular cordobesa. El trabajo sobre los diálogos del guión está realizado de tal forma que resulta accesible y hasta podría pensarse, cotidiano, para los actores. Desde el punto de vista de la recepción, tanto aquello de lo que hablan como la forma en que lo hacen parece resultarles familiar a los sujetos involucrados. Esto se constituye entonces en un rasgo sobresaliente más de esta producción.

Finalmente, en términos de la enunciación, no podremos dejar de mencionar dos aspectos: a) la complejidad, rapidez y fluidez del montaje y b) la importancia de la televisión en el relato.

a) Uno de los rasgos centrales de la puesta en discurso es la cantidad de planos diferentes y la rápida sucesión de ellos en algunos tramos del cortometraje. De esta manera, se aleja de cierta idea que podríamos con-

siderar “intuitiva” de que lo importante en el lenguaje audiovisual es mostrar los hechos tal cual suceden. Los usos del montaje en este corto están claramente trabajados para construir ideas de rapidez, de fluidez, de avance en el relato, antes que un detenimiento contemplativo en las escenas mostradas.

b) Un aspecto más que nos parece central tiene que ver con las voces y discursos recuperados e introducidos de enunciadores televisivos. En concreto, nos referimos a las imágenes del partido de fútbol al que los personajes asisten durante los primeros segundos del corto. Esa pantalla, con el partido, nos es mostrada por los realizadores, incorporando la pantalla dentro de la pantalla. El segundo momento en que esto ocurre, en que la televisión ingresa en el corto, es producto de una recreación: la entrevista en la que el personaje de Pedro agradece por la victoria futbolística de ese día, el reconocimiento recibido como mejor jugador de la cancha y el saludo y recuerdo para sus compañeros del penal. Esta segunda instancia ya supone una reconstrucción *ad hoc* para ser integrada en el relato, a diferencia de la primera. El cortometraje comienza con la transmisión televisiva del partido y finaliza con la entrevista televisada al mejor jugador de otra cancha, de otro espacio, un espacio ante todo exterior al de la reclusión desde el que Juan y sus compañeros asisten como espectadores: esto sin dudas le da otro *tono* al relato, que podríamos nombrar como credibilidad, profundidad y si no fuera una tautología, *realismo*.

Estos aspectos que hemos recuperado desde la dimensión de la enunciación nos resultan significativos porque dan cuenta del modo en que la experiencia como espectadores en contextos de mediatización de estos realizadores brindan elementos para dar complejidad a un relato audiovisual.

4. El fantástico audiovisual escolar: en la frontera y “a prueba”

Resulta difícil ofrecer una definición unánime y simple, como la que circula (en algunas circunstancias) en las escuelas, del relato fantástico, sobre sus límites, sus características generales, sus diferencias con otros tipos de relatos. Y esto se vuelve aún más complejo cuando nos situamos en el campo de la producción audiovisual (y ya no en el de la literatura). Nuestro objetivo en este apartado no es trazar una reflexión sobre el *género fantástico*, sino uno mucho más modesto: realizar un análisis de

dos producciones audiovisuales que, encuadradas en el *archigénero ficcional*, presentan algunas particularidades que a nuestro criterio ameritan darles un tratamiento diferenciado de las restantes trabajadas en este capítulo. Nos ocupamos primero, entonces, de esclarecer algunos postulados generales, para luego proceder al trabajo de análisis de los videos en cuestión.

Así, necesitamos distinguir la noción *del fantástico*⁷ (literario) de la *de lo fantástico*, en el mismo sentido en que lo realiza Olga Pampa Arán:

Arán establece una distinción fundamental entre *lo fantástico* como categoría epistemológica que alimenta diversos discursos y *el fantástico* literario, como construcción discursiva narrativa de mundos alternativos, contradictorios y ambiguos, sin verificación externa al texto y con un deliberado carácter ficcional y función estética (Sánchez Rolón, 2002: 199).

En efecto, *lo fantástico* tiene un lugar en nuestras sociedades “en tanto fenómeno antropológico” (Arán, 1999: 12) que va más allá de las formas particulares en las que la literatura lo ha abordado hasta aquí. Esa línea de indagación sobre *lo fantástico* excede por lo tanto las posibilidades de nuestro trabajo. Según Pampa Arán (1999) resulta, en cambio, conveniente situar nuestra atención en *el fantástico* como conjunto de características analizables en un texto: dar cuenta de las formas en las que, desde un texto (audiovisual), se crean mundos con “propiedades contradictorias y ambiguas” difícilmente verificables fuera del texto (p. 12). Por este motivo, nos atenemos aquí a la noción de *el fantástico* y haremos lo propio con las nociones de *el extraño* y *el maravilloso*: en concreto, nos proponemos pensar qué le ocurre a estas nociones en el campo de lo audiovisual escolar.

4.1. En la frontera (o de las particularidades de lo fantástico)

Recuperamos en este apartado algunas ideas conceptuales desarrolladas por T. Todorov ([1976] 2006) y por P. Arán (1999), a modo de definición operativa, de trabajo, de la noción que nos ocupa.

⁷ Nos hemos tomado la libertad de resaltar el artículo, en su contracción con la preposición, como una forma de destacar que se trata justamente del nombre del género, y no de un uso corriente. Lo mismo haremos con *el extraño* y *el maravilloso*.

Todorov entiende que resulta más conveniente situar las definiciones *del* fantástico en un continuum, en el que se encuentra de un lado *el* extraño y del otro, *el* maravilloso, ya que se trata de zonas de frontera, y es posible que un relato, tan sólo a partir de una frase, se deslice desde un género al otro:

Uno puede preguntarse hasta qué punto se sostiene una definición de género que permitiría a la obra “cambiar de género” ante una simple frase (...) Pero, en primer lugar, nada nos impide considerar lo fantástico precisamente como un género siempre evanescente (Todorov, 2006: 42).

El fantástico, por lo tanto, es la frontera entre los otros dos géneros y Todorov lo define y lo presenta en un gráfico justamente como la línea que divide *el* extraño *del* maravilloso.

El fantástico comparte con *el* extraño sólo uno de sus rasgos: “la descripción de ciertas reacciones, en particular del miedo; está vinculado sólo a los sentimientos de los personajes y no a un acontecimiento material que desafía la razón” (Todorov, 2006: 47); de hecho, este tipo de relatos no involucra acontecimientos sobrenaturales, sino hechos que serán explicados en su momento, racionalmente. Lo sobrenatural es el criterio que nos permite “pasar al otro lado”: en *el* maravilloso, lo sobrenatural es parte “corriente” de la historia. Se distingue del fantástico, no obstante, porque esto no genera ninguna sorpresa en los personajes (ni en los lectores): “Lo que caracteriza a lo maravilloso no es una actitud hacia los acontecimientos narrados, sino la naturaleza misma de esos acontecimientos” (Todorov, 2006: 54). Lo sobrenatural está aquí desde el inicio y no sorprende a nadie; en *el* fantástico, el acontecimiento extraño llega luego de “una serie de indicios indirectos, como la cúspide de una gradación” (Todorov, 2006: 177).

Así pues, podemos reconocer, al menos en términos de límites, algunos rasgos que señalan hacia *el* fantástico: una sensación de extrañeza que va creciendo en los personajes (y que se traslada al lector), que puede ser incluso miedo; junto con una indeterminación en la resolución de esta situación (que deja en pie la duda en relación con lo sobrenatural como respuesta).

A continuación, la presentación de algunas características de los videos *Cuando cae la noche* y *New World* nos permitirá compartir nociones más puntuales *del* fantástico, así como algunas revisiones.

4.2. Algunas ideas “a prueba” para el fantástico audiovisual

De acuerdo a lo desarrollado hasta aquí, los dos cortos que hemos incluido en este apartado podrían ser considerados fantásticos. En ambos nos encontramos con una situación que no podemos explicar; que se nos presenta poco a poco y transcurre en un mundo como el nuestro; sin embargo, este mundo tiene particularidades que nos sorprenden como espectadores; hay alguna vinculación con lo sobrenatural y para la cual las explicaciones demoran en llegar (si es que llegan...).

Cuando cae la noche es una más de un conjunto bastante extenso de producciones (audiovisuales) escolares que se centran en relatos de suspenso o incluso, directamente, terror. Este tipo de relatos ejercen siempre una enorme atracción en la escuela tanto desde la lectura o el visionado, como desde la producción. Hemos dejado fuera de nuestro corpus otras producciones que narraban este tipo de historias, pero tuvimos esta, una gran exponente del (sub)género, que ha participado en concursos en el sur de la provincia, realizada en un CAJ en Río Cuarto. Sumada a ella, comparte este apartado de ficciones fantásticas *New world*, una adaptación del cuento infantil “El club de los perfectos”, de Graciela Montes; se trata de una historia en la que dos jóvenes hermanos deben decidir en qué mundo quieren vivir: uno de búsqueda constante de la perfección o uno en el que puedan ser libres. La forma en que los personajes realizan la transición entre uno y otro es uno de los aspectos que permiten ubicar este corto en este apartado.

Por cierto, *New world* podría haber sido incluido en el primer apartado de este capítulo, el de las adaptaciones. Hemos decidido que resultaba más conveniente incorporarlo aquí, para *hacer serie* con *Cuando cae la noche*, ya que la información sobre el cuento de Graciela Montes sólo está disponible en la cartilla producida por el PNIDE Conectar Igualdad (no se lo menciona en el cortometraje); no mantiene el mismo nombre que la obra original; y los matices que hemos considerado fantásticos, que desarrollaremos a continuación, son parte de la reinterpretación (traducción intersemiótica) que estudiantes y docentes realizan, no son parte del relato original y resultan fundamentales en el corto. Consideramos entonces que la idea de relato fantástico tenía más peso que la de adaptación (aunque algo diremos al respecto también).

Continuemos entonces por una definición *del* fantástico que nos permita avanzar.

Cuando decimos “género fantástico”, entonces, no pensamos en una forma fija ni tampoco en una permanencia sustantiva o ideal. Hablamos de una variante estilística de la narrativa literaria moderna que se ha caracterizado por secularizar motivos tradicionales de los imaginarios colectivos vinculados a la experiencia de lo sobrenatural (Arán, 1999: 31).

La idea de secularizar motivos vinculados a lo sobrenatural resulta particularmente potente en *Cuando cae la noche*. Todorov suma a estas consideraciones generales tres elementos para evaluar la inclusión de un relato en la categoría de fantástico:

Ahora estamos en condiciones de precisar y complementar nuestra definición de lo fantástico. Esta exige que se cumplan tres condiciones. En primer lugar, es necesario que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas vivientes, y a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados. Luego, esta vacilación puede ser sentida también por un personaje; de ese modo el papel del lector es, por así decirlo, confiado a un personaje y al mismo tiempo la vacilación se encuentra representada, se convierte en uno de los temas de la obra (...) Por último importa que el lector adopte cierta actitud ante el texto: negará tanto la interpretación alegórica como la interpretación “poética”. Estas tres exigencias no tienen un valor semejante. La primera y la tercera constituyen verdaderamente el género; la segunda puede no ser cumplida. De todos modos, la mayoría de los ejemplos cumplen con las tres (Todorov, 2006: 32-33).

El inicio de *Cuando cae...* se ocupa de situarnos en un barrio como muchos de nuestras ciudades, con calles de tierra, casas bajas, terrenos pequeños y muros bajos en el frente. A la vez, nos inscribe en el terreno de las leyendas; pero no las maravillosas sino, en todo caso, las urbanas. Así, todo el inicio articula, desde lo audiovisual, las lógicas de lo común, del barrio, de lo local (en lo que se lee, en las imágenes de las casas y en la música de cuarteto, “común” a este barrio); al mismo tiempo, se comienzan a entretejer indicios de lo sobrenatural desde lo escrito, a partir de la idea de que hay una historia sólo conocida por los vecinos: “el secreto”; pero también a partir de la presentación “a medias”, porque está de espaldas, de un personaje que hace referencia a un cementerio. Y se construye esa escena como si se lo hiciera con una cámara “hogareña”,

a partir del insert “REC”, que evidencia lo amateur o familiar de la filmación, a la vez que pone de relevancia la propia cámara, el artificio como “una cámara de la diégesis”: hay un personaje detrás de la misma y se acerca a ese otro, sentado, que parecería ser peligroso.

La inclusión de la cámara en la diégesis da a pensar por momentos que se trata de una “autofilmación”, realizada por el personaje de la voz en off. En otros momentos, la cámara pareciera ser llevada por otro personaje, sobre todo en el momento en que la mano embarrada se acerca para agarrar la cámara. Todo este comienzo da cuenta de lo cotidiano y lo extraordinario a la vez; de personajes potencialmente peligrosos y otros, que los filman y encarnan la posibilidad de la identificación por parte del espectador, una identificación que también resultaría “potencialmente peligrosa”. Encontramos por lo tanto las tres condiciones señaladas por Todorov, así como la secularización de motivos vinculados a la muerte y al secreto, por Arán.

En *New world* el inicio es con dos placas en negro en las que se nos cuenta que la historia tiene que ver con la perfección como meta y los costos que se pagan por ella. Luego de las mismas, un fundido nos pone frente a una grabación de la ciudad, en colores, desde la altura, en el momento del amanecer: el sol naranja rojizo ocupa buena parte de la derecha de la imagen. Se puede ver en pantalla un insert: “7:00 AM”. Inmediatamente después, con un corte directo, pasamos a un espacio interior, imagen en blanco y negro y dos personajes vestidos con colores oscuros desayunan; hablan en inglés, que parece ser su lengua materna. Estos simples elementos permiten dejar sentada la duda: ¿por qué el cambio de color de la imagen?, es decir, ¿por qué el blanco y negro?, ¿por qué otro idioma? Conforme avance, veremos que los interiores, siempre en blanco y negro, son lugares de exigencia para estos dos hermanos, lxs protagonistas; los otros personajes que habitan estos lugares dialogan poco; son religiosos y cuestionan la homosexualidad; son poco empáticos en sus vínculos en general.

Recién cuando la hermana acceda a conocer “el otro mundo” que da nombre al corto, y traspasen una puerta, llegarán a un exterior en colores, de espacios naturales (plazas), en el que encuentren otros personajes jóvenes que hablan en español, de ropas coloridas, escotes amplios y relaciones amorosas con personas del mismo sexo. Sobre todo esto último es lo que conflictúa más a la hermana. Él intenta convencerla, no obstante, de que puede elegir este nuevo mundo, que es exte-

rior, mostrado al espectador en colores y en el que existen libertades; ella es el personaje que duda, el de la segunda condición de Todorov.

No hay explicación alguna en el corto para la coexistencia de estos dos mundos, ni para el portal que permite el pasaje de uno a otro; además, el cambio de colores de la imagen no es algo que los personajes tematizan: por lo tanto estaríamos autorizados a *leerlo* como algo que sólo lxs espectadorxs vemos. Y en ese sentido, como una alegoría sobre lo que ambos mundos representan para esos personajes. No obstante, hay elementos que permiten abandonar la lectura alegórica y permanecer en *el fantástico*: los espacios, las tareas y los personajes mostrados como parte del “viejo mundo” no son todos “hogareños” ni se desarrollan en el mismo espacio. Esto da la idea de que los espacios interiores corresponden a diferentes instituciones y surge entonces la idea de una comunidad, un “mundo” que va más allá, y a la vez incluye el propio hogar de lxs protagonistas. Todos los personajes, y no sólo lxs hermanos, comparten el idioma inglés, mientras que lxs jóvenes de la plaza, en cambio, dialogan en español. Y finalmente, la repetición de algunas de las imágenes en blanco y negro, al final, mientras la voz en off del hermano ofrece los argumentos para el abandono del *viejo mundo*, dan idea de totalidad, de un sistema completo que se opone punto a punto al exterior, al *new world* (al nuevo mundo). Todo lo anterior, sumado a la falta de resolución, a la permanencia en la duda es lo que justifica la inclusión del corto en este (sub)género.

Así, lo sobre-natural, lo extra-ordinario, construido de diferentes modos y a través de recursos específicos, aparece y está presente en ambos videos. En ambos hay información que nos es negada: en *Cuando cae...* algo de esta información faltante es entregada conforme avanza el relato y se parece así, un poco, a un relato policial o de intriga, aunque con componentes mágicos, de brujería; en *New world*, en cambio, no hay explicación alguna que se nos ofrezca, sino simplemente un orden cotidiano, cuya historia y fundamento nos es negado; y esto nos sitúa de modo pleno en *el fantástico*, como decíamos antes.

Coexistencia de mundos con características contrarias, y de personajes *extraordinarios*, acompañados por un lenguaje, audiovisual en este caso, que se sostiene sobre la entrega de información segmentada, seleccionada o que directamente la niega y que utiliza recursos tan simples como efectivos; contradicción y ambigüedad, rasgos centrales *del fantástico*:

La contradicción es la propiedad necesaria del mundo fantástico, así como la ambigüedad lo será de su lenguaje. Ninguna explicación es posible y todas son posibles. (...) Porque lo conocido y lo desconocido coexisten, el mundo del fantástico parece ilegal, desconsoladoramente absurdo e intranquilizante (Arán, 1999: 49).

Uno de los propósitos que habíamos planteado al inicio era el de tematizar los modos en que, desde lo audiovisual, estos videos construían *el* fantástico. Hemos subrayado algunas estrategias al respecto y sumamos algunas más ahora.

Cuando cae... presenta una enorme complejidad narrativa cuando atendemos a lo que se ve, a quien mira en cada caso, y a la cantidad reducida de información que se nos entrega cada vez. Es muy poco lo que los personajes dicen en cámara; hay una mayor presencia de una voz over que recupera lo que supuestamente se dice en el barrio, algunos datos como respuesta para los animales muertos y lxs niñxs y jóvenes desaparecidxs. Hay un trabajo consistente con las imágenes: cantidad de fundidos, diferentes planos y secuencias; a partir de elementos visuales (el lunar en su rostro) conectamos la niña con el personaje que mira a cámara, hacia el final, en un plano detalle de su boca y nos interroga: “Ahora la pregunta es, ¿ustedes qué creen?”.

El corto presenta un conjunto diverso pero segmentado de personajes: aquellxs vinculadxs al mundo de la brujería; los personajes cotidianos, algunos de los cuales son afectados por los hechos sobrenaturales; la protagonista que transita hacia su encuentro con lo sobrenatural y un personaje sugerido por la cámara, no mostrado, que es quien finalmente resulta atacado: cae como resultado del ataque, y junto con él, su cámara. Este personaje que sostiene la cámara al final, realiza apariciones también en otros momentos, siempre encuadradas con ese rectángulo de [REC], aunque nunca le vemos el rostro.

Habíamos dicho antes que este personaje, al comienzo no mostrado, que sostenía la cámara era aquel con quien podíamos identificarnos como espectadores, era la estrategia enunciativa utilizada para incorporarnos al relato. Todorov da cuenta de los mecanismos que se siguen en la literatura para lograr este efecto, el efecto de sorpresa y la “participación” del lector en el relato. En lo audiovisual, las herramientas son otras y *Cuando cae...* pone en juego un personaje cuyo cuerpo no conocemos, pero que nos ofrece su punto de vista, su mirada; él además permite que ocurra lo sobrenatural amenazante: la

“bruja” se acerca a quien sostiene la cámara y estira su mano, hasta que pareciera que la agarra / nos agarra, mientras escuchamos un grito (¿se trata por lo tanto de una filmación encontrada –*found footage*–, y que el “gran imaginador” incorpora en su relato?). Este personaje es diferente de la voz *over* que narra y que entrega alguna información, casi siempre imprecisa, sobre los acontecimientos extraordinarios que tienen lugar en el barrio. Además, también la cámara, no la que está incorporada en la diégesis (con el insert de [REC]), sino la que correspondería al gran imaginador (aunque todas sean, finalmente, suyas), entrega información valiosa: como ya señalábamos antes, al detenerse en el lunar del rostro, conecta a la pequeña del inicio con la mujer del final y conecta por este mismo acto la voz en off que hemos escuchado desde el inicio con el personaje cuyo rostro, parcialmente, se nos muestra por fin.

De esta forma, este corto entrega información complementaria por vías diferentes: una cámara de un personaje que “nos hace ver” cosas y además es secuestrado y facilita que la bruja “nos secuestre” (favoreciendo la segunda y tercera características de la definición de Todorov); la voz *over* que narra y completa con información que no se muestra, como la de gallinas y sapos muertos; y la cámara y la banda de voces del relato, que une acontecimientos distantes en el tiempo y entrega, hacia el final, algunas respuestas para lo extraordinario.

Hasta aquí nos hemos enfocado en dar cuenta de las estrategias utilizadas por estxs realizadores para construir lo audiovisual: el uso del blanco y negro (en ambas producciones); una situación incierta como punto de partida; un trabajo específico sobre lo temporal en *Cuando cae...*, a partir de la articulación de múltiples momentos del relato, no necesariamente ordenados cronológicamente; la variabilidad de los puntos de vista que la cámara adopta; y finalmente, la entrega de información específicamente a través de lo sonoro y visual. No obstante, aún podemos preguntarnos: ¿Qué particularidades ha planteado *lo escolar* en estas producciones?

4.3. ¿El fantástico audiovisual escolar? Trabajo de acompañamiento y trabajo enunciativo expresivo

Para cerrar, vamos a dar cuenta de qué ocurre con lo escolar en estas producciones, desde el análisis de las mismas así como desde las refle-

xiones presentes en la cartilla del PNIDE Conectar Igualdad (en el caso de *New world*).

Al igual que ocurría con las adaptaciones con las que abrimos este capítulo, en *New world* queda claro que de lo que se trata es de construir en la escuela un espacio para tematizar lo que une a estxs estudiantes (más allá de las diferencias que las docentes reconocen en ellxs como grupo y que producen ciertas fricciones): entre las mencionadas explícitamente en el corto, sobresalen la exigencia, la religión y la homosexualidad, que no están presentes de modo explícito en la obra de Graciela Montes. Aunque, como decíamos, la cartilla mencione una inspiración en esta.

Además de este trabajo en torno al tema, sin duda hubo en esta experiencia un fuerte énfasis en el modo en que se decidió llevar adelante el trabajo, con decisiones tomadas en “asambleas” y una búsqueda constante de consensos. Para imaginar qué forma tendría el guión producido colectivamente, resultó central el visionado de otros cortometrajes, especialmente uno cercano al (sub)género en el cual se quería inscribir la producción propia. Ya hemos mencionado en otro apartado la importancia de la noción de *ejercicio*, tal y como la entiende Jorge Larrosa (2018) y en este caso vale para pensar el trabajo escolar a partir de textos “modélicos”, que son visionados y analizados y permiten a lxs estudiantes apropiarse de características centrales de un (sub)género a producir.

Y en este esquema, *el fantástico* suma sus particularidades. Es difícil proponer la producción de relatos en la escuela sin que surja este género. Tiene que ver sin dudas con los consumos (literarios y) audiovisuales de las/os estudiantes, pero también con la libertad que les permite como realizadores.

Cuando cae... no presenta en pantalla más que algunas escenas vinculadas a escuela, las de su protagonista como estudiante que ha sufrido maltratos por ser diferente. Se acerca de modo más claro a los relatos que forman parte de los consumos culturales de estxs jóvenes, es decir, a aquello que tiene lugar por fuera de la escuela pero que también logra ingresar en ella. *New world*, en cambio, muestra el interior de la escuela en la que fue filmado, pero lo hace transformando ese espacio en uno de rasgos inciertos. Además, lo escolar está presente como contenido aprendido en esa segunda lengua que hablan los habitantes de este espacio en blanco y negro, que hace las veces de una “lengua culta”, pero también segregante, ¿disciplinante?: es contenido propio de la orienta-

ción de ese sexto año del colegio pero es utilizado aquí como parte del efecto de extrañamiento de la historia. Y lo escolar está presente también en la reflexión secular que proponen los personajes sobre la libertad y la igualdad, que se construye finalmente como una interpelación al espectador/a y a ellxs mismxs: se plantean la pregunta por el cómo vivir, por las elecciones de cada unx de nosotrxs y por las formas de hacer comunidad. Si se tiene en cuenta que fue realizado durante los últimos meses del último año de su trayectoria escolar obligatoria, el corto consigue alojar una gama amplia de aprendizajes (y por qué no de preguntas) construidas a partir del paso por la escuela secundaria, y lo hace a partir del género fantástico.

Estas últimas dos producciones, dentro del capítulo dedicado a la ficción, nos permiten poner de relieve a) *el trabajo de acompañamiento de las/os adultas/os responsables de estas experiencias*, y b) *el trabajo enunciativo expresivo que realizan lxs estudiantes desde lo propio*. En este sentido, dentro de lo ficcional, ha sido en este apartado donde hemos asistido más explícitamente a una apropiación por parte de lxs estudiantes del acto de enunciación: entendemos que *el fantástico*, en estos casos, propicia búsquedas y expresa intereses propios de la edad, de un momento en la vida de estxs estudiantes, que se expresan en este género de modos menos condicionados, debido a la vez a la labilidad de sus límites y a la amplitud de sus alcances. Puede pensarse como un género propicio para la experimentación audiovisual; así como para la reflexión colectiva, para la afirmación personal pero también para la puesta en cuestión de lo propio. Podríamos pensarlo como un género que facilita la toma de la enunciación para la reflexión y narración de sí y sobre sí. En estos dos videos analizados la escuela no se pone en cuestión “en pantalla”, sino que es el espacio para que estas reflexiones, exploraciones y derivas tengan lugar; asimismo, el espacio en el que adultxs están presentes, propician y acompañan.

Cerramos de esta manera el apartado de análisis de las producciones fantásticas y damos paso a las reflexiones de cierre de este capítulo.

5. A modo de cierre de este capítulo

Este capítulo inició con los cortometrajes que fueron construidos como adaptaciones de cuentos reconocidos y célebres en el ámbito escolar, en las que reconocimos cuáles habían sido las transformaciones en el pasaje

de un lenguaje a otro, y qué decisiones dejaban ver. Luego nos dedicamos a un trabajo sobre las ficciones realistas, las más numerosas como conjunto en este capítulo, puestas en diálogo con las categorías del melodrama y la tragedia. Estas categorías fueron útiles para identificar aspectos de lo audiovisual que nos permitían analizar deslizamientos desde una hacia la otra. Aquí, además, recuperamos las particularidades del cine comunitario. Y finalmente, los dos últimos videos, encuadrados como ficciones fantásticas, nos permitieron precisar algunos elementos de la definición de este género, así como esbozar particularidades que podría adoptar en el lenguaje audiovisual producido en escuelas.

En términos de las propuestas de análisis narratológico podemos señalar que hay en estos trabajos una reflexión (previa y posterior) y una experimentación (como consecuencia) en el plano de la ocularización y la auricularización, que hacen de algunos de estos cortometrajes piezas verdaderamente complejas desde este punto de vista (por ejemplo, *Amigos por el viento*, *Lo último que se pierde* y *Cuando cae la noche*). Quizá, de modo general, una menor complejidad reviste la dimensión narrativa de estas historias, aunque sin duda la breve duración de las mismas es un factor a tener en cuenta, así como su inscripción en moldes de género, por ejemplo, melodramáticos (algunas de ellas). El corto más complejo narrativamente de este conjunto es *Cuando cae la noche*. Los espacios y los personajes no han demandado mayores transformaciones en estos cortometrajes: el realismo ayuda al propiciar una grabación en los espacios y con vestuario relativamente cotidiano. No obstante, los videos más notables debido al trabajo realizado en términos de la dimensión de la representación audiovisual son *Mateo*, *Amigos por el viento*, *New world* y, sobre todo, *Cuando cae la noche*. *La gallina degollada* se destaca por ser la única animación de nuestro corpus y por la relativa simplicidad, de acuerdo a su responsable, para el manejo del programa que permitió producirla. Una dimensión que estos cortos no abordan de manera específica es la del tiempo, salvo quizá en *Soy yo*, a partir de algunos flashbacks; en *Mateo* y en *Amigos por el viento*, a partir de un uso sostenido de elipsis y cámaras rápidas y en *Cuando cae la noche* por la complejidad de su línea temporal.

El modo de lectura predominante para los cortos en este capítulo ha sido el *ficcionalizante*, como era de esperar. No obstante, nos hemos encontrado con otros modos recurrentemente: el modo *privado*, en primer lugar; salvo *La gallina degollada*, todos los videos permiten un re-

greso sobre los propios recuerdos, sobre la experiencia vivida durante la filmación o como miembros de la comunidad escolar o de pertenencia, en ambos casos a partir de la indicialidad de las imágenes. A partir de nuestra participación en algunos estrenos en escuelas de los videos producidos en ellas, pudimos postular también la existencia de un modo *ficcionalizante crítico*, que se involucra en los eventos narrados (y vibra con ellos), aunque no deja de reconocer algunas fallas, errores, omisiones o aspectos a mejorar. Esto aparece como propio de lo escolar, esperable y deseable entre sus prácticas: el trabajo en resolución de *ejercicios*, siempre mejorables, revisables. Ha surgido también un modo *espectacularizante*, al menos en el sentido de la diversión y la evasión, en los fragmentos de “backstage” incluidos en varios de estos cortometrajes (*Esta es la historia de Leo*, *Soy yo*, *Mateo*, *New world*, *Cuando cae la noche* y en el video complementario realizado para *Lo último que se pierde*, que contiene imágenes e información de la grabación). Este modo remite a cierto placer escopofílico, vinculado al ver y en particular, al vernos, al verse. Luego, no resulta ajeno tampoco a lo escolar el *modo fabulizante*, por ejemplo, en *Esta es la historia de Leo*, a partir de la historia de ese personaje tanto como de la situación de entrevista mirando a cámara de sus compañeras, aparece de manera más evidente y resulta esperable que se repita en producciones escolares, dado que nos permite reconocer moralejas, consejos, enseñanzas. Y finalmente, en algunas de ellas es posible reconocer un modo de lectura *energético*, en términos de la motivación y “vibración” que se produce a partir de la construcción de comunidad, de grupalidad, de meta alcanzada a partir del trabajo colectivo. Esto fue observable en *Amigos del viento* (evidente en las fotografías de la *avant premiere* realizada en Ciudad de las Artes), *Soy yo* y *Lo último que se pierde*, sobre todo.

Podemos señalar de modo específico, considerando la escuela y lo escolar: a) el trabajo que se han dado algunos equipos realizativos para (re)construir los espacios de la diégesis: esto es, el trabajo que han debido realizar para transformar los espacios tradicionalmente escolares e imaginarlos desde otros “puntos de mirada”, para incorporarlos en los cortos como *espacios-otros*. Construir una sala de hospital en *Mateo*, *Soy yo* y *Lo último que se pierde* ha sido un ejercicio creativo escenográfico y de puesta de cámara que vale como ejemplo de resolución profílmica. Sumado a lo anterior, la gestión de espacios extraescolares que han servido como escenarios y cuyo permiso estudiantes y docentes han debido ges-

tionar (en *Soy yo* esto ha sido objeto de diálogo específico con el docente). b) Los contenidos de enseñanza escolares y su ingreso, de modos diversos, en estas propuestas: desde la noción de trabajo decente como contenido y marca distintiva de las producciones en CENMA; la literatura, como contenido “noble” de la escuela en las adaptaciones presentes en el *corpus* o la lengua inglesa como marca del extrañamiento en un corto con características de fantástico, sólo por mencionar tres.

La calidad de la filmación puede ser un elemento criticable desde ciertos parámetros, pero en las producciones audiovisuales escolares queda en segundo plano. Para compartir y disfrutar de estos videos no es necesario tampoco que la estructura narrativa sea absolutamente original, ni siquiera que esté resuelta de modo impecable; lo que estas producciones activan va más allá. Y finalmente, las proyecciones de estas producciones nunca se realizan en silencio. Esto puede parecer un dato menor pero lo recuperamos aquí porque es una marca distintiva de esas instancias, que las distinguen de modo certero de la “experiencia cinematográfica” que mencionábamos en la Introducción, propia del visionado en sala de cine, en el marco de un silencio respetuoso y de cierto “abandono de sí” en beneficio de la historia contada. Y que se articula directamente con el *modo privado* de lectura.

Finalmente, estas producciones ponen en marcha el ejercicio de contar historias, con las particularidades y dificultades propias de hacerlo audiovisualmente; desde los relatos y consumos culturales de estos estudiantes y docentes en tanto espectadores y aportando lo suyo a una posible educación en relación con los medios de comunicación. Además, inscriben a sus realizadores en una posición enunciativa, en la necesidad de tomar decisiones para la construcción de un discurso, y junto con ellas, tomar posición y luego, eventualmente, defenderla.

Capítulo 7. Análisis - Los cortos documentales

El acto de hacer la película juega un papel catártico y redentor en sus vidas; el mundo de sus sujetos cambia menos que el propio (Nichols, 2013: 215).

Tomando un texto aisladamente, no hay nada que distinga absoluta e infaliblemente el documental de la ficción (Nichols, 1997: 54).

¿Qué es una película, un documental? Cada uno tiene un camino y lo descubre o no. En mi trayectoria personal yo descubrí que lo que me interesaba en el cine, es decir, en el cine documental, era la conversación con el otro, el encuentro, el conflicto con el otro siempre y cuando hubiese una cámara en el medio. Eso es lo que me interesa (Entrevista a Eduardo Coutinho) (Paiva y Russo, 2013: 153).

1. Presentación

En este capítulo nos detendremos en los nueve cortometrajes que pueden ser considerados documentales. Los cuatro producidos en el marco del *Proyectando* tienen un objetivo entre documental y reflexivo; otros tres tienen como punto de partida una indagación escolar sobre temáticas que podrían ser consideradas “clásicas” para lo documental (veremos en qué aspectos y en qué medida); uno cuyo objetivo predominante podría ser registrar y difundir una clase sobre educación sexual integral y, finalmente, uno que documenta un trabajo comunitario realizado en un IPEM. Este es el listado de los cortos que han quedado agrupados en esta categoría:

Tabla 10. Cortos documentales seleccionados

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Experiencia |
|---|--------------------------------|----------|------|------------------------|
| La enseñanza continúa | CENMA 107 Anexo Bella Vista | 15.32 | 2015 | 1. Proyectando |
| Kilómetro 12 y ½ | IPEM 12 Anexo Socavones | 9.47 | 2015 | 1. Proyectando |
| Búsquedas | IPEM 136 | 6.10 | 2015 | 1. Proyectando |
| Vidas paralelas | CENMA SMATA | 6.40 | 2015 | 1. Proyectando |
| El cuidado de tu cuerpo | IPEM 311 | 11.09 | 2015 | 2. Conectar |
| BasurAL cielo | IPEMYT 286 | 9.59 | 2015 | 2. Conectar |
| Trabajo infantil – “Ese niño” | CAJ IPEM 283 | 5.05 | 2014 | 4. CAJ |
| El barrio donde vivimos | CAJ IPEM 323 | 2.22 | 2015 | 4. CAJ |
| Proyecto Intervención comunitaria “Hospital de Niños” | IPEM 311 | 8.30 | 2013 | 5. Escuela de Película |

Fuente: Elaboración propia.

El orden en que presentaremos el análisis tiene en cuenta algunas características muy generales de los cortos que nos permiten agruparlos en tres conjuntos. Comenzamos con los dos cortometrajes que son el resultado de un “registro” de situaciones escolares: *El cuidado de tu cuerpo* y *Proyecto Intervención comunitaria “Hospital de niños”*; luego será el turno de las experiencias de indagación con resultados en lenguaje audiovisual (*BasurAl cielo*; *Trabajo infantil - “Ese niño* y *El barrio donde vivimos*) y finalmente, los cuatro videos del Proyectando (*La enseñanza continúa*; *Kilómetro 12 y ½*; *Búsquedas* y *Vidas paralelas*).

2. ¿Cómo definimos lo documental?

Ver y escuchar, según Comolli, implican producción y trabajo de

ambos lados de la pantalla. (...) Es interesante reparar en cómo el cine de Coutinho se fue asentando cada vez más en la palabra y el cuerpo de quien habla, en detrimento de las imágenes de cobertura o ilustrativas de lo que se está diciendo. Esto le deja al espectador la necesidad de interpretación y la reconstrucción a partir de la imaginación (Russo, 2013: 57-58).

Decíamos en un capítulo anterior que seguimos a Jost (sobre todo 2007 y 2012) en la definición del archigénero: las producciones documentales son aquellas que hacen referencia al mundo real, ese lógicamente existente (a diferencia del ficcional, “simplemente posible”) y para las cuales puede reconocerse (o postularse) un Yo-origen real (Jost, 2012: 119). Odin (2008) agrega a esto algunas precisiones que nos interesa recuperar aquí:

a) En el mismo sentido que Jost, Odin entiende que el modo documentalizador supone la construcción de un enunciador real: un Yo-origen real, al que como lector hago partícipe y al cual me siento autorizado a interrogar (Odin, 2008);

b) En segundo lugar, una operación que tiene como objetivo formular preguntas a ese material, “en términos de verdad”. Resulta interesante el planteo de Odin, ya que más allá de la respuesta que el documento pueda ofrecer (y más allá de que el “documento puede mentir o equivocarse”), esta operación es posible solo con textos que refieran al mundo real (hacerlo con textos ficcionales responde, en todo caso, a otros objetivos).

c) En tercer lugar, evaluar si ese documento tiene valor informativo, si permite aprender algo sobre el mundo (más allá de que yo personalmente pueda ya “saber” aquello que el texto aborda o no) (Odin, 2008: 201).

Los cortos seleccionados para integrar este capítulo, entonces, son susceptibles de estos tres procesos que Odin denuncia; y participan, por lo tanto, del modo de lectura documentalizador. Por ese motivo integran este capítulo, y en algunos casos registran situaciones que acontecen independientemente de ellos y en otras situaciones que ellos mismos han creado.

3. ¿Registro de actividades? ¿Construcción de experiencias!

Jean Rouch insiste en que éste es el interés de la película: “la transformación de las personas en función del film”. (...) *aquí lo que se pre-*

tende es la producción de un acontecimiento fílmico, que no preexiste y que debe sufrir una nueva transformación después de ello. En los films de Coutinho, el mundo no aparece como algo acabado, sino como algo en constante transformación, y él va a intensificarla (Lins, 2013: 41-42) (cursivas nuestras).

Algunas de las producciones analizadas presentan características que las asemejan a las primeras películas de la historia del cine, en términos de discontinuidades en lo temporal y lo espacial; o debido a que suponen un ejercicio en proceso para la construcción del campo / contracampo; o cierta estabilidad / inmovilidad en los encuadres propios de los *tableaux vivants* (Machado, 2015: 95), entre otros. No obstante, estos videos incorporan también convenciones de lo audiovisual contemporáneo, cuyos realizadores poseen por el simple hecho de ser espectadores en escenarios de mediatización.

Vamos a recuperar algunas características de las que Arlindo Machado (2015) adjudica a las primeras producciones documentales de la historia, para pensar *El cuidado de tu cuerpo* y *Proyecto Intervención comunitaria “Hospital de niños”*, los dos primeros documentales de este capítulo. Si bien han sido recuperados de dos experiencias diferentes (el primero desde Conectar Igualdad - PNIDE y el segundo desde La Escuela de Película), casualmente ambos fueron desarrollados en la misma escuela: en el año 2015 y 2013, respectivamente.

3.1. Una clase filmada como un texto instruccional: *El cuidado de tu cuerpo*

Si tuviéramos que señalar algo breve de cada uno de estos cortometrajes, podríamos comenzar comparando *El cuidado de tu cuerpo* con una clase de educación sexual integral (ESI, de aquí en adelante) grabada como si fuera un programa de televisión, con un conductor y una “secretaria”. Este video, en su apartado de mayor duración, es una síntesis de dos géneros discursivos diferentes, articulados a partir de algunas decisiones específicas: el género “clase escolar” y el género instruccional.

Comienza con una construcción enunciativa compleja, en la voz de una mujer adulta mayor, que narra cómo era la educación sexual en su época; luego, estudiantes que se presentan a cámara para introducir la temática y la escuela; luego escenas de aula, en las que estudiantes

construyen con plastilina réplicas de aparatos reproductivos femeninos que dan lugar a tres animaciones sobre el proceso de fecundación de un óvulo, mientras escuchamos voces juveniles que plantean sus interrogantes en relación con la ESI.

Esto funciona como introducción para el apartado más importante del corto en términos de duración: la escena en la que un docente explica a cámara cómo se usa un preservativo, asistido por una estudiante de sexto año que lee, también a cámara, información obtenida de un cuadernillo de Educación Sexual Integral, del Ministerio de Educación de la Nación. En esta construcción, el género discursivo “clase” está construido sobre todo por el entorno, claramente áulico escolar, la definición de roles (docente y estudiantes) y las preguntas y dudas que se responden. Pero ante todo por la temática instruccional - pedagógica de entrega de información por parte de alguien formado (el docente) sobre cómo se utiliza correctamente un preservativo.

El género discursivo televisivo instruccional¹, en cambio, está construido a partir del encuadre audiovisual, de plano americano frontal, en el que el docente y la estudiante le hablan a la cámara, directamente; por la manera en que disponen los elementos presentes sobre la mesa para que la cámara pueda mostrarlos (desde arriba, en planos detalle); debido a la precisión con la que presentan la sucesión de acciones necesarias para la correcta consecución de la tarea; y también por la manera en que el docente lleva los tiempos de la filmación, y da lugar a Macarena, la estudiante, para que comparta la información desde el cuadernillo.

Un momento “propiamente televisivo” del video es cuando Macarena se traba leyendo, en el minuto 7.04 y se ríe. Mira a cámara, se tapa la boca. El docente la mira y a continuación mira por encima de la cámara, preguntando sutilmente si sigue o no. Pareciera ser que se le responde que sí. Serio como estaba, sigue con la explicación. Este chequeo sobre si cortar o no queda incorporado en la edición final y resulta muy similar a lo que ocurre con programaciones “en vivo y en directo”, en las que puede haber algún inconveniente, que se busca resolver o ignorar

¹ Hacemos uso aquí de “instruccional” como un género en sí mismo, que excede ampliamente el ámbito de la televisión y es compartido con otros textos, por ejemplo, escritos, con algunas particularidades fácilmente reconocibles: ingredientes o materiales con los que se ha de trabajar y una secuencia precisa de acciones para operar con esos materiales; el objetivo es concluir en la producción de algo y que esto pueda ser emulado por el espectador.

en beneficio de la continuidad. Sumado a lo anterior, las presentaciones, los pases de la palabra de uno a otro, la forma de dirigirse a la cámara y de “esperarla” para que llegue a mostrar lo que se está haciendo, son todos elementos fácilmente vinculables con lo televisivo audiovisual (instruccional).

Todo el bloque principal del video, que corresponde a la “clase televisada” está filmado en un solo plano secuencia, en el que hay pequeños paneos y travellings que permiten ajustar el encuadre, acercar la cámara para mostrar mejor las acciones narradas o los afiches que están pegados detrás de los presentadores. No hay cortes, no hay edición (más que la realizada por estas decisiones en la propia cámara), no hay montaje. Entonces, se asemeja a esos planos frontales que menciona Machado (2015) que se inician con la escena vacía, acompañan la acción de los personajes desde cierta distancia, hasta que el último de los personajes ha abandonado el cuadro, ya que hay continuidad de la escena y en gran medida el encuadre frontal, pero la cámara es móvil y persigue la acción (Machado, 2015: 91 y ss.): se trata de una cámara por momentos fija, que en otras ocasiones se traslada hacia la mesa, hacia los personajes o el decorado detrás de ellos, en un plano secuencia único. Esta decisión pone la mayor responsabilidad de la acción sobre los personajes filmados: ellos tienen que cumplir con su rol vinculado a la transmisión correcta y clara de cierto saber, pero además deben mantener el ritmo *televisivo* del *vivo*, que implica dinamismo y precisión. Aquí, creemos, la idea de llevar adelante una clase, la *expertise* en la exposición oral de saberes y, eventualmente, el propio ámbito escolar hacen que el docente y la estudiante, a partir de sus experiencias previas, logren sortear la dificultad de la tarea que han asumido.

3.2. Un proyecto sociocomunitario como instancia de reflexividad

En *Proyecto...*, el corto está realizado más “convencionalmente” a partir de escenas breves, de tomas cortas, algunas de planos medios o primeros planos, con cámaras en mano, incluso con ángulos semi picado (filmando desde una posición de pie a estudiantes que están sentados en un colectivo en movimiento) o utilizando el zoom de la cámara para acercar la imagen al rostro de un estudiante que toma la palabra en una gran ronda de estudiantes, dentro de un aula.

La idea que origina este corto es el registro de una experiencia de intervención sociocomunitaria realizada por los estudiantes del IPEM 311 desde el espacio curricular de Formación para la Vida y el Trabajo. A diferencia del anterior, en el que la acción se desarrolla específicamente para ser filmada, aquí tenemos una práctica escolar que tiene existencia independiente de su grabación y que la identifica como una pieza (casi) única en nuestro corpus. Esta experiencia implica la visita al Hospital de Niños de la ciudad de Córdoba para llevar juguetes, golosinas y juegos a los y las niños internados allí, y a sus familias.

Si asumimos, como nos ha enseñado la narratología, que la apertura y el cierre de un texto resultan fundamentales para su interpretación, los primeros segundos de *Proyecto...* aportan la perspectiva, el “punto de vista” (adulto) de quienes han acompañado: reconocen la centralidad de las/os jóvenes en el desarrollo del proyecto y ponen énfasis en el compromiso y el trabajo de ellas/os.

El audiovisual está construido a partir de breves testimonios y sobre todo de imágenes fotográficas de la visita al Hospital. En esta producción pueden reconocerse diferentes posiciones de actores: el docente responsable, que inicia el corto con una pequeña descripción / presentación de la actividad; las y los estudiantes protagonistas que llevan adelante el Proyecto (con todas las actividades que este supone) y aparecen delante de la cámara, fotografiados, disfrazados; y finalmente quien está detrás de la cámara, que tiene la función de registrar, que pregunta (entrevista) y “muestra”. Esta última figura es más clásicamente la de un externo, un “realizador” que se acerca a la experiencia para documentarla y dejar memoria de ella. Esto es así al punto que esta figura, en la ronda de diálogo de cierre (de la actividad y) del video, en un aula de la escuela, sin mostrar su rostro (ya que es quien está filmando) como voz *over*, aporta también sus reflexiones sobre el proceso:

Entrevistadora (desde la cámara): Yo también quiero felicitarlos, porque me encantó la organización. La verdad que fue como mágico, porque parecía que no había nada y de golpe apareció todo. Muchas veces se dice que los chicos, los jóvenes no tienen capacidad de organizarse o que hacen cosas malas. Y creo que ustedes han dado un gran ejemplo de que son capaces de hacer muchas cosas buenas. Los felicito y la verdad es que a mí me encantó.

Todxs: ¡Gracias! (Aplausos) (*Proyecto...*, 2013, min. 4.21 y ss.).

Esta intervención supone una estrategia poco frecuente en términos audiovisuales: los realizadores, interviniendo desde “detrás de cámara” (desde el fuera de campo) e interactuando con los protagonistas. Además, para compartir un juicio sobre el desarrollo de la actividad (frecuente en términos escolares) pero también sobre el modo en que han procedido las y los estudiantes responsables de la misma: podríamos llamarlo un trabajo (reflexivo) sobre sí mismos; al decir de Jorge Larrosa (1995), una *tecnología del yo* operando. Se suma a esto el énfasis en mostrar a cada participante en el video, al punto de que cada unx tenga su momento individual al final, con fotografía y nombre impreso en pantalla: casi tres minutos del total del corto están dedicados a esta tarea.

En relación con la participación en el documental queremos compartir una de las reflexiones resultantes del proceso de evaluación de la experiencia por parte de uno de sus responsables:

El mundo audiovisual y de los medios de comunicación que parece tan ajeno al mundo áulico (y a veces considerado por algunos como un enemigo a vencer) tuvo un lugar en la experiencia. Los adolescentes sacando fotos y grabando con sus celulares nuestras reuniones, discusiones y acuerdos daban un colorido que era parte de la experiencia pero asimismo percibía que era un lugar secundario. Si se puede formular de esta manera, percibí que cuando a los medios se les da un lugar dentro de un marco, las mismas personas son las que ubican al medio audiovisual naturalmente *no en el centro de la vida sino en el lugar que el grupo ya les asignó previamente (el de registro, de acompañar, etc.)* (Reflexión, Docente responsable, 2013: 3) (cursivas nuestras).

Resulta por demás interesante esta reflexión del docente a cargo de la experiencia. En primer lugar, pareciera reconocer ciertos temores en relación con la presencia de estos medios en la escuela, como si su inclusión significara cierta omnipresencia de alguna manera incontrolable para lxs docentes, como si su poder para cautivar a les estudiantes fuera total; en segundo lugar, evaluando retrospectivamente el desarrollo de todo el Proyecto sociocomunitario, sitúa a la producción de medios de comunicación en la escuela como una actividad posible y subsidiaria dentro de otra mayor (el Proyecto en su conjunto) y además, reconoce que entre las/os estudiantes tuvo un rol específico, que fue el propuesto por la escuela: el marco fue colocado por la institución y no impuesto por la propia actividad de producción audiovisual. Todxs lxs involu-

cradxs asumieron la producción del video como una etapa más del proceso. En el marco de un proyecto mayor, se le dio un tiempo y una planificación específica al registro, como a cualquier otra tarea dentro del mismo, sin esperar que tuviera lugar de manera automática.

3.3. Audiovisual performativo, saberes (escolares) y colectivos (de identificación)

En estas dos experiencias las/os protagonistas cuentan a otros lo que están haciendo, muestran lo que es valioso para ellas/os, dicen cómo se sienten y lo que resultó nuevo, sorprendente para ellas/os. De alguna manera, evalúan el trabajo realizado y, por lo tanto, la producción audiovisual puede devenir una estrategia para destacar/resaltar una actividad escolar, y puede ser por lo tanto “aprovechada” en términos educativos. Además, los modos en que saberes escolares (como la exposición oral) se articulan con saberes de “espectadores” (como el desempeño frente a cámara o la posibilidad de mostrar objetos a ser filmados), para hacer viable la realización audiovisual. Estas producciones audiovisuales de registro de experiencias admiten la etiqueta de *documental escolar performativo*: sea que sólo registren o que contribuyan a crear lo que registran, en todos los casos transforman las prácticas escolares “más tradicionales” y permiten generar otros intereses entre lxs estudiantes y ampliar el alcance de las mismas.

Estos videos y los que abordamos en el resto de este capítulo dan cuenta de los efectos que tiene proponer un trabajo escolar audiovisual a partir de un trabajo escolar desde algún/os espacio/s curricular/es y cuya temática sea de interés para las y los estudiantes. Estas producciones, en definitiva, permiten construir conocimiento, pero en una clave diferente a la habitual dentro del aula y además favorecen procesos reflexivos de otro orden, como mostraremos más adelante. En los términos de B. Charlot (2008), este tipo de experiencias movilizan subjetiva y cognitivamente a lxs invocradxs, por lo tanto, promueven *relaciones epistémicas con los saberes* en juego.

Sumado a lo anterior, decíamos antes que las instancias del *detrás de escena* responden, entre otras finalidades posibles, al placer escopofílico que supone mirarnos en pantalla. Estos cortos suman una alternativa a las escenas de “backstage”. *Proyecto...* da un pequeño momento a cada uno de lxs participantes: incluye su comentario de evaluación de lo hecho

y sus sensaciones en la ronda, en el aula; la individualización, con nombre y fotografía en los minutos finales; pero también encontramos la apelación al grupo, a la identificación con un colectivo “estudiantes de esta escuela” primero y uno más amplio como “jóvenes” luego, que son asociados a valores positivos, que las y los propios estudiantes reconocen en sí mismos y que otros les reconocen a la vez. Así, en esta operación de “ponernos a nosotros mismos en pantalla” reconocemos una de las operaciones definidas por Verón: la de construcción de colectivos a partir de los discursos analizados. En estas producciones audiovisuales, los colectivos no están sólo expresados a partir de frases, como eran analizados por Verón (1997, 1987), sino que lo visual juega aquí un rol fundamental. Esta idea de construcción de colectivos (a través de lo audiovisual) aparecerá también en algunos cortos que analizamos a continuación. Adelantamos aquí que se trata de una particularidad que tiene sentido y valor en las producciones escolares.

A continuación, nos abocamos al análisis de tres cortos que trabajan desde un énfasis en la exploración audiovisual, a partir de investigaciones sobre su entorno. Veremos de qué maneras estos videos presentan decisiones que los alejan del documental tradicional *expositivo*.

4. Tres documentales escolares: exploraciones del modo estético

4.1. ¿Documental expositivo y ficcionalizado? *BasurAL cielo*

BasurAL cielo está constituido, según leemos en los créditos, por imágenes tomadas por las y los estudiantes; imágenes de archivo prestadas del canal local y fragmentos tomados de la web (no se lo aclara, pero presumiblemente se trata de los fragmentos de animación presentes en el corto); una voz *over* que construye, organiza y expone el argumento; otras voces de entrevistados que funcionan como ejemplos; y finalmente, fragmentos que podríamos denominar ficcionalizados.

Este documental es resultado del trabajo de los docentes de múltiples áreas curriculares, en el marco de la invitación del PNIDE - Conectar Igualdad. En la secuencia de actividades, así como en el listado de docentes involucrados (Biología, Educación Artística-Artes visuales, Educación para la Salud, Formación Artística y cultural, Teatro y F.V.T. y Lengua y Literatura), queda claro que estamos frente a una propuesta

que atraviesa de múltiples maneras las *formas de lo escolar*, sobre todo en lo relativo a la investigación de temáticas de actualidad y a la escritura de textos diferentes (como el guión o los parlamentos para el locutor). No obstante, si bien estos dos aspectos que señalamos son centrales en el video terminado, se articulan con fragmentos que son ficcionalizaciones, que complejizan lo que de otra manera sería un cortometraje construido exclusivamente desde el *modo expositivo* (Nichols, 2013: 239).

Aproximadamente la mitad del tiempo de duración del corto está ocupado en la recreación de tres historias de ficción alternadas: cada una nos muestra una familia en el momento de la comida en su ámbito doméstico, su interacción y el modo en que resuelven la eliminación de residuos del hogar. El espacio de contacto de estas tres historias es la vereda: las bolsas de residuos de los tres hogares confluyen en el mismo canasto y son recogidas desde allí por el camión de la basura (mostrado elípticamente tan sólo por un trabajador que las recoge), abonando a la enorme cantidad de residuos generados diariamente (esta información es entregada poco después en términos de cantidad de kilogramos generados por cada habitante de nuestro país por día).

En la otra mitad, la voz *over* presenta la problemática, acompañada de imágenes del basurero a cielo abierto de la localidad, así como de fragmentos de animación: se trata tanto de mapas que brindan información sobre la ubicación geográfica de la localidad de Morteros y dentro de ella, de su basural; otras vinculadas a toxinas presentes en el ambiente, derivadas de la basura y que son asimiladas por el cuerpo humano y, finalmente, una que nos presenta las tres “R” vinculadas a la basura y que contribuyen al cuidado del ambiente: reducir, reutilizar, reciclar. Sumadas a estas animaciones, encontramos imágenes sobre las que el enunciador coloca fragmentos de texto que además lee. Por ejemplo: “En la Argentina, cada habitante genera casi un kilo de basura por día, que es depositada en uno de los 130 predios de disposición final o, en el peor de los casos, en los cientos de basurales a cielo abierto que se formaron en el país” (*BasurAL cielo*, 2015, min. 6.22).

Esta segunda mitad que analizamos cumple de manera lineal la estructura que Nichols plantea para el documental expositivo (Nichols, 2013). *A priori*, podríamos argumentar que el expositivo es el que más se ajusta a lo escolar, el que más se alinea con la realización de todas las tareas propias de las instituciones educativas (y de sus formas históricas) y sin embargo, no resulta el modo predominante en

este conjunto de videos. Quizá, entonces, a modo de hipótesis, podríamos establecer que el documental escolar no es construido desde sus formas más tradicionales (que se asientan en el modo informativo y en una estructura organizada en la presentación de un problema, la entrega de información y la postulación de una posible respuesta), sino que lo “habitual”, “frecuente” es que incorpore variantes, para devenir en los otros modos del documental postulados por Nichols. Entre estas variantes, podemos mencionar el reflexivo (a desarrollar en el último apartado), el participativo (un buen ejemplo podría ser el ya desarrollado en el apartado anterior) y el poético, que abordamos a continuación.

4.2. Documentales escolares / documentales poéticos: variaciones y posibilidades

No está demás insistir en que en nuestro *corpus* no hay documentales “tradicionales”. La multiplicidad que encontramos en el campo de la industria audiovisual para el (archi)género documental pareciera hacerse presente también en las producciones escolares.

Tanto en el caso anterior como en los dos que siguen encontramos continuidades a destacar, que permiten agruparlos a los tres en este apartado común: una denuncia o puesta en discurso de situaciones que los preocupan; la presentación de información sobre el mundo y la presencia de un proceso de investigación y/o de una intervención planificada a partir de esa investigación. Lo que sumamos de manera particular con los dos cortos que vamos a analizar en este apartado, *El barrio donde vivimos* y *Trabajo infantil - Ese niño*, es la predominancia del modo estético (Odin, 2000) en confluencia con la modalidad poética para los documentales, planteada por Nichols (2013): estos dos cortometrajes invitan a prestar especial atención al trabajo hecho con el sonido y con las imágenes, respectivamente. Y como documentales poéticos, suman un modo afectivo de presentar el conocimiento, un tiempo y espacios discontinuos, cierta despreocupación por identificar a los protagonistas con nombre y apellido y un deseo de dar “perspectivas frescas al mundo representado” (Nichols, 2013: 238-239). Queremos dedicarnos ahora en detalle a estas cuestiones.

En ambos cortos los personajes son presentados al espectador sin nombre propio y sin información que los individualice; son tan sólo

mostrados y obtenemos precisiones sobre ellos gracias al lugar en el que se encuentran, o a la tarea que están desarrollando; además, en *El barrio...* los escuchamos, cosa que no ocurre en *Trabajo...*, pero sólo como respuesta a preguntas que han sido eliminadas en la edición o que apenas se escuchan. En ambos casos, además, se nos presentan estos personajes en diferentes lugares: abiertos (como esquinas de una calle, veredas frente a una escuela, una salida de un garaje) o cerrados (espacios domésticos), pero no hay más nexos entre estos espacios que los que podemos inferir, como espectadores, a partir de la información que se nos brinda. En el caso de *El barrio...* es el dato paratextual del título del cortometraje el que articula esta información; y en ambos casos, pero sobre todo en *Trabajo...*, son las operaciones de edición las que nos invitan a considerar qué es lo que une esos espacios: en efecto, mientras todas las historias ocurren en paralelo, el punto en común entre esos niños protagonistas será el espacio escolar, que permitirá reunirlos para su encuentro hacia el final del video, fuera de las calles o de los espacios domésticos en los que los vimos, al inicio, trabajando.

Una cuestión central en *Trabajo...* es que narrativamente estas tres historias se presentan como trabajo infantil en el inicio, pero debido a una transformación en algún aspecto del relato, lo que parecía trabajo se convierte en juego y los niños involucrados pueden abandonar esos espacios (un semáforo en una esquina, una vereda en la que había un carro y una cocina / un dormitorio) para llegar hasta la escuela, vestidos con guardapolvo y corriendo felices por los pasillos. Esta transformación, que permite que los y las niñas pasen de estar en disyunción con el juego a estar en conjunción con el mismo y con la escuela, está presentada de dos maneras complementarias: enunciativamente desde un color sepia que, a partir de un efecto de transición de “vuelta de página”, se pierde en beneficio de una recuperación de los colores de la imagen; narrativamente hablando, debido a la aparición de personajes adultos que sitúan a estos niños como tales, no como trabajadores y, a continuación, como estudiantes.

Por todos estos motivos, podemos afirmar que en ambos casos estamos frente a documentales poéticos, en la clasificación de Nichols (2013). No sólo eso; si hemos decidido incorporar *El barrio...* en este apartado y no en el anterior, ha sido en gran medida (aunque no exclusivamente) debido a los segundos iniciales de este cortometraje, en los que a partir de lo sonoro se compone el relato de las imágenes: se toma

como punto de partida el sonido generado por el trabajo manual de las y los jóvenes de manera musical.

Además de esto, puede percibirse cómo se han articulado los diferentes momentos del corto: lo que en el segundo 15 comienza como voz *off*, luego se convierte en voz *in* a partir de que se nos muestra la situación de entrevista. Esto sirve como ejemplo del cuidadoso trabajo que hay por detrás de la edición. El trabajo con lo sonoro es una de las formas que adopta el modo estético en estas producciones. Y ciertamente no se limita a las producciones de CAJ, sino que también lo encontramos en las otras Experiencias analizadas.

Por todo lo anterior, afirmamos que opera aquí el *modo de lectura estético* (Odin, 2000), especialmente a partir del trabajo con lo sonoro y por supuesto el *modo de lectura privado*, como en todos los videos de nuestro corpus, que permite que tanto los lugares como las y los entrevistadxs sean reconocidxs durante el visionado sin necesidad de mayores aclaraciones.

Los fragmentos finales de *El barrio...* resaltan el trabajo que el corto realiza sobre la dimensión sonora artística y estética, así como dos cuestiones que son centrales en relación con esta experiencia: el CAJ es un espacio escolar desde el cual se puede intervenir en el barrio a partir de un proyecto de limpieza y recolección de residuos y también es una oportunidad para poner en valor saberes y conocimientos que en la escuela orientada muchas veces no encuentran lugar: aquí, la música de rap, como expresión de posicionamientos y de protesta.

Por lo tanto y como señalábamos al inicio, además de información sobre el mundo y de una intervención planificada en ese mundo a partir de un proceso de investigación (aspectos ya presentes en el apartado anterior), lo que estos dos videos suman a lo trabajado hasta aquí es: una denuncia o puesta en discurso de situaciones que los preocupan; una forma discursiva vinculada al modo estético (Odin, 2000), tanto desde lo visual (en *Trabajo...*) como desde lo sonoro (en *El barrio...*); una producción cultural juvenil musical, puesta al servicio de estas temáticas y preocupaciones.

Por lo tanto, hemos resaltado lo que tienen en común los tres documentales agrupados en este apartado: el modo de lectura que habilitan, el tipo de documental junto al reconocimiento y centralidad a los saberes de les jóvenes. Además, son cortos que ofrecen soluciones de dos tipos a los problemas que detectan: estrictamente discursivas, como la clausura narrativa con “final feliz” y la propuesta de soluciones concretas

(parciales, quizá) desde la escuela. Es decir, estos cortos (re)conocen problemas en el mundo, los muestran clara y expresivamente y, en lo posible, intervienen para aportar soluciones.

El trabajo realizado hasta aquí, articulando las producciones de Odin (2000) y Nichols (2013) para dar cuenta de las particularidades de los cortos analizados, nos permite poner en evidencia un aspecto teórico-metodológico de lo hecho: la fecundidad de los cruces que se dan entre diferentes propuestas analíticas y clasificatorias. A continuación, los cortos que analizamos nos invitan a ingresar en la dimensión reflexiva (de lo audiovisual y de lo metodológico).

5. Tipos de *reflexividad* y un proyecto muy particular

La reflexividad ha sido declamada como un componente noble de la alta cultura e igualmente como un valioso método de la alta teoría.

En el reino de la cultura, la reflexividad sirve para hacer explícita y explorar artísticamente la auto-conciencia que un creador pone en su trabajo de representación (Andacht, 2007: 177) (traducción propia)².

5.1. Reflexividad metodológica (en la escuela)

No son pocos los textos de análisis audiovisual que mencionan la noción de reflexividad: sin ir más lejos, es una de las categorías propuestas por Nichols (2013) para los modos del documental. A pesar de la frecuencia de la mención, no siempre es explícitamente definida y no pareciera tener un significado idéntico en cada aparición. En el campo de las ciencias sociales en general y de la antropología en particular, esta noción ha ocupado un lugar cada vez más relevante desde los años 80 (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014: 59; Guber, 2001: 48), al menos. Es presentada para abordar una parte fundamental de estas disciplinas, como es el trabajo de campo: la reflexividad se ha asociado comúnmente a la figura del investigador, y a la necesaria *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 2003) que debe considerar en las pesquisas con *otros*; es decir, ha sido definida a partir de “la necesidad de problematizar el lugar del investi-

² Versión original: “Reflexivity has been hailed as a noble component of high culture and equally as a valuable method of high theory. In the realm of culture, reflexivity serves to make explicit and explore artistically the self-consciousness that a creators puts into their works of representation” (Andacht, 2007: 177).

gador en el proceso de producción del conocimiento en investigaciones cualitativas” (Santos, Pi Puig y Rausky, 2018: 261).

La idea de la reflexividad está relacionada a cierta recursividad, a una “vuelta sobre sí mismo”: en estos casos, una vuelta del cientista sobre su propio rol en el proceso de investigación. En este sentido, el concepto de reflexividad asume una *dimensión metodológica* (Santos, Pi Puig y Rausky, 2018: 254) que permea sus apariciones en estas disciplinas. Un paso más allá lo da Rosana Guber al plantear que “son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (Guber, 2001: 16). Es decir, reconoce en los interlocutores de la investigación una reflexividad que les es propia y que les permite operar en su vida cotidiana y, eventualmente, confrontados al respecto, dar cuenta de los fundamentos de su acción y su reflexión. Agrega a ello el rescate de la centralidad que tienen los relatos sobre las propias acciones, reflexiones y fundamentos, en nuestro caso, también como discurso audiovisual.

Por lo tanto, destacamos la reflexividad metodológica entendida como procesos de auto-conocimiento, de reflexión sobre lo propio, lo próximo e incluso lo mediato. Ya hemos desarrollado ideas similares antes, desde el trabajo de Jorge Larrosa (1995) y hemos mostrado de qué manera estas operaciones son esperables y realizadas en contextos escolares. Algunas de las producciones que analizamos son en sí mismas resultado de procesos reflexivos y además promueven instancias de diálogo antes, durante y luego de su filmación y proyección.

5.2. Reflexividad audiovisual: *self-reference* y *self-reflexivity*

No obstante, cuando se habla de reflexividad en el ámbito de lo audiovisual los sentidos atribuidos a esta noción se multiplican.

Para explicitar la multiplicidad de estos sentidos recuperamos un trabajo de Gloria Withalm (2007) denominado “La pantalla auto-reflexiva. Bosquejo de un modelo integral”³. El mismo comienza con un recuento de todas las posibilidades con las que cuenta el cine para plantear formas reflexivas. Entre ellas, incluye formas tan diversas como la intertextualidad, la intermedialidad, la intratextualidad, la metatextualidad, la metarreferencia, la *mise-en-abyme*, en cuyas denominaciones encontramos las familias lingüísticas de lo “auto”, de lo “meta”, de lo

³ “The self-reflexive screen. Outlines of a comprehensive model” (Withalm, 2007).

“inter”, de lo “reflexivo” y una lista de modos que dan cuenta de diferentes relaciones textuales, como alusión, parodia, pastiche, cita, etc.

Para el planteo de su modelo toma como punto de partida una perspectiva sociosemiótica que lleva al campo cinematográfico y que le permite dividir el proceso en cuatro instancias: a) la producción, b) la circulación, c) la recepción y d) el producto⁴. Para cada una de ellas, la autora analiza dos procesos: al primero lo denomina auto-referencia [*self-reference*] y al segundo auto-reflexividad [*self-reflexivity*]. El primero incluye los filmes que muestran otros filmes (sea en su fase de producción, de circulación, de proyección o películas en sí). Estas referencias pueden ser a partir de las líneas de diálogo de los personajes, del visionado de los soportes filmicos o de los dispositivos del cine (cámaras, proyectores, etc.) en la pantalla. El segundo proceso, la auto-reflexividad, da cuenta de filmes que muestran ya no referencias cinematográficas en general, sino las de la propia película que estamos viendo.

Por lo tanto, en su escrito la autora desarrolla cada uno de los cruces posibles que se derivan de este modelo: auto-referencia en las cuatro fases mencionadas, auto-reflexividad en esas mismas cuatro fases y algunos casos que articulan más de una fase en sí mismos. Si bien la propuesta de Gloria Withalm es extensa en su formulación, en los términos de este trabajo resulta relevante porque permite tener claridad sobre las múltiples posibilidades de la “pantalla auto-reflexiva” (Withalm, 2007). Algunos de sus trazos, por ejemplo, los relativos a la auto-reflexividad en las fases de producción y recepción se vuelven relevantes además porque explícitamente nos permiten (re)organizar algo de lo recorrido hasta aquí.

Simplemente, a modo de ejemplos, podemos mencionar a continuación:

- Auto-reflexividad en producción en nuestro corpus. Son frecuentes las escenas de backstage en los videos escolares, ya lo hemos analizado antes. En nuestro corpus, podemos mencionar, como ejemplos, los casos de *Cuando cae la noche* (2014, min. 9.01), que incluyen estas escenas en los títulos, en los fragmentos finales o de *Lo último que se pierde*, que construyó un video extra con todo ese material, a pedido de los estudiantes.
- Auto-reflexividad en proyección o recepción. En nuestro corpus tenemos dos casos específicos de cortos que presentan instancias *refle-*

⁴ Se trata de una propuesta dentro de la sociosemiótica que toma de Ferruccio Rossi-Landi y cuyo desarrollo no podemos realizar aquí. Es suficiente con mencionar que, al menos en los trazos recuperados por la autora, es articulable con la propuesta de E. Verón (1993).

xivas en relación con la *recepción*: se trata de *Mateo*, cortometraje en el que, junto a escenas de la filmación (correspondientes a la *reflexividad* de la *producción*), encontramos fotografías de la instancia en la que este corto fue premiado en el Festival de Festicortos 2013 (*Mateo*, 2013, min 9.43); lo mismo ocurre con *Soy yo* (2012, min. 11.36).

- En relación con la auto-referencia en el producto, las formas más comunes son las de la intertextualidad. En nuestro corpus, los cortos que presentan estas operaciones de modo más explícito han sido agrupados en el capítulo siguiente, de análisis de producciones *lúdicas*⁵. Veremos allí un conjunto de producciones que recupera como referencia otros discursos audiovisuales, en su mayor parte, del sistema de medios. No obstante, en *El cuidado de nuestro cuerpo* hicimos referencia a una estrategia de auto-referencia en relación a un género: el instruccional televisivo. Valga como ejemplo entonces.

En nuestro corpus no se verifican ejemplos de todas las categorías que propone la autora. La mayor frecuencia, ya lo hemos dicho, se encuentra en la reflexividad en producción con las escenas de backstage y en dos casos la reflexividad en recepción (escenas de premiación). En el capítulo siguiente abordamos la auto-referencia en relación con producciones televisivas, con una centralidad innegable en la construcción de lo lúdico.

A continuación, deseamos detenernos en una categoría específica de cierto tipo de documentales que consideramos potente para el análisis de producciones escolares.

5.3. Reflexividad: agente revelador

Si la propuesta de Withalm (2007) resulta abarcadora y organizativa, nos interesa detenernos ahora en un planteo más específico y puntual, propuesto por Fernando Andacht (2007).

Los objetivos de este texto de Andacht (2007) que recuperamos aquí exceden los de esta investigación. No obstante, en su desarrollo conceptual aporta una reflexión de Jean-Louis Comolli que resulta importante: analiza el modo en que la *auto-reflexividad* (en el sentido que le hemos dado desde el modelo de Withalm) se construye en las pro-

⁵ En tanto la propuesta de la autora remite a producciones audiovisuales, no mencionamos aquí las adaptaciones analizadas en el capítulo anterior, porque tienen como punto de partida textos literarios.

ducciones audiovisuales del propio Comolli y en las de Eduardo Coutinho. Comolli plantea que en su cine (y Andacht agrega que en el de Coutinho también) la escucha que él como director realiza, atenta, ética y respetuosa, constituye el centro del documental y agrega:

El film funciona siempre como una suerte de agente revelador [*une sorte de révélateur*]. El cine no es una imagen de las cosas; crea una imagen diferente de la que tenías antes. Eso es lo que ocurre con las personas que se han visto y se han oído a ellas mismas como nunca se habían observado antes (Comolli en Andacht, 2007: 173) (traducción propia)⁶.

La idea de catalizador o agente revelador nos resulta central debido a su potencia para señalar los *efectos* (en el sentido peirceano de interpretantes) que la producción audiovisual escolar tiene tanto para estudiantes como para docentes. Comolli afirma que él siempre filma encuentros, y agrega que “Filmar es (...) provocar, catalizar ese momento” (Comolli en Andacht, 2007: 174) (traducción propia)⁷.

El encuentro que este cine documenta pone en juego dos situaciones potencialmente transformadoras: en primer lugar, aquella situación filmada, que tiene lugar a partir de la conversación entre realizador y entrevistados. Algo genuino y único sucede en esa instancia y queda *documentado* en el film. Pero además está lo que ocurre con los espectadores de este diálogo, que pueden resultar interpelados y “shockeados” por lo que ven y escuchan, al punto de ser puestos, al menos potencialmente, en crisis. A partir de las experiencias de cine familiar y comunitario es posible preguntarse de qué manera funcionan estos cortos como procesos catalizadores, por el hecho de que personajes y espectadores sean, en muchas circunstancias, las mismas personas.

Con estos interrogantes en suspenso, deseamos dar paso al siguiente

⁶ Versión en idioma original: “What I find interesting in people is that they bring me not just what had attracted me in them but also what I did not know before, what I am discovering while filming them and which is their way of thinking the film. (...) Film functions always as a kind of revealing agency [*une sorte de révélateur*]. Cinema is not an image of things; it creates an image different from the image which you had before. That is what happens to the people who have seen and heard themselves as they had never observed themselves before” (Comolli en Andacht, 2007: 173).

⁷ Versión en idioma original: “To film is (...) to provoke, to catalyze that moment” (Comolli en Andacht, 2007: 174).

apartado, en el que abordamos específicamente los trabajos de la experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*.

Hemos presentado hasta aquí someramente algunas ideas sobre reflexividad: en un sentido metodológico que atiende a los sujetos (investigadores y más allá) inmersos en una suerte de procesos de auto-conciencia a través de lo que dicen, de lo que hacen, de cómo se ven y son vistos, de cómo se juzgan y son juzgados; y en un sentido estricto en el campo de lo audiovisual, como un proceso recursivo que pone en pantalla las fases de la producción, la circulación, la recepción o el propio producto en el cortometraje que estamos viendo. A continuación, nos proponemos dar cuenta de cómo algunas formas de la *reflexividad* audiovisual se ponen al servicio de una *reflexividad* (en el sentido metodológico) de docentes y estudiantes, de un trabajo sobre *sí mismos* que es propio de lo escolar pero que en estas experiencias está atravesado / mediado por lo audiovisual⁸.

5.4. La enseñanza continua, Kilómetro 12 y ½, Búsquedas y Vidas paralelas: los cortos del *Proyectando desde la escuela*

De las cinco experiencias de esta investigación, probablemente *Proyectando desde la escuela* sea la más compleja y la que más se ha sostenido en el tiempo. Compleja, debido a la cantidad de actores institucionales e individuales intervinientes, comparable quizá sólo con la implementación del Conectar Igualdad en 2015 (aunque a otra escala). La continuidad es lo que ha marcado la diferencia de esta experiencia que nos ocupa ahora, que durante 2019 tuvo su quinto año consecutivo de realización. Debido al corte temporal, en nuestro corpus ingresa solamente su primer año de implementación, el 2015, con los cuatro cortos realizados ese año. Compartimos a continuación los aspectos que consideramos dan cuenta de los procesos de reflexividad que desata este Proyecto⁹; luego analizamos los videos en sí.

⁸ Algo similar a lo que ha planteado Andrea Molffetta (2008) en “El documental performativo como técnica de sí en Buenos Aires, Santiago y San Pablo”.

⁹ Las entrevistas realizadas a Carolina Nanzer por la SAE; a Guillermo Iparraguirre por el Taller III y a la Prof. Verónica Antequera por una de las escuelas participantes pueden consultarse en la versión ampliada.

5.4.1. Los procesos reflexivos del *Proyectando*...

Esta experiencia tiene como punto de inicio una propuesta que busca desatar procesos de reflexión, de información y de *(auto)conocimiento* en torno a las posibilidades de continuar estudiando que tienen lxs estudiantes que culminan su educación secundaria. El proceso de trabajo es del año escolar completo: inicia en abril con la selección del equipo de trabajo en el Taller III; continúa con la planificación de los encuentros desde la SAE, con la participación del equipo del Taller III; luego llega a las escuelas secundarias, y se suman las docentes que acompañan desde allí.

Con relación al tema, una de las “marcas de origen” del *Proyectando*... es la orientación vocacional ya que nace para acompañar los procesos vocacionales de estudiantes secundarios y brindar información para su ingreso a los estudios superiores. Esta tarea de la SAE puede ser considerada *reflexiva* en el sentido del auto-conocimiento, de la auto-reflexión y del proyecto de sí de cada estudiante. No obstante, los temas que se han abordado con el transcurso de los años no han sido únicamente los relativos a la vocación y la continuidad de los estudios, sino que han surgido en el trabajo situado. Estas inquietudes que plantean las escuelas año a año, en función de los grupos de estudiantes con lxs que trabajan, son centrales para los procesos educativos *reflexivos* que se promueven en las instituciones escolares. Como queda en evidencia, estos videos se construyen no sólo sobre las temáticas que preocupan a lxs jóvenes cada año, sino también a partir de sus saberes, gustos y prácticas culturales: las escuelas (orientadas y de jóvenes y adultos) en general, así como los CAJ, son espacios en los que se puede conversar sobre el presente, el futuro, las preocupaciones, los intereses, los deseos y (comenzar a) construir proyectos para cuando la escuela se termine. Lo que estamos sugiriendo es que las escuelas pueden ser y son instituciones que desatan, promueven y acompañan procesos *reflexivos* en su interior, y no sólo en términos vocacionales. El *Proyectando*... toma este último aspecto y lo trabaja de modo sistemático.

Desde el relato de todxs sus actores, uno de los aspectos centrales pasa por la entrega de información por parte de la Universidad y de los docentes secundarios en torno a carreras, perfiles laborales y becas que facilitan el acceso, el tránsito y el egreso a la carrera universitaria aunque se reconoce que los videos son la excusa para que otras cosas sucedan: funcionan, de alguna manera, como *catalizadores*. El *Proyectando* no se

trata sólo de brindar algo a lxs estudiantes, sino de invitarlos a que ellxs *produzcan*; “hacer próximo” un espacio de la ciudad que probablemente hasta ese momento les resultaba ajeno, como Ciudad Universitaria; pero también “hacer próximo” un horizonte que en algunas oportunidades no tiene que ver con la Universidad en sí, sino con la continuidad en los estudios en institutos terciarios (docencia, por ejemplo) o incluso la construcción de cierto proyecto de vida que implique lo laboral.

Sumamos a esto la diversión, el juego, la simulación y el ejercicio de construcción de una historia que se cuenta a otrxs, pero que los tiene de protagonistas, ya sea como actores y/o como guionistas. En las entrevistas queda claro que se trata de idear una historia, un universo para ser relatado y a la vez de qué manera esto se relaciona con lo que estes estudiantes han vivido y cómo impacta en lo que saben, lo que quieren y lo que cada unx cree que puede.

El estreno. Un momento que resulta central para todo el equipo del *Projectando...* es el estreno. Cada año, desde el 2015, el estreno es en un auditorio de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC) y se transforma en un evento abierto a la comunidad de la Facultad, pero también de las escuelas. Desde la SAE se gestiona transporte para las escuelas, que asisten con las y los estudiantes participantes de ese año, sus docentes y eventualmente compañerxs y familias. Allí se produce, en muchas ocasiones, el primer visionado del corto completo por parte de todos los involucrados, en simultáneo. Ya habíamos mencionado antes, en el capítulo sobre los cortos de ficción, de qué manera el estreno es una situación particular, lejos de cualquier sacralidad, que permite continuar ese proceso *reflexivo* a partir del verse, de escucharse y de saberse visto y escuchado. Esto por supuesto incluye las risas y los comentarios durante la proyección. La particularidad de esta experiencia es que, al finalizar los videos, desde sus responsables se invita a las reflexiones en voz alta de las y los presentes.

Otras reflexividades. No obstante, las y los estudiantes no son lxs únicxs que se transforman por su paso por este Proyecto. La dimensión *reflexiva* de las docentes es menos visible en este tipo de proyectos pero está. Cuando son interpeladas en este sentido, reconocen que también dejaron huellas en ellas: no sólo porque aprenden cosas nuevas, sino también porque ocupan nuevos lugares, son vistas y vistos de maneras nuevas por sus colegas, directivos y familias. Y esto no resulta de ninguna manera algo menor: las entrevistas a docentes en el marco de este trabajo

dan cuenta de esta *reflexividad* desatada a partir de la experiencia de producción audiovisual. Y así como las y los docentes se vuelven a mirar, a escuchar y a pensar a sí mismos, algo similar ocurre con las y los profesionales que participan de estas experiencias desde otros roles. Este proyecto permitió al equipo de la SAE explorar iniciativas para estudiantes secundarios que tienen a estudiantes universitarios como principales protagonistas. Y no sólo eso: el trabajo con lo audiovisual también fue construyéndose de manera progresiva. Los videos del *Projectando...* son utilizados hoy también en otros talleres y eventos de la SAE, además de estar disponibles en dos canales de YouTube (el del CEPIC, de la FCC - UNC y el de la propia SAE UNC). La particularidad de estas historias que se cuentan desde las escuelas secundarias es que están pensadas, producidas y filmadas por estudiantes y las y los tienen como protagonistas, en todo sentido.

Así, no es arriesgado afirmar que estos proyectos derivan en procesos de *reflexividad* de diferentes actores involucrados y no solo de las y los estudiantes. De igual manera, nustrxs entrevistadxs dan cuenta de las consecuencias que van reconociendo en las escuelas a partir del desarrollo del *Projectando*: desde menciones más frecuentes sobre el deseo de seguir estudiando, cierta familiaridad con el entorno de la Universidad y con estudiantes de carreras de la UNC, así como vínculos con estudiantes universitarios de profesorado, en el marco de sus prácticas docentes de residencia.

Hemos trabajado implícitamente algunas categorías de nuestro abordaje semiopragmático, como las de públicos, proyección y modos. En relación con los públicos, este proyecto tiene un amplio abanico de espectadores posibles (recién mencionados). En relación con los modos, el más esperable es sin dudas el documentalizante: estos videos cumplen con las premisas desde las que partimos al inicio de este capítulo, aunque lo que se proponen mostrar tenga más que ver con un proceso “interno” de los estudiantes realizadores que con información sobre el mundo (que también la hay, por cierto). Para las y los realizadores y sus allegados, el propio corto activará sin dudas un *modo de lectura privado*, al igual que ocurría en la ficción. Finalmente, al menos un modo más aparece de manera explícita en las entrevistas en lo que ocurre en el estreno y después: *el modo energético* que se activa en ese ver colectivo y en las reflexiones que surgen en el diálogo que se propone desde los responsables de la experiencia.

Nos proponemos en el apartado siguiente dar cuenta de procesos de reflexividad en términos audiovisuales. Así, nos preguntamos: ¿qué ocurre a nivel narratológico en estas producciones?

5.4.2. La dimensión audiovisual del *Proyectando*...

Estas producciones encuadran sin demasiadas dificultades dentro de la categoría de documental participativo de Bill Nichols (2013). De modo general, porque se trata de producciones en las que sus realizadorxs tienen una injerencia notable, tanto por sus apariciones en cámara como debido a las decisiones enunciativas que toman: “aprendemos de las interacciones personales” (Nichols, 2013: 238) y predomina en ellas la entrevista. En general se hace uso del sonido sincrónico, es decir, lo que escuchamos coincide con personajes que estamos viendo en pantalla; sólo en las dos producciones de escuelas orientadas hay voces *over* que llevan adelante la explicación y el planteo de los argumentos y situaciones. En *Búsquedas*, además, esta voz tiene una particularidad: la podríamos denominar de presentadora periodística y finaliza con un parlamento dirigido a una segunda persona, a la que invita a conocer y acceder a la Universidad. El destinatario privilegiado de esta pieza está construido como un par, un estudiante secundario que quizá no cuenta con toda la información necesaria sobre la UNC como para decidirse a estudiar en ella. El corto construye entonces esta voz *over*, que resulta una figura intermediaria entre lxs protagonistas del mismo y lxs espectadorxs: todo el corto tiene la voluntad de entregar esa información, a la vez que promueve cierta identificación.

La dimensión del tiempo responde a un presente vinculado a la escuela y la del espacio en dos de estas producciones es únicamente escolar; no obstante, en algunas de las respuestas en situación de entrevista así como en los diálogos lo que aparece evocado es un tiempo futuro y espacios que no se encuentran presentes aún (no en imágenes al menos). Como decíamos, en los dos cortos de CENMA predominan los espacios propios de la escuela, el tiempo presente, los diferentes actores escolares interpelados desde sus diferentes roles, en encuadres de entrevista, de planos medios o cortos, miradas de los entrevistados a cámara, en general sin presencia de la voz del entrevistador. En los cortos de escuelas orientadas, en cambio, hay variedad de espacios; se amplía desde la escuela secundaria a la Universidad: se nos muestra el edificio de una única

carrera o espacios de diferentes dependencias de la UNC (áreas centrales y carreras específicas). En *Km. 12 y 1/2*, por caso, encontramos espacios institucionales que corresponden a edificios de la Universidad Nacional de Córdoba, específicamente, a la SAE, la Escuela de Enfermería, la Facultad de Ciencias de la Comunicación y algunos de sus parques y bancos. En ellos, se dan diálogos que brindan información relevante para los espectadores en relación con el inicio de los estudios en esas carreras. Las escenas de este cortometraje registran y en otros momentos ficcionalizan, al menos en parte, la tarea que realizaron estos estudiantes “de manera real”.

No obstante, *Km. 12 y 1/2* plantea además otra particularidad: se trata de una construcción audiovisual que por momentos es *reflexiva*, en el sentido de Nichols (2013), en tanto la voz que organiza el relato es la de una estudiante universitaria de las que viaja a la escuela, y el relato se construye desde ahí. Es el único de estos videos que genera una mezcla, una tensión entre los modos documentales de Nichols: y esto supone que las y los estudiantes universitarios tienen una centralidad en este relato, que oficia de marco para el relato de los estudiantes secundarios. Se produce, de esta manera, un relato dentro de un relato: la voz de estudiante universitaria abre y cierra el video, pero además lo primero que vemos son estudiantes universitarios que se suben a un colectivo de media distancia para llegar hasta la escuela; luego, vamos a reencontrar a estas estudiantes durante el cortometraje en situación de entrevistadoras y presentando una proyección de un video en un aula de la escuela; en este marco, Natalia y Ezequiel son presentados como personajes, aunque de Yo-origen real ambos y su hacer está acompañado por la cámara y por la voz como narrador *omnisciente*, todo articulado desde el *gran imaginador*. Esta organización desde la voz narradora distingue este cortometraje en términos enunciativos. Se apropia de formatos periodísticos tradicionales, los transforma y adecúa a las nuevas posibilidades y “usos” de lo audiovisual contemporáneo.

De acuerdo a lo señalado hasta aquí, podemos resaltar lo siguiente: a) en todos estos cortos encontramos personajes que tienen Yo-orígenes reales, b) que plantean reflexiones y deseos, e incluso acciones y búsquedas, c) que los representan a sí mismos y a compañeras y compañeros en una condensación de historias: lo que cuenta un personaje puede ser la suma de vivencias de diferentes estudiantes.

Deseamos destacar lo siguiente: los personajes estudiantes tienen la

función de presentar una búsqueda con la que otros espectadores puedan sentirse identificados. Por lo tanto, son agentes de una búsqueda, que es narrativa (y se resuelve narrativamente), pero que la excede ya que involucra a las/os espectadores de estas producciones, al brindar información potencialmente valiosa. Dicho de otra manera, los cortometrajes en sí presentan un conflicto vinculado a la continuidad de los estudios y las dudas que surgen en relación con ello (cuando se vive lejos, se trabaja todo el día, se es madre joven, etc.) que se comienza a resolver a partir de la búsqueda de información o de recorridos narrativos de personajes que promueven la identificación del espectador en un recorrido posible para encontrar esta resolución.

Todas estas cuestiones son conversadas en el Taller III de la FCC entre las y los estudiantes universitarios, ayudantes y adscriptos y las y los integrantes de la cátedra, ya que son parte de los contenidos a trabajar curricularmente durante el cursado. Guillermo plantea que esta experiencia les permite a las y los estudiantes *curricularizar* un trabajo de extensión, a la vez que problematizar el tipo de trabajo audiovisual más vinculado al periodismo que la cátedra propone, aunque con algunos cambios, año a año. Por lo tanto, las decisiones que se toman en estas producciones tienen muchos actores por detrás, aunque en general no sean puestas en pantalla. No obstante, alguno de los cortos sí muestra el proceso de producción del propio cortometraje: en términos de Gloria Withalm estamos ante un proceso de (auto)reflexividad de la instancia de la producción.

Una cuestión que surge de modo claro tiene que ver con los consumos audiovisuales de los estudiantes y de qué manera funcionan como condiciones de producción o, al menos, como antecedentes desde los cuales comenzar a pensar la producción. Guillermo llama la atención sobre elementos significativos de las producciones, de su realización, de lo audiovisual en sí, e incluso de algo que es bastante frecuente en las escuelas: las primeras ideas en torno a contar historias audiovisuales tienen que ver con contar ficciones; y dentro de las ficciones, además, algunos géneros en particular, como el drama / la tragedia, el terror. La cátedra trabaja explícitamente sobre estos supuestos:

Sí, te diría, cuando plantean ficción en general tiene que ver con ese género, con el drama. Porque tanto nuestros estudiantes universitarios, como los mismos estudiantes secundarios, cuando vos les planteas desarrollar un relato de no ficción, como que reducen ese relato a la

entrevista. Como que la no ficción es la entrevista. Entonces el discurso se da a través del relato de un entrevistado. Los tratamos de sacar de ahí y de proponer otras posibilidades de relato de no ficción. Y luego se ha dado esta especie de... son relatos de no ficción donde se combinan una parte testimonial con otra parte ficcionada, de las problemáticas, de las acciones (Entrevista a Guillermo I., 2019: 5).

Las entrevistas con sujetos mirando a cámara son un recurso ampliamente utilizado en las producciones del *Proyectando*. Pero debido a la iniciativa del Taller III, no son el único recurso. Y en ese trabajo dialógico entre estudiantes secundarios y universitarios, entre docentes secundarios y del Taller, más el equipo de la SAE, lo que se busca es complejizar las ideas iniciales, promover cierta reflexión y aprendizajes sobre lo audiovisual, aunque esto no quede registrado necesariamente como *reflexividad audiovisual* en los propios cortos.

Los objetivos de enseñanza que se plantean desde el equipo de Taller III, por lo tanto, no tienen como destinatarios simplemente a los estudiantes universitarios; con las y los secundarios el trabajo que se da tiene que ver con complejizar ideas previas derivadas de sus consumos audiovisuales. Con los universitarios, el proceso es más complejo porque el propio escenario que la mediatización nos impone lo es y las versiones más tradicionales tanto de los medios de comunicación como de los géneros discursivos que en ellos circulan / circulaban se encuentran en crisis y en transformación. Este proyecto, sin tener certezas sobre hacia dónde se dirige el escenario, interviene y genera propuestas específicas. Y lo hace a partir de acompañar en el proceso de construir colectivamente un discurso sobre la temática del fin de la secundaria, de la continuidad de los estudios o de la búsqueda laboral, que considere aspectos, preguntas e ideas previas que estos estudiantes secundarios tienen sobre ese proceso y que a la vez las transformen. Y que lo hagan acompañados por jóvenes que, quizá, hace apenas unos pocos años se encontraban en esa misma situación y hoy son estudiantes universitarios; acompañados también por sus docentes y por el equipo de la SAE y con un objetivo común que es el de la producción audiovisual, en el cual el Taller III sirve de caja de resonancia última para todos estos diálogos y reflexiones.

Como decíamos al comienzo, este proyecto es uno de los más complejos con los que hemos trabajado en esta investigación, debido a la cantidad de actores involucrados y a su duración en el tiempo, aunque

nosotros tomemos sólo su primer año de implementación. El compromiso de este proyecto de abrir nuevos horizontes se renueva con cada ciclo lectivo, en la figura de sus responsables por la SAE, por el Taller III y por parte de las escuelas involucradas. Sus producciones audiovisuales, esperamos haberlo mostrado, son discursos que organizan las discusiones y reflexiones del año; son herramientas de trabajo posterior para la cátedra, la SAE y las escuelas; un proceso de subjetivación para las y los estudiantes intervinientes, tanto en instancias de producción como en las de recepción.

6. A modo de cierre de este capítulo

Este capítulo inició con reflexiones en torno a la definición de lo documental, que nos permitieron asomarnos a la complejidad de esta tarea. En ese camino, zanjábamos esas discusiones a partir de ciertas premisas pragmáticas.

Los documentales del corpus que se dedican a registrar sucesos que ocurren independientemente de la presencia de la cámara no son difíciles de confundir con aquellos que crean lo que registran. En este capítulo hemos presentado al menos tres producciones en esta dirección. La parte instruccional de *El cuidado de tu cuerpo* difícilmente podría ser considerado un suceso que ocurre más allá de la cámara: ese fragmento (el más extenso del corto) está construido por y para la cámara, diferente a las escenas sobre el trabajo con ESI que vemos en las escenas previas. En *El barrio donde vivimos* y en *Proyecto Intervención Comunitaria "Hospital de Niños"* se registran actividades que tuvieron lugar independientemente de la cámara (aunque esta pueda haber modificado lo que allí ocurrió debido a su presencia). Más allá de esto, si ha habido actividades para registrar con una cámara (o para crearlas para esta), es porque lxs docentes y lxs estudiantes generan actividades que ameritan ser mostradas. Estas actividades no tendrían lugar si no fuera por la escuela: la propia institución crea las condiciones para que ese registro pueda darse y luego promueve la producción audiovisual que lo documenta. Tanto en CAJ como en secundarias. Hemos denominado a estas prácticas de producción audiovisual *documental escolar performativo*: sea que sólo registren o que contribuyan a crear lo que registran, en todos los casos transforman las prácticas escolares "más tradicionales", al promover relaciones epistémicas con el saber, de acuerdo a la clasificación de B.

Charlot (2008) y favorecer una dimensión reflexiva en el proceso de subjetivación que todo acto educativo supone.

En relación con los saberes, el *Proyectando* pone en escena específicamente algo que, sin embargo, comparte con otras producciones: procesos reflexivos, de “vuelta sobre sí mismos”, que hemos denominado antes desde Larrosa *tecnologías del yo*. Sumado a esto, las producciones de este capítulo hacen evidente y se articulan en torno a una de las tareas, si no la principal, de la escuela: el trabajo en torno al conocimiento escolar, su apropiación y construcción. No es que las restantes producciones no lo hagan, pero el *modo documentalizante* pone estas tareas en el centro de la escena. Deseamos reforzar la idea de que la producción de audiovisuales escolares puede ser un modo de sistematizar los saberes contruidos en las escuelas.

El primer apartado entonces fue el de las producciones que registraron situaciones escolares; como dijimos, en un primer caso nos encontramos con una clase filmada en una mezcla con un programa instruccional de televisión y en el segundo con una actividad sociocomunitaria que se documenta. *El barrio...*, incluido en el segundo, fue un video que sirvió de bisagra entre ese primer apartado y el siguiente, dado que registraba una actividad de CAJ pero su trabajo audiovisual ameritaba que fuera considerado como documental poético en la clasificación de Bill Nichols (2013) junto al otro corto de CAJ del capítulo, *Trabajo infantil - “Ese niño”*. Compartían este apartado con *BasurAL cielo*, que si bien era el único del corpus que presentaba en algunos fragmentos una estructura “canónica” de documental expositivo, la alterna con escenas ficcionalizadas. La complejidad de las opciones realizativas en contextos de mediatización y escuela queda en evidencia a partir de los cruces conceptuales necesarios para dar cuenta de ellas, por ejemplo, en este capítulo, entre Nichols y Odin.

El tercer apartado estuvo precedido de un desarrollo conceptual en torno a la noción de reflexividad. La experiencia del *Proyectando desde la escuela* nos brindó la oportunidad de distinguir en ella una dimensión metodológica, una audiovisual y una tercera que postula el trabajo audiovisual como un *agente revelador* o *catalizador*. Hemos mostrado de qué manera el trabajo audiovisual tiene consecuencias en cada uno de estos actores involucrados y, de allí, la idea de catálisis.

Los aportes de lo narratológico en los análisis de este capítulo han sido articulados, en general, con las categorías de modos documentales

de Nichols (sobre todo, 2013). Los desarrollos del autor han permitido reorganizar sobre todo las dimensiones de la representación y la enunciación en torno a estas categorías. De manera general, podemos señalar que nos hemos encontrado con producciones que no son “tradicionales”, al menos en el sentido de encuadrarse en el modo expositivo del documental; que da cuenta de la tarea de quienes han acompañado en las realizaciones pero también de los consumos culturales audiovisuales de los realizadores. En las producciones de CAJ nos hemos encontrado nuevamente con un trabajo desde y con la comunidad barrial y las producciones de este capítulo han sumado, además, una voluntad de articular expresividad y saberes culturales juveniles. En términos narrativos, en general son los personajes de los videos los que se convierten en agentes de la búsqueda de ciertos saberes, se ven transformados por estas búsquedas y además los ponen a disposición de los y las espectadoras para cumplir con esa premisa pragmática del documental de entregar nueva información.

Todos los videos presentados en este capítulo han respondido al modo documentalizante. No obstante, al igual que ocurrió en el capítulo anterior, ha habido presencia de otros modos. El *modo privado* ha estado presente en todas las producciones; en las del *Proyectando* además el *energético* ha sido preponderante, identificado en las instancias de estreno de los cortos. El *modo estético* fue recuperado apenas unas líneas más arriba a partir de las producciones de los CAJ, junto con el *fabulizante* en *Trabajo infantil...* No encontramos diferencias con lo que se planteaba desde lo ficcional: tanto las condiciones de visionado como lo que ocurre en los estrenos en términos de participación y reacciones es similar.

El trabajo con el saber es una dimensión central en lo escolar. En este capítulo hemos podido asistir a las diferentes formas de procesar ese vínculo y construcción con el saber: lo documental lo pone en el centro de la escena, de modo directo. Un saber sobre el mundo que es también un saber, entre muchos otros por conquistar, sobre sí mismos: cuando estas producciones permiten abrir (una puerta, un interés, un entusiasmo) esa conquista sobre uno mismo permanece.

En el próximo capítulo nos encontramos con producciones que literalmente juegan con los saberes y los re-construyen, para re-presentarlos en el archigénero de lo lúdico.

Capítulo 8. Análisis - Los cortos lúdicos

Culturas del afecto y del sentimiento, del azar y la incertidumbre, del misterio y de lo negro, de la actuación y la improvisación, del humor y la irrespetuosidad, de la aventura y la “pulsión exploradora”, de lo oral y lo “no-verbal”, de la cotidianeidad y de la construcción cotidiana del sentido (que abarca todas sus formas de construcción, incluso las más sofisticadas), *del juego, la fiesta, la simulación y el entretenimiento*, fueron desjerarquizadas por las culturas oficiales –aquellas que desde el Estado, o no, cumplían un rol organizador de la sociedad– *que las consideraban bárbaras, irracionales o, en el mejor de los casos, mero campo de la curiosidad* (Ford, 1994: 149) (cursivas nuestras).

En cualquier caso, detectar un género puede ser más fácil que definirlo, que descubrir las características que lo configuran y los rasgos más relevantes. Y, por supuesto, no pueden dejarse al lado las cuestiones relacionadas con la evolución y cambios en los géneros, los préstamos e hibridaciones, los rasgos permanentes y los que se van perdiendo (...) (Gordillo, 2009: 30).

1. Presentación

En el presente capítulo presentamos los cortos que hemos agrupado bajo la categoría de lúdicos. Hemos agrupado aquí nueve cortometrajes: dos de la experiencia del PNIDE Conectar Igualdad; dos de CENMA que están vinculados entre sí, dado que uno es una breve entrevista audiovisual a los protagonistas del relato que se narra en el otro; cuatro de CAJ correspondientes a dos escuelas pero con algunas continuidades entre ellos; y uno de la quinta experiencia, de *La escuela de película*. Este es el listado completo de los cortos que analizamos en este capítulo:

Tabla 11. Cortos lúdicos seleccionados

| Nombre del corto | Escuela | Duración | Año | Experiencia |
|---|---|----------|------|------------------------------|
| Fiesta serrana | IPEM 135 | 6.55 | 2015 | 2. Conectar |
| Noticiero Joven Visión 5to | IPEM 137 | 13.58 | 2015 | 2. Conectar |
| Campeonato 1977 | CENMA La Falda Anexo Villa Giardino | 1.50 | 2014 | 3. CENMA |
| Entrevista para Campeonato 1977 | CENMA La Falda Anexo Villa Giardino | 2.34 | 2014 | 3. CENMA |
| Memorias de una actriz | CAJ ENSAGA | 0.58 | 2015 | 4. CAJ |
| CAJ San Antonio 2015 | CAJ IPEM 323 | 1.17 | 2015 | 4. CAJ |
| RAP | CAJ IPEM 323 | 0.34 | 2015 | 4. CAJ |
| San Antonio - IPEM 323 | CAJ IPEM 323 | 4.23 | 2015 | 4. CAJ |
| La edad del pavo o La langosta desnuda | IPEM 337 | 14.33 | 2013 | 5. La escuela de película |

Fuente: Elaboración propia.

El orden en el que los presentamos responde a un criterio de complejidad creciente. Comenzamos con los de CAJ, articulados por características comunes y funciones específicas en nuestro corpus: los definimos como artísticos (Moreiras, 2013) e identificamos los objetivos específicos de cada uno, que compartimos en el análisis: *RAP*, *Memorias de una actriz*, *CAJ San Antonio 2015* y *San Antonio - IPEM 323*. Luego presentamos tres cortos que, si bien abordan sucesos realmente ocurridos, lo hacen con ciertas particularidades que ameritan pensarlos como *lúdicos* antes que como documentales: *Fiesta serrana*, *Campeonato 1977* y *Entrevista para Campeonato 1977*. La última categoría nos trae dos producciones que pueden ser consideradas como un trabajo intertextual:

pastiche en el caso de *Noticiero Visión 5to TT*; y parodia en el de *La edad del pavo o la langosta desnuda*.

2. ¿Cómo definimos lo lúdico?

La discusión que tematiza Eco en *El nombre de la rosa* entre los que discutían si Cristo había o no reído es parte de estos conflictos culturales de tiempos largos. Aún hoy vivimos en una cultura donde la tragedia tiene más prestigio que la comedia (Ford, 1994: 154).

Variedades o entretenimiento. Se trata de un macrogénero heterogéneo que contiene programas de diversa índole, desde magazines a concursos televisivos, programas de música y espectáculos, etcétera. Correspondería a lo que Jost llama el género lúdico, y posee unas reglas diferentes a la ficción y a la información (Gordillo, 2009: 33).

Hasta aquí hemos construido los capítulos de análisis utilizando la propuesta de François Jost (2007) como organizador. Lo ficcional y lo documental han funcionado y funcionan como nociones que son transversales a diferentes medios y discursividades y si bien han generado y generan disputas en torno a sus límites y características centrales, organizan el campo y la discusión en torno al cine y lo audiovisual. La definición de lo lúdico (como archigénero) se constituye como un desafío y la proponemos desde trabajos del campo de lo audiovisual, de la semiótica y de la teoría de los juegos.

a) En los capítulos anteriores hemos tomado cada uno de los archigéneros planteados por Jost y alguno de los modos de Roger Odin (2000) como organizadores del capítulo: el archigénero ficcional con el modo ficcionalizante y el documental con el modo documentalizante. Luego, en cada corto analizado vimos que esa predominancia de un modo se articulaba con otros, dando lugar a combinaciones *híbridas*. Aquí encontramos la primera diferencia: el archigénero lúdico no se corresponde de modo directo con uno y sólo uno de los modos de Odin, sino que establece relaciones con, al menos, dos de ellos: el estético y el energético, aunque sumando con facilidad el artístico y el espectacularizante. Lo veremos en este capítulo.

b) Hemos planteado en el marco metodológico que la articulación entre lo ficcional y lo icónico, por un lado, y lo documental y lo indicial, por otro, aparecen de manera explícita en los escritos de Jost (por ejem-

plo, 2012). No sucede lo mismo con la relación entre lo lúdico y lo simbólico. No obstante, el archigénero lúdico puede ser definido centralmente en torno a lo simbólico, entendido como convenciones, conjunto de reglas, acuerdos para el desarrollo de la tarea. Lo lúdico tiene esta voluntad de ser “para reír” y su funcionamiento descansa en el cumplimiento de ciertas reglas consensuadas en la comunidad (o, en todo caso, como veremos en los análisis, en el reconocimiento de estas reglas, para su posterior subversión). Lo presentaremos en un apartado específico:

3. *La dimensión del arte y lo simbólico.*

c) En tercer lugar, decíamos antes que el mundo lúdico tiene como objetivo “el de divertirse”, y como ejemplo, el de la broma. Ya habíamos mencionado la clasificación que recupera Jost de Roger Caillois ([1967] 1986) de su libro ya clásico *Los juegos y el hombre. Las máscaras y el vértigo*, sobre los juegos en nuestra sociedad y es hora de ampliar su desarrollo. La propuesta de Caillois es un extenso ensayo sobre el lugar de los juegos en nuestras sociedades contemporáneas, así como una exploración y propuesta de una clasificación original y potente para su estudio y en una proporción no menor un estudio filológico sobre la palabra juego, sus posibilidades y derivaciones.

Hay cuatro categorías en la clasificación de juegos de este autor, de acuerdo a las actividades elementales que los rigen: los de competencia, *agon*; los de suerte o azar, *alea*; los de simulacro, *mimicry* y los de vértigo, *ilinx*.

Caillois afirma que tanto *agon* como *alea* crean condiciones que permiten que los jugadores se encuentren frente al juego y entre ellos en condiciones de cierta igualdad, que la realidad de la vida cotidiana les niega, para que el ganador sea incuestionable. Pero lo reglado del juego, su separación en tiempo y espacio, la libertad de los jugadores para sumarse, no constituyen la única posibilidad de evasión que brinda: “también es posible evadirse de él [del mundo] haciéndose otro. Que es a lo que responde la *mimicry*” (Caillois, 1986: 52). Esta incluye actividades de imitación de determinados comportamientos y también puede incorporar disfraces o máscaras de forma que la representación teatral y la interpretación dramática ingresan plenamente en esta categoría. No se trata de engañar a otros, como en los casos de espías y fugitivxs (Caillois, 1986: 56), porque tanto imitadorxs como espectadorxs conocen el encuadre lúdico y lo comparten.

Dicho esto, podemos afirmar que todas las producciones de nuestro

corpus se reconocen en las características generales de la *mimicry*, en tanto se trata de juegos de simulacro, en los que reina la diversión y en alguna medida la improvisación, en los que los estudiantes son invitados a ejercitar un *como si*, en el que no se espera que se comporten como profesionales de lo audiovisual, sino que puedan resolver un *ejercicio* planteado por la escuela (Larrosa, 2018) a partir de la producción de un discurso audiovisual *amateur*.

Esto se asemeja a lo que ocurre con el film familiar, de acuerdo al planteo de Roger Odin (2008): en él, se filma para jugar con la cámara; para reunir un grupo de gente a su alrededor, ya que la cámara funciona como un *catalizador*¹; para pasar un momento en el que todo el mundo disfruta y cuya grabación necesariamente muestra sólo una parte; “de modo que incluso antes de existir en calidad de film, el film familiar ya ha desempeñado su papel” (Odin, 2008: 199).

En las producciones que encontramos en este capítulo la *mimicry* viene acompañada específicamente de cierto placer, de cierto disfrute, de un “hacer reír”, al decir de Jost (2007), que es mostrado, que ha quedado registrado en el propio video o que incluso es tematizado en él (en algunos de los cortos que componen este capítulo la risa, la broma, la diversión son puestas en pantalla, son tematizadas incluso).

Sumado a esto, hay al menos dos dimensiones más que deseamos plantear que remiten a lo lúdico en algunas producciones de este capítulo. Por un lado, las posibilidades técnicas que vienen “de por sí” con las *imágenes electrónicas*, al decir de Arlindo Machado (2015): el trabajo digital con las imágenes, desde el momento de su grabación hasta la instancia de edición, presenta posibilidades que tecnologías anteriores, analógicas, dificultaban o directamente hacían imposible en el ámbito escolar. Las reflexiones de Machado nos permiten entender que algunos de los aspectos que encontramos en los cortos de este capítulo tienen una larga tradición en los estudios de lo audiovisual y en contextos escolares, en particular, se han potenciado a partir del trabajo con lo *numérico / digital*. Esta idea de desorden en el mundo de lo audiovisual (Machado, 2015: 211), sus nuevas combinaciones y posibilidades, están en estrecha sintonía con la *mimicry* y con las formas del trabajo escolar con estos lenguajes.

¹ Nos interesa que Odin planteo por su lado la idea de la producción como un catalizador. En el capítulo anterior esta idea había aparecido en la obra de Fernando Andacht (2007), citando a Jean-Louis Comolli.

Además, una dimensión central para la *mimicry*, que se aprecia especialmente en algunos de los que hemos agrupado en este capítulo, es la del *cuervo* de las actrices y actores. Por eso ha sido bien recibida la incorporación de los espacios curriculares de Arte y especialmente los de Teatro en la realización de algunos cortos. Según Coutinho² el cine documental de su autoría se construye sobre esos pequeños signos indiciales que pueden leerse en el cuerpo de sus entrevistados, incluso más allá de su voluntad; la “autenticidad” de su cine documental está en el registro de esas reacciones inesperadas, sorprendidas, que “develan” aspectos de los personajes que probablemente eran desconocidos incluso para ellos mismos (cfr. Andacht, 2007). En (algunos de) los cortos de este capítulo el registro audiovisual de los cuerpos de los protagonistas tiene esas particularidades: buscan hacer reír, a partir de un trabajo sobre la parodia, por ejemplo; se ríen frente a cámara, contagiando *indicialmente* la diversión vivida en (y desatada, catalizada por) la filmación.

De acuerdo a lo que hemos planteado hasta aquí, la definición de lo lúdico se encuentra articulada a más de uno de los modos de lectura propuestos por Odin; recupera de manera directa lo simbólico peirceano, sobre todo en su definición como convención (artística); y se inscribe de modo pleno en la *mimicry* de Caillois como simulacro, diversión, improvisación, con centralidad en las posibilidades de la imagen electrónica y del cuerpo de sus realizadores. Con estas claves podemos ingresar al primer apartado de análisis del capítulo.

3. La dimensión del arte y lo simbólico

3.1. Cortos apelativos / de propaganda desde y sobre la escuela (y más...)

Planos detalle. Pequeños objetos manipulados frente a la cámara. Lapiceras, cadenas y rayos de ruedas de bicicleta, colchonetas, cuerpos haciendo piruetas en el aire. Sólo música. Pasillos de mosaicos grises,

² Así lo dice el cineasta, en una entrevista con Valeria Paiva y Pablo Russo: “Se tiende a pensar que la palabra es la palabra dicha o escrita, y que eso es todo (...) El hombre es un animal que habla y lo hace a través de su cuerpo. (...) Lo único que hay de real, tanto en la vida como en el cine, es la apariencia, un cuerpo que existe y que habla. Sin la apariencia, sin lo físico, uno no puede filosofar ni hacer nada” (Paiva y Russo, 2013: 160-161).

paredes amarillas; ventanas ubicadas en puertas blancas de madera, mesas y sillas escolares del otro lado; puertas de cuatro hojas de metal rojas, de ingreso, con pequeñas aberturas horizontales. Cortes rápidos, personajes anónimos, acciones claramente identificables. La cámara a la altura de los pies. Baile, destreza física, arreglo de bicicletas, trabajos artísticos sobre papel. Un minuto y diecisiete segundos de duración; once palabras en total: “Los miércoles de 18 a 20 hs. CAJ San Antonio. IPEM 323”.

Esto que hemos mencionado en el párrafo anterior es el aspecto vinculado a decisiones visuales, sonoras y de edición en el corto *CAJ San Antonio 2015*. Cabe la pregunta de cuál es la función de ese corto, para qué fue producido. Y esta es la pregunta que se torna central en este apartado, para cada uno de los videos que han quedado incluidos aquí. No pareciera difícil en este primer caso reconocer que la función del corto es apelativa: se muestran en él las actividades que ofrece el CAJ; se muestra a los protagonistas realizando diversas tareas y disfrutándolas; se observa la escuela, indudablemente se trata del edificio escolar, habitado por jóvenes realizando tareas que tienen relación con sus gustos y saberes.

En *San Antonio - IPEM 323*, de poco más de cuatro minutos de duración elaborado por el mismo CAJ, ocurre algo similar. El encuadre del corto (su inicio y sobre todo las placas del final) dan cuenta de su finalidad: asistimos al registro de un conjunto amplio de actividades desarrolladas en la escuela a partir de dos becas de extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. No obstante, la construcción del video no pone el acento en la idea de registro y por lo tanto el modo de lectura que se activa no es el documentalizante. Antes bien, quizá sea más pertinente pensar en otros *modos*.

La presentación en pantalla de diferentes estudiantes que reiteran la misma pregunta, el trabajo sobre la propia pantalla (el fondo naranja común, la pantalla dividida en cuadrantes o mitades), la edición que “acelera” la imagen y el sonido: todos rasgos que apuntan hacia un uso distinto de lo audiovisual comparado con lo visto hasta aquí. Se busca dar lugar a una forma de expresión juvenil; los jóvenes no son entrevistados en tanto “informantes clave”, sino que algo de sus “formas”, de las maneras en que ellos viven o han vivido aquello que cuentan se deja ver y estructura el video completo.

Aquí lo sonoro no es simplemente el medio a través del cual se nos

hace llegar información; el trabajo con lo sonoro y con lo musical organiza una parte (o la totalidad) del video. Sonidos que se repiten, golpes, pasos, frases: en torno a ellos se piensan las imágenes y *se las hace dialogar*. En estos cortos producidos en CAJ lo sonoro adopta una centralidad que los distingue. Nos invita a considerar esta dimensión de lo sonoro, habitualmente problemática en las producciones amateurs o periféricas, desde el inicio, como el punto de partida, como el organizador primero de la materia audiovisual.

Lo que privilegian estos realizadores es lo que, desde Odin (2000), podemos denominar *modo de lectura estético* y *modo energético*: se trata de vibrar a través de las repeticiones, de lo sonoro, de la construcción visual con barras verticales y horizontales que habilitan y esconden diferentes escenarios y entrevistados; y a la vez, de apreciarlo como parte de una apuesta por una búsqueda de belleza en lo sonoro y en lo visual. Asistimos así a las múltiples tareas realizadas desde el CAJ, con entrega de información concreta sobre lo que las y los jóvenes hicieron, en qué lugares y con quiénes, aunque de una manera que invita a prestar atención a la forma que eligieron para contarlo, que puede ser conceptualizada como lúdica, para divertirse, para disfrutar. A diferencia del capítulo anterior, no hay un privilegio de la información sobre el mundo real, ni una clara identificación del Yo-origen real.

No pareciera exagerado en los casos anteriores plantear que se trata de piezas que podrían clasificarse como de propaganda, en el sentido de textos con función apelativa, que brindan información y cuya finalidad fundamental es la de influir en el comportamiento de los receptores: hay un registro de actividades, que podría haber sido *documental*, pero las decisiones tomadas sobre todo a nivel de cámara, de lo sonoro y en la instancia de edición nos alejan de lo *expositivo* tradicional para adentrarnos en el campo de lo *poético* (con Nichols, 2013). Además, la función que estas piezas explicitan tiene que ver con mostrar lo que se hace dentro del CAJ y sobre todo dejar la invitación formulada para que nuevos jóvenes puedan sumarse.

El tercer cortometraje de este CAJ, titulado *RAP*, el de más corta duración en nuestro corpus, recupera una producción musical de las y los jóvenes del CAJ. Vemos y escuchamos una práctica musical juvenil. En este caso, no hay indicación de que se trate de una propaganda, no hay una actividad global que se esté informando. ¿Cuál es el lugar de esta producción entonces en el marco del CAJ? No se trata de un regis-

tro en sentido estricto, ni de una ficción como tal; no hay interés en socializar información específica de las tareas realizadas. Podemos pensar que se trata de un ejercicio de autopresentación; hay quienes se encargan de escuchar y de construir con esas palabras un registro para que no se pierdan, para que perduren, para que les permitan hacerse ver y hacerse oír. Se trata, por lo tanto, si la pensamos desde Odin (2000), de una pieza breve que puede encuadrarse más fácilmente en el *modo de lectura artístico*, dado que centra su atención en sus productores, en sus habilidades, sus gustos y actividades³. Y es sin duda también una pieza que habilita un *modo de lectura energético* en recepción, que articula colectividad, comunidad, subjetividad.

Lo artístico, entonces, como *modo* entre los propuestos por Odin o como noción más amplia asociada a lo simbólico en el esquema peirceano, admite cierta amplitud en su definición y amerita que nos dediquemos a conceptualizarlo con cierta precisión.

3.2. Algunas precisiones sobre lo artístico (como parte de lo simbólico)

En este apartado deseamos recuperar algunos desarrollos desde nuestra tesis de maestría (Moreiras, 2013), ya que en ella trabajamos con fotografía en ámbitos escolares y articulamos una definición de lo artístico que resulta útil también aquí. Mencionábamos, en relación con lo simbólico:

Una fotografía puede funcionar como símbolo, por último, en tanto exista una regla, un hábito, una disposición que permita suponer que los sentidos que esa foto vehiculice serán unos y no otros. En la lectura simbólica, lo que predomina es una interpretación basada en un hábito o convención sobre qué es lo que se está viendo. Así (...) si se subraya el valor artístico de una fotografía, por ejemplo, se pone el acento en su carácter de símbolo (Moreiras, 2013: 85).

En este sentido, nos apoyamos en los desarrollos de Jaques Aumont, quien afirma que la función estética en una imagen puede reconocerse en tanto lo predominante sea la búsqueda de generar placer en el espec-

³ Ciertamente difiere del modo artístico como lo piensa Odin en tanto no se trata de rasgos “autorales” que podamos reconocer en lo audiovisual. No obstante, el foco está en sus productores, motivo por el cual creemos que es pertinente sostener el mismo concepto.

tador, de producirle sensaciones específicas (en Dalmasso, 1994: 8 y ss.). De este modo, a) se pone menos el acento en lo mostrado que en la forma en que se lo hace y b) en las funciones que podemos reconocer en recepción para esas imágenes. En a) lo que predomina es la materialidad, la forma en que está construido el encuadre, las decisiones tomadas en torno a lo sonoro, en la edición, entre muchas otras. En b) María Teresa Dalmasso (1994) afirma que lo que puede considerarse propio de esta función de la imagen es que la estetización es un valor que se transmite desde la enunciación a lo representado (p. 10): por lo tanto, aquello que aparece en cuadro lo hace investido de los valores positivos acordados a la imagen en sí. En este sentido, lo artístico también se vincula con la voluntad de estetizar aquello mostrado: en alguna medida, se trata de mirar por primera vez lo que ya hemos mirado en muchas ocasiones o lo que resulta banal y común, habitual, como el edificio escolar, por ejemplo (Moreiras, 2013: 181).

Así, prevalece la “mirada” del realizador por sobre lo mostrado y esa voluntad estetizante nos invita a comprender la imagen en términos más próximos a una obra de arte que a la de un registro documental o ficcional. Lo artístico, entonces, presta atención a la forma en que se muestran estos objetos y busca reproducir ciertas convenciones estéticas. De este modo, prevalece una convención, un hábito en el modo de construir las imágenes, y de mostrar los objetos que en ellas aparecen. El eje no está puesto en lo representado, sino en la voluntad estetizante del realizador.

Aparece así una doble dimensión vinculada a las instancias de producción y a la función que estos videos pueden cumplir en sus entornos: presencia en el ámbito público de una intimidad desde la enunciación y búsqueda de sensaciones específicas en / para lxs espectadorxs (Moreiras, 2013: 191). Con estas dos claves podemos asomarnos al análisis de una de las producciones únicas en nuestro corpus.

3.3. Memorias de una actriz: expresión de una artista

La búsqueda de la belleza es el elemento que moviliza tanto las decisiones del realizador como las del espectador (Keldjian, 2015: 23).

(...) la intuición, el riesgo asumido en la soledad silenciosa de la decisión, la implicación del sujeto. *Hay una parte de uno mismo que logra expresarse en el acto de creación y que es justamente aquella que no puede*

hacerlo recurriendo a la lógica deductiva y al discurso, que son los dueños y señores de las actividades habituales de la escuela (Bergalá, 2007: 196-197) (cursivas nuestras).

3.3.1. Sobre el inicio y algunas particularidades del taller con Julieta

El corto *Memorias de una actriz*, del CAJ de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA, de ahora en adelante) nace del encuadre específico que la tallerista de Audiovisual, Julieta Seco, le da a su propuesta en el marco de una escuela secundaria con muchos estudiantes y Orientación *Artes: Multimedia*. Este corto es una de las producciones que más llamó nuestra atención durante el año 2015, incluso con sus escasos 60 segundos. Queremos recuperar algunas de las claves conceptuales y realizativas desde las cuales se genera este corto y hacerlo desde las palabras de la propia tallerista.

Como profesional del audiovisual, Julieta llevó al taller del que era responsable algunas de las discusiones que ella sostenía en su campo de trabajo, porque además entendía que tenían que ver también con prácticas y preocupaciones de lxs jóvenes asistentes. Julieta genera una propuesta que invita a los estudiantes no sólo a producir videos, sino *videominutos*. El entorno CAJ pareciera predisponer a sus participantes a la experimentación y la trayectoria de Julieta pareciera haber liberado la creatividad y abierto el juego para estos jóvenes. Julieta menciona que compañeros de la Facultad de Artes venían explorando el formato e incluso uno de ellos había realizado su tesis de licenciatura sobre *cineminutos*. La idea estaba dando vueltas y ella decide incorporarla para el año 2015.

Hay un trayecto largo y cuidado que les permite a estos jóvenes pasar de las producciones audiovisuales que habitualmente consumían a las que ellos finalmente producen durante ese año. Videoarte, video-correspondencia, cartas, estructuras narrativas simplificadas y mínimas, poesía breve como haikus (y sus *traducciones* audiovisuales), entre muchas otras opciones, hasta llegar a lo fundamental. ¿Cómo contar una historia en tan sólo 60 segundos?

A partir de ese interrogante general, se desata un proceso que involucra la inscripción al Festival de Videominuto; la creación y filmación de las historias en sí mismas y finalmente la participación en la muestra en el Pabellón Argentina, con público general, en sala oscura y en pan-

talla gigante. Los aprendizajes promovidos por este tipo de tareas específicas, en el marco de actividades mayores (de producción audiovisual), ya han sido señalados antes como una parte importante de los procesos de producción de medios en escuelas. Y para Julieta esto resulta evidente y es trabajado explícitamente. El momento de estreno y más si es ante desconocidos y a sala oscura, resulta una instancia trascendental.

3.3.2. Sobre el corto *Memorias...*

El punto de partida de la propuesta de Julieta fue reconocer explícitamente cuáles eran los consumos culturales de las y los jóvenes con las que iba a trabajar y de qué manera esas expectativas se asociaban a una idea de “gran cine”, de gran relato, y por lo tanto, atentaban contra un trabajo posible desde el CAJ. Y ese fue el punto de partida: ¿qué historias propias, íntimas quizá, no podrían ser contadas más que por ustedes mismos? ¿Qué cosas son las que te han ocurrido y que si no las contás vos, no habrá quién las cuente? A partir de esa intervención invita a una estudiante a grabar un corto sobre su experiencia de estar sobre un escenario, en una competencia de piano. Julieta conoce (y fue parte de) el proceso de realización de *Memorias...*, pero también lo analiza: “Porque lo que tiene ese video es que habla de una actriz, pero habla del mundo del espectáculo, habla del abandono, habla de la frustración, habla del exitismo, habla de millones de cosas. (...) Funciona como metáfora de un montón de cosas y es una escena” (Entrevista Julieta S., 2016: 10).

Julieta menciona también que la realizadora tenía claro qué es lo que quería filmar: por eso hacemos referencia en el título del apartado a la expresión de una artista. Eso nos permite dar cuenta que lo central aquí ha sido dar lugar a la expresión de un grupo de jóvenes y que se los ha alentado, además, para que pudieran contar una historia propia, poner en circulación un fragmento de sus vidas bajo la forma de un relato audiovisual.

Así, en un sólo día se filmó ese cortometraje que hizo uso de las instalaciones del ENSAGA, especialmente del salón de actos. Se trata de un espacio muy amplio, con capacidad posiblemente para 200 sillas o más, que tiene una cabina para control técnico arriba, en una planta alta y en la parte de atrás del salón. Desde allí fueron hechas las primeras tomas y por lo tanto, la cámara mira hacia abajo. Luego, ya al mismo nivel que las sillas, a lo largo del pasillo central, la cámara avanza. La realizadora

ya sabía lo que quería filmar, sabía también qué necesitaba que hicieran sus compañeros: acompañar en la construcción de lo sonoro del corto. Una serie de aplausos y gritos que evocan un público ausente, en una sala vacía; una presencia “fantasmal”, pero sin espectros.

Queda claro entonces, después de este recorrido, qué supone lo artístico en estas producciones: el trabajo propuesto por Julieta desde este CAJ (y desde otros, sin dudas) tiene esa marca de la expresión subjetiva, de la producción de un discurso que sea un mostrarse, un ponerse a consideración de los demás, más allá de finalidades informativas, documentales o ficcionales.

Uno de los aspectos sobresalientes de *Memorias...*, y en esto coincidimos con Julieta, es la economía de recursos y el uso metafórico de los pocos que pone en juego: el personaje principal no es mostrado, sino que es representado por la cámara, a través de una forma de cámara subjetiva; no se trata solo de la representación de una mirada, sino de la puesta en escena de un cuerpo que no vemos, desde el cual “vivimos un recuerdo”. Es un corto complejo en sus sentidos, construido a partir de recursos enunciativos simples: una cámara subjetiva, móvil, inestable y toda la banda sonora en over, sin diálogos de ningún tipo. Las únicas palabras que incorpora son las que dan título a la producción, que *completan el video* y le dan *una dirección* a la libre interpretación que surge del visionado. Somos parte de una evocación fantasmal, que incluye un escenario y aplausos: somos parte, por un momento, de los recuerdos de una actriz, somos la actriz.

3.4. ¿Por qué los CAJ?

Las cuatro producciones analizadas hasta aquí han sido realizadas en el marco de CAJ. No son las únicas dentro del corpus que podrían encuadrarse en esta categoría de “lo artístico”, pero tampoco creemos que sea una casualidad que hayan sido estos los espacios desde los cuales han surgido. Es oportuno entramar las particularidades de los cortos que hemos analizado hasta aquí con características generales de los CAJ; de lo contrario, podría pensarse que la modalidad de trabajo y los objetivos del taller de Julieta en la ENSAGA, en los cuales nos hemos detenido con cierto detalle, podrían ser solo una ocurrencia individual. Lejos de eso, entendemos que es parte de la modalidad de los CAJ.

Así, en una breve síntesis, podemos afirmar que estos Centros se

transforman en espacios de búsqueda y de creación, desde la propia subjetividad pero con un horizonte y prácticas que son claramente colectivas. Las dimensiones de la producción audiovisual mostradas hasta aquí dan cuenta de la manera en que se recuperan habilidades, destrezas, fortalezas, gustos y saberes de los jóvenes y se los pone en escena, en cámara, en serie, de forma que resaltan la función expresiva y activan los modos de lectura artístico y estético, de acuerdo el caso.

Como planteamos al comienzo, lo lúdico en este capítulo adopta formas diversas. Cerramos aquí este apartado en el que lo lúdico aparece en tanto reglas (desde Caillois, 1986) para la producción de un texto cuyo modo de lectura preponderante no es ficcionalizante ni documental, sino artístico y estético y cuyo resultado se potencia por las posibilidades técnicas de lo audiovisual (Machado, 2015). Entendemos estas reglas como convenciones, como ciertos consensos, que señalan cómo producir audiovisuales que transmitan valores estéticos desde la enunciación a lo representado (Dalmasso, 1994): se trata de crear un texto que “esteticé” y *nos haga ver de un modo nuevo aquello que, por cotidiano, damos por sentado*. Estas producciones constituyen *ejemplos* de audiovisuales cuya voluntad principal es ofrecer una mirada particular sobre el mundo, delatar la presencia de una subjetividad; y tender, en consecuencia, a realzar lo representado.

A continuación, damos lugar a otras versiones de lo lúdico, en las que tendrán centralidad otros aspectos vinculados a las risas, la diversión, la parodia y la ironía.

4. Los documentales que no fueron: reconstitución y anécdotas de lo que sí fue

En estas condiciones, el cine doméstico no tiene necesidad de producir una estructura narrativa ni una construcción coherente, porque estas pre-existen en la memoria de los participantes. Todo lo que se le pide al filme es reavivar los recuerdos, para permitir a las familias [y a la comunidad] revivir juntos los acontecimientos ya vividos (Keldjian, 2015: 23).

En este apartado reunimos producciones que tienen como punto de partida una anécdota local, barrial, en ambos casos lejanas a nosotros en el tiempo, a partir de la cual un grupo de estudiantes construye una producción audiovisual. En ambas, además, es la música, en concreto el autor de una canción, quien se detiene primero en la anécdota y la con-

gela: a partir de sendas canciones surge la posibilidad de grabar estas historias. Pareciera que recuperan lo que mencionaba nuestra entrevistada en el apartado anterior: interrogarse por pequeñas historias, anécdotas mínimas que nadie más que ellos podrían recuperar y que merecen ser narradas. En ambos casos, además, se las cuenta de modos muy especiales: no se recurre (solamente) a un registro documental y a la entrevista como estrategia fundamental, sino que se ponen en juego otros recursos.

Podemos mencionar que en ambos casos estamos en presencia de lo que François Jost (2012) denomina *reconstitución*: graban una historia que tiene como punto de partida un Yo-enunciador real, aunque la presentan alejada de un “formato documental” tradicional. Además, en ambos casos eligen presentar también la entrevista que da origen a este relato: en *Campeonato...* como un archivo independiente; en *Fiesta...* como parte integrada en el mismo video, aún cuando las y los realizadores no son las y los autores de esa entrevista. Es decir, en *Fiesta...* trabajan a partir de material de archivo (contemporáneo a ellxs) que incorporan en su producción: una entrevista audiovisual a Don Marcos, poblador de la zona del Champaquí y la canción del músico transerrano José Luis Aguirre que narra la vida de este poblador.

Por todo esto, estamos ante dos videos complejos en su concepción, con un fuerte componente local y voluntad lúdica en su realización, como una suerte de homenaje a los protagonistas de sendas anécdotas.

4.1. Un campeonato, cuatro décadas atrás

Campeonato 1977 fue producido en una escuela para jóvenes y adultos de la localidad serrana de Villa Giardino. Esta escuela es una extensión áulica del CENMA La Falda y tiene la orientación turismo. La docente de Lengua y Literatura de segundo año, Cecilia Cargnelutti, en diferentes oportunidades ha ensayado articulaciones con los espacios de vinculación del sector de la orientación.

Uno de los puntapiés iniciales de esta propuesta fue la llegada de las netbooks del programa provincial “Internet para educar”. Este programa era institucional y no personal, es decir, las netbooks no salían de la escuela y además eran compartidas por todxs lxs estudiantes, de acuerdo a criterios de organización que cada escuela fijaba.

La actividad que dio origen a *Campeonato...* fue desarrollada en la segunda mitad del año y, gracias a conversaciones previas, pudimos estar

en la escuela la noche del estreno áulico de los cortos (aunque luego tuvieron un estreno más importante frente al resto de la escuela, en el acto de fin de año). Un quinteto de estudiantes, trabajadores en diferentes oficios, conocidos y conoedores de sus vecinos, son quienes conocen la canción que circula de asado en asado, de peña en peña, sobre ese partido de fútbol ganado de modo heroico en la adolescencia de quienes hoy lo recuerdan con cierta nostalgia. Esa canción funciona como la base para el corto, y se completa con imágenes de contexto de Villa Giardino y del Club Villas Unidas, sede del equipo ganador, así como con la *reconstitución* de los momentos más relevantes del partido.

Este quinteto fue uno de los grupos con los que la docente pudo hacer un trabajo más cercano para construir colectivamente la idea: ese trabajo supuso conseguir que los cantores graben el audio de la canción y la envíen por WhatsApp, ya que se trata de una versión *amateur*; que los jugadores recuperen las pocas fotos que aún existen de ese histórico partido para incorporarlas a la producción audiovisual; ir hasta donde está guardado el trofeo y sacarle una foto; grabar también las imágenes de contexto, para incorporar al comienzo de la canción y finalmente conseguir los actores (no importa si son niños o mujeres) que conozcan exactamente cómo fueron las jugadas memorables, para darles vida. En los pocos segundos de duración del cortometraje se articula todo este trabajo al que hace referencia la profesora y que supone, entre muchas cosas, *animarse a pensar audiovisualmente*.

Esta construcción de la que habla Cecilia estuvo cruzada por múltiples objetivos: no sólo de diferentes espacios curriculares (Lengua y Literatura, Sociología, Turismo) sino también hacia dentro de cada uno. Cuando se reflexiona sobre la articulación entre espacios curriculares de la escuela a veces se imaginan complicados ensayos para encastrar unas propuestas con otras, y lo que encontramos aquí es una forma simple y concreta desde la que se elabora esta articulación en este CENMA. En efecto, otros videos que no quedaron incorporados en el corpus, al igual que *Campeonato...*, dan cuenta de esta articulación y están centrados en una localidad, en sus historias, en sus anécdotas, que conectan personas y lugares.

Aparece además lo que señalamos en reiteradas oportunidades hasta aquí: poner a circular mi voz, mi parecer, crear algo nuevo, hacer existir algo donde antes no había nada, transformar el momento de la secundaria a partir de hacer algo memorable, que distingue ese tiempo del resto de

la vida cotidiana. Y lo memorable aquí es el relato sobre una experiencia valiosa en la comunidad. Así, los aprendizajes involucran contenidos estrictos de los espacios curriculares y alcanzan dimensiones subjetivas de estos estudiantes, en torno a cómo se ven a sí mismos, cómo se escuchan, cómo quieren ser escuchados. Y esto a partir del trabajo previo, durante la filmación, en las instancias de visionado frente a diferentes públicos y en los momentos de evocación del trabajo hecho. Podemos decir que el proceso no se termina con el estreno, con el visionado repetido, sino que continúa con su evocación y reconstrucción posterior.

4.2. Una noche, en una vida

La cámara gira alrededor de uno de los estudiantes sentado frente a su banco, en la escuela. Se detiene en su rostro y pareciera imaginar el baile y la disputa en torno a Don Marcos. De repente se transforma en el Don Marcos que entra a la fiesta, muchas décadas atrás. Nuevamente, aparece aquí la *reconstitución*. Dos historias en dos tiempos distantes que se unen en el video *Fiesta serrana*: la del veterano poblador de Traslasierra y la de los estudiantes que conocen su historia a partir de la entrevista audiovisual que un cantautor local le realiza.

Blanco y negro. Un teclado eléctrico junto a una radio antigua, instalaciones eléctricas externas y un ventilador de pared contemporáneo conviven con multitud de actores vestidos de época. Un plano secuencia desde una cámara inquieta recorre lentamente el espacio de la fiesta, acompañando a Don Marcos en su ingreso, mientras vemos a la banda tocar en vivo, las parejas que se mueven en el salón, la moza que lleva y trae la bebida y las dos jóvenes que disputan a nuestro protagonista: antes de detenerse, la cámara va y vuelve entre Don Marcos y la señorita que lo acompaña en la mesa y la otra señorita que, desde la pista de baile, los mira conversar.

Una vez que el protagonista se retira de la fiesta, la cámara regresa al rostro de Don Marcos actual, en la entrevista que el corto recupera y luego al del joven estudiante que lo representó. El corto culmina como comenzó: con las imágenes en primer plano de Don Marcos en la actualidad, hablando a cámara. Leemos los títulos con un fondo de calle de tierra, serrana, porque el camino sigue.

La propuesta del PNIDE Conectar Igualdad durante 2015 propuso en Lengua y Literatura un trabajo de adaptación de obras literarias. El

video del IPEM 135 Anexo Los Hornillos se inscribe en esta invitación, aunque se la apropia y trabaja a partir de una canción de José Luis Aguirre. Por supuesto que esta elección no es casual, sino que resulta de un trabajo explícito realizado por la escuela, vinculado con el arraigo, el estar y el vivir en Traslasierra. De todo el material disponible en la entrevista que José Luis Aguirre realiza a Don Marcos, como parte de su canción *Más de cien inviernos*⁴, en la escuela se recupera una pequeña anécdota de una noche en su vida para representarla.

Todas estas operaciones realizadas por y desde la escuela suponen una vuelta sobre un “sí mismo” colectivo y arraigado en lo local, a partir del cual se busca construir pertenencia y sostener historias propias. Se recupera la canción de un cantautor de la zona, que a su vez homenajea a un poblador centenario en un gesto directo hacia el *modo de lectura privado* (Odin, 2000): se busca regresar a lo vivido como colectivo, a la vez que reafirmar la pertenencia y aportar a la identidad compartida. No obstante, no se realiza simplemente a través de contar, sino de mostrar; y aquí podemos reconocer una voluntad que va más allá y que se asienta en el modo de lectura energético: hay una movilización de los espectadores para un “vibrar” compartido.

A modo de cierre de este apartado deseamos plantear nuevamente la complejidad enunciativa de estos videos, la enorme cantidad de horas de trabajo que hay detrás de cada uno, así como los parecidos entre ellos en términos formales: el trabajo a partir de una anécdota; la centralidad de la pertenencia geográfica; la música como una marca local encargada de transmitir cierta memoria sobre los hechos del pasado; lo audiovisual como una oportunidad para traer al presente hechos valorados por otros a través de procesos de *reconstitución*; y, sobre todo, la escuela como institución que admite, articula y potencia este trabajo. De este apartado nos parece central enfatizar que cuando la escuela se asoma a algún hecho del pasado más o menos reciente y local, no necesariamente tiene por delante la tarea de desarrollar una representación documental expositiva o incluso una más próxima al periodismo (por mencionar dos alternativas tradicionales en los medios audiovisuales). Puede ensayar estrategias audiovisuales vinculadas a lo lúdico, en el sentido de “ponerse en el lugar del otro” (no como un acto de empatía, sino literalmente ocupar su lugar), reconstruir sus condiciones, actuar sus decisiones y hacerlo con la voluntad de man-

⁴ El video original del cual toman el material audiovisual de base está disponible en esta dirección: https://www.youtube.com/watch?v=y_yReakz5Yc [última consulta: marzo de 2020].

tenerse “fiel” al modo en que los acontecimientos ocurrieron en primera instancia. Esto supone indagar lo suficiente en el evento a reconstituir (recrear) para hacerlo lo más fielmente posible, a la vez que se consolida cierto lazo de pertenencia con la comunidad, con las personas involucradas. La indagación (escolar) sobre el pasado adquiere un sentido explícito entonces que involucra a otros en la construcción de un relato.

5. El trabajo intertextual: pastiche y parodia

5.1. Un encuadre necesario: las miradas en el cine

Nuestra apuesta en la versión expandida, para avanzar en el análisis de las dos últimas producciones del corpus, fue detenernos en un encuadre metodológico proveniente de las teorías del cine que nos permite poner de relieve una particularidad de lo visual-fotográfico-televisivo-cinematográfico, en particular el artículo “Placer visual y cine narrativo” de Laura Mulvey ([1975] 2001)⁵. Nuestra apuesta es utilizar una parte de la propuesta teórico-metodológica de Mulvey, originalmente ideada a partir del cine clásico de Hollywood, para analizar estas producciones escolares que tienen vínculos más evidentes con la televisión (y sus formatos y géneros) que con el cine. Lo hacemos aquí de modo sintético e invitamos a consultar la versión expandida para más detalles.

Los desarrollos de la autora ponen de relieve la importancia que la mirada tiene en el cine: “Lo que define al cine es el lugar de la mirada, la posibilidad de variarla y de hacerla patente” (Mulvey, 2001: 376). De este modo, y es lo que nos interesa particularmente de sus planteos, podemos reconocer tres miradas coexistiendo en este cine clásico que analiza la autora: “la de la cámara cuando graba los acontecimientos, la del público cuando contempla el producto acabado y la de los personajes que se miran unos a otros dentro de la ficción de la pantalla” (p. 377). Este triple juego de miradas permite explicar los procesos de escopofilia y de identificación propuestos por Mulvey para el cine comercial. ¿Cuáles son los argumentos que consideramos válidos para, a partir de las debidas transformaciones, utilizar este instrumental teórico para el análisis de los videos del corpus?

⁵ Agradecemos también especialmente la generosidad y rigurosidad del Prof. José Gatti de la Universidade Tuiuti do Paraná (Curitiba) por los comentarios realizados oportunamente, fundamentales para definir y precisar los desarrollos de este apartado.

5.1.1. De los privilegios del “huésped invisible” y la pregunta por su construcción en el género audiovisual escolar

El juego descrito entre las tres miradas funciona especialmente en el cine narrativo convencional de Hollywood de los años 30, 40 y 50, que descansa en la invisibilización de la presencia de la cámara como tal y en la compenetración del espectador con el relato. Esto por supuesto no significa que opere en producciones posteriores, incluso en nuestros días. En este tipo de cine, la industria trabaja para promover la invisibilización del proceso material de filmación y la compenetración que evita la lectura crítica por parte del espectador (Mulvey, 2001: 377).

En efecto, a tal fin podemos presentar un interjuego entre tres elementos que consideramos fundamentales en este tipo de cine, que permiten que lxs espectadorxs asistan a una historia que lxs tiene, en la mayoría de los casos, como *huéspedes invisibles*, al decir de la autora:

1. Ciertas condiciones de proyección (la *experiencia cinematográfica*, de la que ya hemos hablado),
2. La clausura del mundo narrativo presentado (un “mundo herméticamente sellado”),
3. Ciertas convenciones narrativas.

En los videos de los que nos hemos ocupado hasta aquí y, de modo especial en los que nos quedan por delante, las dos primeras dimensiones, en general, no logran garantizarse de la manera en que el cine comercial nos ha acostumbrado y ciertamente la tercera adopta características que les son propias.

Por todo esto, resulta en gran medida esperable que la identificación propia de la posición espectral analizada por Mulvey a partir de la compenetración del espectador con el relato no se produzca en los videos escolares como sucede con el cine industrial; y que la cámara y su registro material del proceso de filmación, lejos de presentarse negado, aparezcan visibilizados de múltiples maneras. Así, lo que estamos afirmando es que el público “entrenado por la industria”, *naturalmente* podría sentir distancia crítica en relación con estas producciones en las que, de alguna manera, pierde su sitial privilegiado de *huésped invisible*. Sin embargo, nos permitimos distanciarnos ahora de Mulvey y preguntarnos: ¿es posible que estas producciones escolares promuevan otro tipo de identificación espectral o incluso, que promuevan esa misma identificación propuesta por la autora mediante otros mecanismos?

¿Qué atributos deberíamos concederles a esos públicos para que esta identificación se produjera? ¿Es posible que, aún con las diferencias que hemos señalado, estas producciones logren cierta naturalidad, verosimilitud, en definitiva, lo que el drama de ficción (Mulvey, 2001: 377) de la industria consigue por otras vías? Y si esto fuera posible, ¿puede considerarse que el placer fílmico tradicional de las producciones de la industria devenga en un placer audiovisual diferente, construido por estos videos escolares de una forma particular?

Como se puede observar, estas preguntas exceden la especificidad de este apartado en torno al pastiche y a la parodia, e incluso exceden la preocupación de este capítulo en torno a lo lúdico. Vamos a detenernos ahora en el análisis de las dos últimas producciones del corpus y volveremos luego, como cierre de este apartado, a las preguntas que hemos planteado aquí en torno a la posición espectral en los videos escolares.

5.2. Definiciones operativas: el pastiche en *Noticiero Joven Visión 5to TT*

Noticiero... fue producido en el marco del PNIDE Conectar Igualdad en la localidad de La Paz, provincia de Córdoba, y está incluido en el conjunto de trabajos que el Programa caracterizó como documental.

La temática a trabajar, “Rayos UV”, fue planteada por los docentes que acompañaron la propuesta desde el inicio y las primeras decisiones giraron alrededor de la definición de los subtemas y de cómo construir la información para cada uno. Una vez definida la temática y establecidos algunos objetivos como “horizonte”, aún restaba pensar la “forma” del producto final audiovisual: cómo presentar la información dentro del género documental. Y a tal fin, la participación del referente del Equipo Técnico Territorial (ETT) del Programa PNIDE Conectar Igualdad fue central: “Se trabajó con la presencia del ETT Pablo Calderón la idea de cómo darle un hilo conductor al relato del corto. Surgió plantearlo como un noticiero que realiza un informe sobre el tema” (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015: 4).

No sólo fue importante su presencia y sus aportes en la etapa de definición inicial de la propuesta, sino que luego contribuyó también en otras instancias definitorias del trabajo: las vinculadas con lo audiovisual. El Cuadernillo brinda numerosas descripciones de los pasos realizados, así como recomendaciones surgidas del propio proceso. En

todos esos fragmentos pueden reconocerse las decisiones tomadas por el equipo de esta escuela y todos estos recaudos que ofrece la descripción realizada por los docentes en el Cuadernillo explican algunas particularidades del corto *Noticiero...*

En primer lugar, podemos señalar el cuidadoso trabajo de edición: el noticiero es uno de los videos más largos de nuestro corpus y está construido con prolijos cortes directos entre ellos. Si bien suponen un trabajo de grabación de cada una de las partes realizado por etapas, debido a que el set de filmación es sólo uno, está editado como si el tiempo fuera “en directo” y los cortes se realizaran desde un lugar del estudio a otro. En ese sentido, da la idea de que no hay elipsis y la duración real de todo el proceso fue la del corto final, aunque sabemos que esto no es así.

En el orden de la construcción del enunciado, el gran imaginador nos entrega imágenes, en general fotografías y gráficos, que son incorporadas en el momento de la edición, y que dan cuenta de un gran trabajo de investigación y búsqueda. En el Cuadernillo se menciona la necesidad de “pensar en idioma audiovisual” y esto resulta evidente en el resultado final. En términos de la ocularización, se utilizan en general planos medios cuyo encuadre tiene en la parte inferior una mesa con un mantel, y el fondo es una escenografía que da identidad al programa: una tela roja que cubre el fondo, en la que puede leerse el nombre del noticiero.

Se destaca la definición de los roles de los personajes y el modo en que cada uno de ellos cumple con las tareas que le son asignadas. La decisión de utilizar tres conductores le da dinamismo, ya que les permite dialogar entre ellos, a la vez que pueden presentar, a continuación, los diferentes fragmentos mirando a cámara. Luego, son también los encargados de realizar las entrevistas a las especialistas invitadas (médica y farmacéutica, por ejemplo), así como de presentar los resultados de la encuesta que se realizó en la escuela, como parte del trabajo escolar con el contenido *rayos UV*. Mención especial merecen las miradas de estos personajes: podemos mencionar los intercambios visuales entre conductores o entre estxs y las entrevistadas, propios del diálogo que sostienen; y luego, miradas a cámara, del *eje O-O* o “de los ojos en los ojos”. Todos estos intercambios de miradas son construidos cuidadosamente en esta producción. Y sumamos, en términos de enunciación (en el enunciado), el trabajo de edición que ofrece al espectador las imágenes fijas (fotografías, gráficos, recuadros) que en cada momento acompañan y amplían lo que los personajes relatan frente a cámara.

En relación con el espacio, ya hemos mencionado que se construyó una escenografía mínima y prolija en la cual se presentan todos los momentos del video: el encuadre de la toma es siempre igual, y se aprovecha al máximo el trabajo de escenografía realizado. Debido a esta decisión que circunscribe los espacios a una única escenografía de estudio, este video no activa el *modo de lectura privado* en relación con lo espacial. Por este motivo, podemos decir que el *modo de lectura* predominante que se activa es el *documentalizable*, en términos de brindar información sobre los rayos UV y, eventualmente, el *fabulizante* toda vez que se construye información que potencialmente busca transformar algunas prácticas para promover el cuidado de la salud y del propio cuerpo. En ese sentido, es una variante de *El cuidado de tu cuerpo*, analizado en el capítulo anterior.

Por todo esto que hemos señalado consideramos que estamos frente a un trabajo audiovisual que asume el *pastiche* como su modalidad predominante de construcción. Ahora, ¿qué entendemos por *pastiche*?

Entendemos por *pastiche* una forma particular del trabajo de remisión de un texto B a un texto A: esta referencia supone una imitación de cierto estilo de ese texto fuente, pero sin la función satírica que caracteriza, por ejemplo, a la parodia. Seguimos en esta definición la propuesta que recupera Marcelo Moreno (en Flores, 2009) de Gerard Genette y de Frederic Jameson. En términos operativos, para este análisis, el *pastiche* es una forma particular que recurre a procedimientos de imitación pero sin ironía y sin burla. De acuerdo a los trabajos de Jameson, “se caracteriza por ser la imitación de un estilo peculiar o único, remedo en una lengua establecida, pero constituye un *procedimiento neutral* de dicha imitación específico de la cultura posmoderna” (Moreno, 2009: 160) (cursivas en original).

Afirmamos que *Noticiero...* responde a esta noción de pastiche en tanto adopta la forma de un género circulante, como es el de un programa periodístico, de actualidad, con invitados y un eje temático que lo articula. Estrictamente quizá no se trata del noticiero generalista tradicional, sino más bien de un programa de temática específica. En esa recuperación hay una suerte de homenaje, a la vez que funciona como una guía, orientación para la organización y presentación de la información. Desde la escuela se asumen las recurrencias propias de esos programas televisivos porque funcionan como una guía implícita, que no hace falta explicar, ya que docentes y sobre todo estudiantes tienen más

o menos claro de qué se trata a partir de sus consumos mediáticos y culturales previos.

Por todo esto, y a modo de cierre, resulta pertinente postular que estamos frente a un pastiche que articula un formato televisivo, texto fuente aquí, a partir del cual presenta una temática trabajada escolarmente y adopta su estilo enunciativo. Coincidimos con los docentes responsables del video en que este tipo de propuestas son capaces de promover los aprendizajes que señalan en el Cuadernillo y resaltamos lo propiamente escolar de esta experiencia: el trabajo con el conocimiento. Las y los estudiantes se presentan ante la cámara, en más de una oportunidad del video como los expertos que explican algún aspecto de la temática en cuestión y esto es resultado de las condiciones de producción: lo escolar en funcionamiento.

Nos interesa ahora abordar otro video en el que también se asume un formato televisivo periodístico como punto de partida, pero con un trabajo enunciativo diferente.

5.3. Definiciones operativas: la parodia en *La edad del pavo*

La parodia también supone una relación intertextual, es decir, la interacción entre dos textos: uno fuente y otro que lo toma como punto de partida. Podemos establecer dos diferencias con el pastiche: la parodia, según Linda Hutcheon (1981) es definida por la ironía como relación intratextual que requiere de competencias específicas del receptor y el *ethos* predominante es, por lo tanto, el burlón (o irónico). Entonces, para empezar, ¿cómo podríamos definir la ironía?

En primer lugar, podríamos afirmar que se asienta en una relación de contrariedad: en términos lingüísticos, resulta de una operación de lenguaje que se construye a partir de la adjudicación a una palabra del significado de su antónimo, lo que produce un movimiento en los esquemas perceptivos del receptor. En gran medida se trata de poner en relación el enunciado con sus contextos para identificar la ironía (Gómez, 2009), es decir, necesitamos conocer algo de la situación del enunciado para entender que se trata de una ironía.

El segundo aspecto que resulta central para nosotros es la relación que establece Gómez entre ironía y cuerpo, en el caso de los sketch y en el campo del teatro: “La ironía entonces, se convierte en situacional y contradice desde la imagen o la kinésica la enunciación verbal: se habla

en ciertos términos, pero el cuerpo indica su contrario, intencionalmente, para hacer reír” (Gómez, 2009: 132). Así, si bien la ironía puede definirse en primer lugar en términos lingüísticos, también puede reconocerse operando “más allá de lo dicho” (o escrito, en el caso de la literatura), en la relación de los enunciados con los géneros discursivos y con los cuerpos de los sujetos que los ponen en escena, en el caso de discursos teatrales o audiovisuales.

Al igual que el pastiche, una parodia es una forma intertextual (como la alusión, la cita, la imitación) que supone una triple competencia del lector y un *ethos* particular. La triple competencia supone que el lector está en condiciones de interpretar el texto paródico en términos lingüísticos, genéricos e ideológicos. La *competencia lingüística* supone “descifrar lo que está implícito, además de lo que está dicho” (Hutcheon, 1981: 187): esto en el campo de la literatura resulta fundamental. L. Hutcheon (1981) señala que la *competencia genérica* supone un “conocimiento de las normas literarias y retóricas que constituyen el canon, la herencia institucionalizada de la lengua y de la literatura” (p. 187): en nuestro caso, esta competencia demanda conocer no (sólo) géneros literarios, sino en todo caso televisivos o, incluso, mediáticos. Finalmente, la *competencia ideológica*, según la autora, es la más compleja y se vincula con cierto elitismo, sobre todo en literatura, del que se acusa a estos discursos, en tanto demandan del lector reconocer el juego propuesto por el autor.

Nos queda recuperar la idea del tipo particular de *ethos* que promueve la parodia. El *ethos* es “un estado afectivo suscitado en el receptor por un mensaje particular” (Hutcheon, 1981: 180) que en el caso de la parodia es burlón: marcado negativamente por “una gama que va de la risa desdeñosa a la pequeña sonrisa escondida (...) unas veces con una energía mordaz, otras veces con una gracia ligera” (p. 184). La actitud del enunciador aquí no es neutra, como en el pastiche, y el estado afectivo que promueve en el espectador es de comicidad.

La edad del pavo o la langosta desnuda es el último corto que analizamos de nuestro corpus y encuadra en esta definición de parodia que acabamos de compartir. Al igual que *Noticiero...* toma como punto de partida un texto periodístico. En un escenario más “descontracturado” que el de *Noticiero...*, un sillón de dos cuerpos, con mesa ratona delante, y en un encuadre que alterna el plano medio sólo de la conductora o un plano más amplio que incorpora también al especialista, estamos

frente a una suerte de *magazín* en el cual el tema es “La edad del pavo”. La presentadora afirma que el tema fue elegido de acuerdo a la constante demanda que llega a través del Facebook y agradece a la producción por contactar y hacer posible la visita del Lic. Chachín, experto en el tema.

Desde el comienzo hay un uso paródico (y por lo tanto, irónico, como decíamos arriba) del género televisivo, dado que el especialista invitado hace bromas a la conductora, rompe por lo tanto con ciertas expectativas en torno al género, e incluso hacia el final termina acercándose en una actitud de acoso, frente a la cual la conductora responde alejándolo, haciéndole saber de su falta de seriedad. Frente a estos comportamientos del invitado, ajenos a su rol de especialista, la conductora alterna su mirada hacia su interlocutor y hacia el espectador (a cámara), demostrando su fastidio de manera explícita en sus gestos y su mirada.

La mirada de la conductora y de su invitado, tanto cuando se cruzan como cuando se alejan y, por ejemplo, se dirigen a la cámara, recuperan saberes vinculados a la improvisación y a lo lúdico mencionados en la cita de Aníbal Ford (1994) con la que iniciamos este capítulo. Otro pequeño homenaje al maestro que ya en los 80 afirmaba contemporáneamente con Eliseo Verón, que los medios audiovisuales (aunque también la radio) realzan y se potencian sobre lo indicial de la comunicación. Por lo tanto, no debe llamarnos la atención que ciertas sutilezas (de la improvisación) de la actuación que constituyen lo lúdico y lo cómico se jueguen en el orden indicial, en las miradas, los guiños, las risas cómplices que se aprecian gracias a la proximidad de la cámara. Y que sea la escuela quien promueva esta revalorización a partir de estas propuestas de producción audiovisual tiene una centralidad que no debemos dejar de considerar. La atención a estos otros saberes, propios de las culturas populares y durante muchas décadas reñidos con las formas de lo escolar más tradicionales, que tienen su lugar en estas producciones resultan aspectos que ameritan ser destacados y resaltados. Volveremos sobre esto en el cierre.

En otro orden, consultado sobre “la edad del pavo” en particular, y más allá de lo desubicado de su accionar hasta allí, el invitado responde con una definición precisa y es allí donde reconocemos el gesto paródico: si no hubiera momentos en que el entrevistado comparte saberes “académicos” sobre el tema por el cual se lo consulta, simplemente estaríamos ante una situación “cómica”. Pero *La edad...* al mismo tiempo pone en escena características personales inadecuadas y saberes (profesionales) consistentes; allí se produce la (doble) ruptura de lo esperado: un especialista

que se comporta inadecuadamente y un invitado fuera de lugar que responde de manera académica a una pregunta periodística. Se parodia por lo tanto al género de los programas periodísticos de especialistas.

Sumado a eso, hay una segunda parodia en juego. La conductora recupera la voz de los adultos que entran en contacto con los adolescentes que están “en la edad del pavo”: menciona a las familias, padres y madres pero sobre todo a los profesores. Lo que ellos habitualmente dicen constituye el segundo discurso parodiado: el de los adultos sobre los jóvenes, y su *edad del pavo*. Es decir, se recupera ese discurso común que circula sobre los jóvenes y se lo pone en escena en clave humorística desde los videos aportados por el especialista. En ellos encontraremos a adultos comportándose como jóvenes en la edad del pavo: se trata presumiblemente de docentes que imitan, parodiando, a sus estudiantes. Estamos entonces frente a una inversión de roles⁶: los jóvenes conducen y son los especialistas, mientras que los profesores son los sujetos a quienes se filma actuando como *pavos*. Los conocimientos que es necesario poner en juego aquí, es decir, las competencias del espectador, tienen que ver con ambas situaciones parodiadas: con el género televisivo, los consumos mediáticos socialmente disponibles, que se utilizan como texto fuente, así como con los discursos escolares (y eventualmente familiares) sobre la edad del pavo en la escuela. Se recuperan comentarios de pasillo, de sala de profes, de aula o de patio y se los pone en la boca de jóvenes (que actúan de adultos) que sancionan el accionar de adultos (que actúan de jóvenes) en la edad del pavo: esta compleja operación es lúdica, cómica y central en este video.

Al momento de proceder al visionado de estos fragmentos, la mirada de la conductora y del invitado se dirigen directamente a la cámara, comportamiento típico también de este género televisivo. De esta manera dan paso a acciones que tienen lugar en un espacio diferente al del estudio, y también en un tiempo supuestamente anterior (el especialista las ha grabado en una escuela para llevarlas al programa). Tenemos entonces dos espacios diferentes (el estudio y la escuela), y dentro del segundo a su vez la diversidad que caracteriza esta institución (patio, aula, pasillos); hacia el final se suma un encuadre de espacio mínimo que es

⁶ Estamos así frente a una de las estrategias más clásicas para construir lo cómico. Así lo señala Ana Flores (2009): “Así resultan cómicos la repetición, la inversión de roles (el regador regado), la interferencia de series o el efecto “bola de nieve” por el que a un suceso nimio le siguen otros que constituyen la hipérbole” (p. 58).

el de un primer plano, de entrevistas a estudiantes, detrás de quienes solo vemos una pared, presumiblemente en exteriores (patio). Frente a la dinámica del “vivo” del programa televisivo, el tiempo en los fragmentos es grabado y lineal; y se alterna entre uno y otro. Al finalizar cada fragmento, ambos están mirando aún a cámara, se vuelven sobre sí mismos y desde allí continúan su diálogo. La enunciación entonces está construida a partir de esta mirada a cámara, que resulta una invitación a que espectadores, conductora y especialista miren lo mismo: los fragmentos de situaciones escolares. La situación de estudio resulta el marco para la situación escolar: es una escena dentro de una escena.

En el caso de *La edad...*, a esa cuestión lúdica vinculada a la *mimicry* (Caillois, 1986), se le suma lo cómico construido a partir de exageraciones, inversiones de roles y burlas: pareciera que la función paródica se construye aquí a partir de una doble burla: de los docentes para los estudiantes (en tanto pavos) pero también de los estudiantes a los docentes (sobre todo a partir de la figura de la conductora, que pierde la paciencia frente a las ocurrencias juveniles). Esto da cuenta de un trabajo conjunto entre estudiantes y docentes, a partir del cual ambos grupos registran las opiniones mutuas. Así, lejos de constituirse simplemente en una crítica, se trata de un video en el que hay por detrás un trabajo de imitación de voces (y opiniones ajenas) que se hacen propias a partir de la actuación, con roles invertidos. Esto habilita, a priori, un reconocimiento de las y los otros que no es fácil de lograr en las escuelas, ni resulta común tampoco. Aquí podemos reconocer un gesto que tiende a la *desfamiliarización*, al *extrañamiento*; toma de distancia que permite proceder a la interpelación/reconocimiento en los términos en los que Rosa Nidia Buenfil Burgos define esta operación en educación (en Huergo, 2010).

En esta dirección de la escucha mutua, luego de finalizado el programa tipo *magazín*, el corto nos ofrece una serie de entrevistas a jóvenes que han participado del video: a partir de primeros planos, cámara en mano, en general contra una pared lisa, estxs jóvenes responden preguntas y realizan comentarios en torno al tópico del video. Así, *La edad...* se permite también un juego con los géneros discursivos, ya que en el mismo cortometraje, en una especie de detrás de escena que se incorpora al video, la docente a cargo lxs entrevista para sumar su testimonio frente a cámara. El *modo de lectura* es nuevamente el documentalizante, antes que el energético que ha prevalecido hasta aquí.

6. Producciones audiovisuales escolares: condición híbrida y mediatizada, placer audiovisual local e identificación espectral excluyente

Con el auge de la telerealidad, la televisión se adentra en territorios nuevos, de contornos cada vez menos definidos, de *formatos híbridos* y formas inestables, que tienden a la hibridación. (...) Esta inestabilidad es patente en la representación del mundo y del otro que ofrece la televisión, con la *creación de universos narrativos híbridos, donde es difícil desentrañar la parte de realidad y de ficción, porque es un universo versátil, dominado por la categoría del juego* (Imbert, 2011: 15) (resaltados nuestros).

Después del recorrido realizado queda en evidencia que las producciones escolares pueden adoptar una complejidad propia de su *condición híbrida y mediatizada*, y por lo tanto, trabajar escolarmente en producciones próximas a lo televisivo: no se trata propiamente en ninguno de los dos casos de programas de televisión, aunque se parecen mucho a emisiones que seguramente alguna vez sus realizadores han visto.

No obstante, tampoco responden exclusivamente a una lógica de discurso mediatizado, ya que está la institución escolar como mediadora. Esto quiere decir que se alejan de ciertas lógicas mediáticas televisivas: en un escenario contemporáneo en el que dentro de la televisión “la reflexión pierde peso progresivamente y se huye del discurso intelectual, evacuado de los medios de comunicación por el temor de aburrir y perder audiencias” (en Gordillo, 2009: 35), estas producciones realizan una apuesta, desde la escuela, por un trabajo con el conocimiento (sobre el mundo, en el caso de *Noticiero...* y sobre lxs jóvenes, que es igual a decir sobre sí mismxs, en el caso de *La edad...*). Podemos afirmar entonces que esta condición híbrida y mediatizada propone una relación epistémica con el saber, en tanto promueve una movilización subjetiva y cognitiva (Charlot, 2008).

Resulta productiva la hipótesis de G. Imbert (2011) con la que iniciamos el apartado, la idea de que producciones audiovisuales híbridas (televisivas en el caso de Imbert, escolares en el nuestro) tienen la potencialidad de transformarse en un modelo narrativo basado en una relación performática. Esto supondría, entonces, que tienen posibilidad de transformar aquello sobre lo cual construyen discursos.

Deseamos volver además a las preguntas planteadas a partir de las

ideas de Laura Mulvey. Cuando decimos “otro tipo de identificación espectral” nos referimos a una identificación diferente a la de estos programas de televisión o a las películas en el cine, pero también a una identificación espectral diferente de la escolar tradicional. Resulta evidente que el principio de la escopofilia funciona en relación con el cine narrativo clásico, pero se constituye en un principio de más amplio alcance. En este sentido, parece posible argumentar que alguna forma del placer obtenido a partir del visionado del cine narrativo clásico se mantiene en relación con los videos escolares objeto de nuestro trabajo. ¿En qué sentido?

Por un lado, si aquello que funda el mirar narcisista, esto es, la fascinación por la forma humana, ese placer nacido de mirar lo conocido (Mulvey, [1975] 2001: 369) puede afirmarse cuando el personaje es representado por un actor-cuerpo distante de los espectadores, también debe poder afirmarse, *doblemente*, toda vez que los protagonistas y personajes son representados por sujetos que se encuentran *a la vez* en la pantalla y como cuerpos presentes entre el público al momento del visionado. Damos por descontado que esta fascinación no se producirá *del mismo modo* que con el cine narrativo clásico, como desarrollamos antes. Las risas, las exclamaciones, el asombro, la vergüenza, entre tantas otras sensaciones que se registran en las proyecciones de estos videos con sus protagonistas entre el público, dan cuenta de procesos de identificación diversos.

Además, estos mismos procesos que postulamos en relación con los sujetos, creemos que pueden reconocerse también en su relación con los espacios. Hemos abordado esto de modo extenso en el análisis de las ficciones y en este capítulo también ha vuelto a aparecer. Esos espacios filmados son re-conocidos en las instancias de recepción; estos espacios, cotidianos para los espectadores de estos videos, son transformados en sí mismos o por el mero hecho de su grabación y son, en la instancia de la recepción, redescubiertos tanto por los protagonistas, como por los espectadores. Nuevamente aquí un proceso de *desfamiliarización*, de *extrañamiento*. Y a la vez, una identificación espectral específica que surge de ver lo propio en pantalla: una identificación espectral que no puede ser universal y que excluye a espectadores casuales. A falta de una expresión mejor o hasta tanto la produzcamos, hablamos de una *identificación espectral excluyente*.

Por lo anterior, no parece descabellado reconocer, como especta-

res, en estos videos cierto *placer audiovisual local*, que no es universal ni tiene pretensiones de serlo, sino que involucra a sus realizadores docentes y estudiantes, eventualmente a sus familias, y en algunos casos, a vecinos y amigos del barrio o la localidad.

7. A modo de cierre de este capítulo

Este capítulo inició con reflexiones que nos permitieron construir la noción de lo lúdico. Definimos lo lúdico desde los planteos de R. Caillois (1986), especialmente desde su noción de juego y dentro de la clasificación que propone, identificamos la centralidad que tiene a tal fin la *mimicry*.

En este capítulo lo lúdico predominó en los videos en los que encontramos una voluntad de juego, de *hacer como si*, a la que se sumó la posibilidad de divertirse, de reír. Así, textos que podrían ser considerados simplemente documentales, ameritan ser encuadrados como lúdicos, toda vez que sus realizadores experimentan con el lenguaje audiovisual generando discursos híbridos y mediatizados y, además, se divierten durante esta producción.

No resulta una exageración postular que, en gran medida, todo el capítulo se organiza en torno a la propuesta de A. Ford con la que lo iniciamos: lo corporal, lo lúdico, lo cómico, lo musical, lo indicial no parecieran estar / haber estado en una relación estrecha con lo escolar, y sin embargo este capítulo pone en evidencia qué ocurre cuando la escuela habilita también estas materialidades significantes, pero sobre todo este régimen de sentido e invita a la producción desde allí.

En el primer apartado de análisis de este capítulo tomamos como eje producciones que tenían esta voluntad artística a la que ya hicimos referencia: prevalece en ellas la expresión de sus autores por sobre cualquier otra función. Son videos que tienen un trabajo muy particular de auricularización y de ocularización y además, todos ellos fueron producidos en CAJ. Pudimos establecer entonces algunas relaciones entre las condiciones de producción que estos Centros promueven y los videos resultantes.

En el segundo, ya lo decíamos, situamos dos producciones que reconocen como su origen sendas anécdotas locales, barriales, de la comunidad en la cual fueron producidas. Suponen una mirada atenta a lo local y a la historia del espacio geográfico en el que se inscriben. Sin embargo, se alejan de lo documental y eligen la *reconstitución* (Jost,

2012), entendida como una ficcionalización que busca mostrar en cámara los hechos en los que se detiene.

El tercer apartado demandó la definición de pastiche y de parodia, como dos formas intertextuales. Tanto uno como otra guardan estrechas relaciones con los discursos mediáticos televisivos bajo la forma de los *sketchs*. Además, sumamos en ese tercer apartado ideas de L. Mulvey sobre las miradas, el placer y la identificación en lo audiovisual industrial, *mainstream* y en lo audiovisual periférico. Postulamos como propio de estas producciones la posibilidad de reconocer un placer audiovisual y una identificación específica, que tienen como sujetos a los propios realizadores y a familiares, amigos. Hemos propuesto, al menos provisoriamente, denominar a este placer y a esta identificación como *placer audiovisual local e identificación espectral excluyente*.

Los aportes de lo narratológico han estado centrados sobre todo en el trabajo de la enunciación. Lo musical, la pantalla dividida, lo sonoro, la articulación de diferentes espacios y la recreación de diferentes tiempos para cada uno de esos espacios, la cámara usada como personaje, entre otros aspectos que hemos resaltado en este capítulo dan cuenta de esta dimensión. Lo narrativo no ha tenido un lugar tan central: en general, las historias contadas han sido lineales. En esto, los géneros televisivos periodísticos y los de propaganda simples, de mera “mostración”, como ha sido el caso en nuestro corpus, no admiten mucha variación, sino en todo caso, efectividad. *La edad...* puede ser considerado, en todo caso, el corto con mayor complejidad en términos narrativos, por su articulación entre *magazín*, parodia y relato autorreflexivo escolar.

En relación con los modos de lectura, este capítulo también ha sido más complejo ya que no ha sido posible reconocer un único modo predominante en todos los cortos analizados. Para el apartado *La dimensión del arte y lo simbólico* establecimos que aun cuando las finalidades de los cuatro cortos de ese apartado podían ser diferentes, predominaba en ellos el *modo de lectura artístico*, debido a la producción autoral y el *modo de lectura estético*, por su trabajo con lo audiovisual específicamente. Para el siguiente, tenemos también una presencia central de lo musical, ya que los cortos están producidos a partir de una canción y entonces cabe la identificación de un *modo de lectura estético*; no obstante, el eje en lo local y en la recuperación de lo propio, también da cuenta de un *modo de lectura energético*, en tanto se espera cierta motivación y disfrute a partir de la producción y del visionado. En el último,

la característica central del pastiche nos lleva a un modo de lectura predominante que es el *documentalizante*, debido a su finalidad informativa y quizá en menor medida, también fabulizante, de acuerdo con la posibilidad de obtener pautas y recomendaciones de su visionado. En *La edad...* la parodia en cambio pareciera colocar en primer lugar el *modo de lectura energético*, en el que lo fundamental es reír y divertirse. No obstante, como rasgo transversal a todo el capítulo, nos parece posible afirmar una vez más que en todos los cortos resulta fundamental el *modo de lectura privado*: es esta dimensión la que nos permite establecer el tipo de placer y de identificación específica de estas producciones, así como construir o recuperar relatos propios que reafirman un sentido de pertenencia y una construcción común.

A continuación nos queda compartir las reflexiones finales, luego de haber recorrido el análisis de todo el corpus seleccionado.

Conclusiones

El cine siempre es joven cuando vuelve a partir de verdad del gesto que lo fundó (...) en el hecho de que una cámara capte la fragilidad de un instante (...) el cine renace para él como el primer día en que una cámara rodó. (...) Hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico (Bergalá, 2007: 200-201).

En relación con el género audiovisual escolar

Decíamos al comienzo que nos proponíamos responder a esta pregunta general: ¿es posible identificar en estas producciones rasgos comunes que nos permitan agruparlas en torno a un género discursivo que las reúna, el audiovisual escolar? Y en caso de respuesta afirmativa, ¿cuáles serían los rasgos centrales de este género?

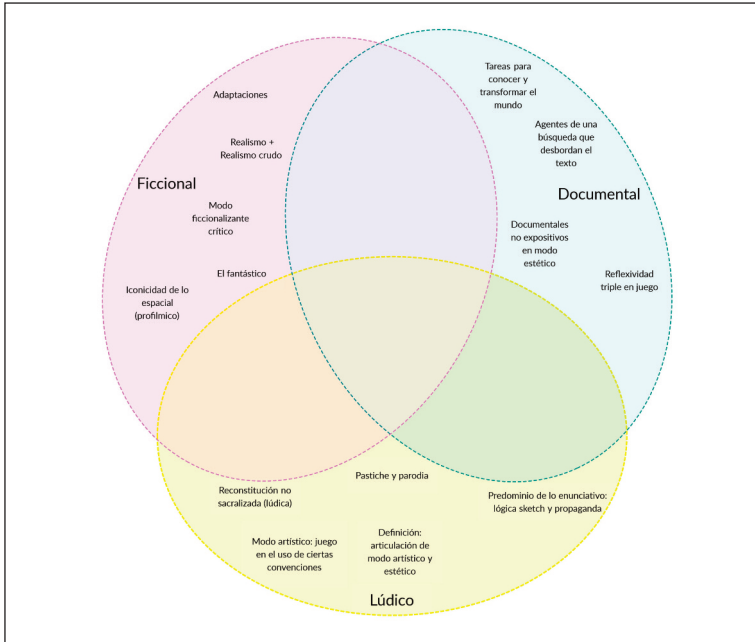
Si bien al final de cada capítulo de análisis hemos compartido reflexiones de cierre parciales, nos proponemos aquí sistematizarlas primero en el marco de cada uno de los tres archigéneros mencionados para luego, finalmente, dar cuenta de rasgos que han sido comunes a la mayoría de los cortos y que podemos postular como los rasgos centrales del género audiovisual escolar. A continuación, los recuperamos de modo sintético.

De las producciones, pensadas por archigénero

Podemos encontrar algunos rasgos constantes en las producciones audiovisuales escolares cuando las consideramos encuadradas en alguno de estos tres archigéneros (ficcional, documental o lúdico). Hemos sistematizado esos rasgos en el siguiente gráfico, a modo de presentación global (ver Gráfico 1). Entre ellas, hay algunas características más estre-

chamente vinculadas a cada archigénero de manera exclusiva; otras, en cambio, se aproximan a un campo común con otro/s archigénero/s. Por ejemplo, mientras que el modo ficcionalizante crítico se encuentra más próximo a lo ficcional de manera exclusiva, el fantástico es una producción de ficción que puede tender fácilmente hacia lo lúdico.

Gráfico 1. Rasgos presentados por archigénero



Fuente: Elaboración propia.

En las producciones ficcionales lo central se encuentra en la libertad y amplitud que este archigénero comporta para la construcción de relatos audiovisuales en la escuela, en gran medida porque en su propia definición aparece la *invención* y la *mimesis*, es decir, lo icónico en Peirce. Este archigénero encuentra limitaciones en las condiciones (sobre todo técnicas) de producción, que seguramente limitan la voluntad creativa de estudiantes y docentes. Más allá de esto, al menos en algunos espacios curriculares de las escuelas, es común la promoción de la construcción de historias ficcionales de lo más diversas.

Dentro del archigénero ficcional, encontramos los siguientes rasgos:

- Adaptaciones. Son un “clásico” dentro del trabajo escolar con lo audiovisual, ya que se relacionan de modo directo con al menos dos o tres de los espacios curriculares de la educación secundaria: Lengua y Literatura (con sus variaciones en la denominación, de acuerdo a las modalidades y ciclos); Educación artística: Teatro y quizá espacios de alguna orientación en particular (como Comunicación). Podemos reforzar la idea de que siempre suponen un ejercicio de interpretación, que habilita a producciones más próximas o más lejanas del texto fuente, con mayor o menor intervención de las/os estudiantes e incluso la exploración con animaciones, por ejemplo.

- Realismo + realismo crudo. Dentro del corpus, hemos resaltado la idea de definir el realismo de modo relacional, en una tensión genuinamente triádica con la tragedia y el melodrama. Lxs entrevistadxs han resaltado que alejarse del melodrama, como un (sub)género resultante de los consumos culturales de las/os realizadorxs, resulta posible a partir de un trabajo sistemático y colectivo sobre las ideas y los guiones. Este trabajo, además, permite abordar los propios prejuicios del grupo e imaginar otros finales para historias que quizá sean las de lxs propixs estudiantes.

- Modo ficcionalizante crítico. Esta noción tiene su origen en la propuesta semiopragmática y tiene como finalidad dar cuenta de lo que ocurre en las instancias de visionado (sobre todo) con las producciones de ficción. El público que asiste a las proyecciones se entrega al mundo de ficción propuesto, aunque debido a que se trata también de realizadorxs o de estudiantes que se encuentran próximxs a lxs realizadorxs (por ser compañerxs de año, de escuela, por proximidad etaria, etc.) surgen entre los comentarios en voz alta, habituales en estas proyecciones, sugerencias, críticas y señalamientos que tienen su origen en este hacer compartido y apuntan a la mejora de las producciones por venir (propias y ajenas).

- Iconicidad de lo espacial. La dimensión de lo espacial y la construcción de lo profílmico en la puesta en escena son cuestiones en las que rápidamente podemos identificar una producción escolar. Cómo resolver las dificultades en esta dimensión puede constituirse en un desafío enorme y en una prueba de ingenio para lxs estudiantes. Sumado a esto, también permite una intervención sobre el mundo próximo para solicitar permisos, ocupar espacios públicos, explicar públicamente lo que se desea hacer y lo que se necesita para llevarlo adelante, entre otras opciones; y todo esto constituye oportunidades de aprendizaje sobre el

funcionamiento de otras instituciones (además de la escolar) como un *efecto* de este tipo de producciones.

- El fantástico. Entre las ficciones que es esperable encontrar en un conjunto de producciones (audiovisuales aunque no exclusivamente) escolares, el fantástico (y sus derivas hacia el maravilloso y el extraño) es probablemente uno de los (sub)géneros infaltables. Resulta relevante como espacio de posibilidades para la creación colectiva, así como para la expresión de los miedos, de los intereses y de las obsesiones de lxs estudiantes, mediados por docentes y por la propia escuela.

En las producciones documentales decíamos que lo escolar ingresa como una suerte de “bisagra”: en unos casos registra lo que sucede a sus expensas; en otros, invita a una (cierta) construcción de saber sobre el mundo real y a la vez a la producción de un documento del proceso o de los resultados en lenguaje audiovisual (en algunos casos, casi dentro del “género evaluación”). En cualquier caso, si hay actividades a partir de las cuales construir un documental (sea que involucren su registro o su “construcción” desde cero para este) es porque la institución escolar crea las condiciones para que ese registro pueda darse y luego promueve la producción audiovisual que lo documenta. Hemos denominado a estas prácticas de producción audiovisual *documental escolar performativo*, ya que transforman las prácticas escolares “más tradicionales”, al promover relaciones epistémicas con el saber (Charlot, 2008) y favorecer una dimensión reflexiva en el proceso de subjetivación que todo acto educativo supone.

Entre los rasgos relevantes para este archigénero, podemos mencionar los siguientes:

- Agentes de una búsqueda que desbordan el texto. Entre las producciones analizadas una estrategia recurrente ha sido la de presentar agentes (personajes en los propios videos) que persiguen una búsqueda dentro del relato y frente a la cual desatan una serie de acciones, con obstáculos y ayudantes que se muestran de manera evidente en el cortometraje. Entendemos que estos agentes dentro del texto funcionan a su vez como ayudantes fuera del mismo para las y los estudiantes espectadorxs, destinataries privilegiades de estas producciones y con búsquedas similares. Estas búsquedas son múltiples y abarcan desde la orientación vocacional, el recorrido por la ciudad en transporte público, las formas de reducir y/o evitar la contaminación o la educación sexual integral, por mencionar algunas de las abordadas en el capítulo en cuestión.

- Tareas para conocer y transformar el mundo (*documental escolar*)

performativo). Uno de los aspectos más sobresalientes encontrados en el corpus tiene que ver con producciones que a) registran tareas que la escuela realiza más o menos habitualmente o b) que proponen, para el video, realizar tareas específicas que permiten conocer y transformar sus entornos próximos o incluso relativamente lejanos. Así las tareas socio-comunitarias adquieren una trascendencia producto de su registro audiovisual y este registro suma un conjunto de acciones específicas para que docentes y escuela puedan acompañar: este registro, para “hacerlo bien” (y con hacerlo bien queremos decir que sea comprensible para lxs espectadorxs), debe ser tenido en cuenta desde el comienzo y planificado como una dimensión más de las tareas a realizar. En este sentido es que planteamos la categoría de *documental escolar performativo*.

- Reflexividad triple en juego. La producción de documentales escolares brinda la oportunidad de distinguir en ellos una reflexividad metodológica, una audiovisual y una tercera que plantea el trabajo audiovisual como un *agente revelador* o *catalizador*. Lxs estudiantes son invitadxs a desarrollar una reflexividad “metodológica”, en el sentido de actividades que permiten profundizar en el conocimiento de sí mismos, escucharse, imaginarse, verse y luego tomar decisiones sobre sí a partir de determinadas *tecnologías del yo* (Larrosa, 1995). En segundo lugar aprenden sobre lo audiovisual y pueden desarrollar además ejercicios de reflexividad audiovisual: ensayar nuevos modos de mostrar y contar aquello que resulta objeto del documental. Finalmente, los documentales participativos implican un compromiso de muchos actores y pueden desatar múltiples procesos reflexivos con consecuencias en cada unx de estos actores involucrados. Esta actividad de producción (cultural) audiovisual tiene consecuencias en todxs las y los actores involucrados, muchas de ellas imprevisibles al inicio; de allí, la idea de catálisis.

- Documentales no expositivos en modo estético. Un aspecto sobresaliente ha sido el de las producciones documentales no “tradicionales”, poéticos (en términos de Nichols, 2013) y que apuntan a construir en recepción modos de lectura estético y artístico (en términos de Odin, 2000). Aquí incluimos producciones que atienden específicamente y con detalle a la auricularización, a la ocularización y que incluso se articulan con formatos y (sub)géneros televisivos en la construcción discursiva. Estas producciones presentan en sí mismas una reflexividad audiovisual específica y tienen muchos puntos de contacto con las que encontramos en el siguiente archigénero.

Las producciones encuadradas dentro del archigénero lúdico también pueden ser consideradas promotoras de relaciones epistémicas con el saber pero desde una manipulación enunciativa de los conocimientos y una articulación con otras lógicas (estéticas, narrativas) que podríamos considerar no escolares. En estas, los consumos culturales, las lógicas barriales, las apuestas estético-artísticas, las memorias territoriales tienen un lugar preponderante, junto con cierta voluntad de entretenimiento, de risa y de juego.

Dentro del archigénero lúdico, encontramos estos rasgos comunes:

- En su definición: articulación de modo artístico y estético / Modo artístico: “juego” en el uso de ciertas convenciones. Entre las particularidades de este archigénero se destacan la necesidad de construir una definición para lo lúdico como categoría de agrupamiento de las producciones que incorpora. Definimos lo lúdico desde los planteos de Roger Caillois (1986), especialmente desde su noción de juego (entendida como actividad libre, separada en tiempo y espacio, improductiva, reglamentada) y dentro de la clasificación que propone, identificamos la centralidad que ha tenido la *mimicry*. Lo artístico resulta central en este agrupamiento y es entendido como una forma particular de juego, vinculada a la perspectiva del realizador en la instancia de producción: predomina en ellos la producción autoral, articulada con expresiones artísticas específicas, sobre todo musicales, pero también teatrales y a la función que estos videos pueden cumplir en sus entornos, desde el punto de vista de la recepción: promover modos de lectura energéticos y “hacer reír”. Lo importante ocurre durante la producción, entendida como un *juego colectivo*, que se hace de a muchxs; esto ya era señalado en su momento desde Odin (2008).

- Reconstitución no sacralizada (lúdica). En el marco de lo audiovisual, hemos propuesto esta categoría para dar cuenta de videos que proponen la reconstrucción de eventos pasados importantes para la comunidad pero no a partir de un documental, sino a través de una ficcionalización que busca mostrar en cámara los hechos en los que se detiene. Y recrea estos hechos sin sacralizarlos: por el contrario, lo hace desde modos no convencionales, con un foco puesto en la voluntad de divertir y divertirse.

- Predominio de lo enunciativo (lógica sketch y propaganda). En este archigénero encontramos producciones que se asientan en una construcción compleja desde lo enunciativo, propia de su *condición híbrida*

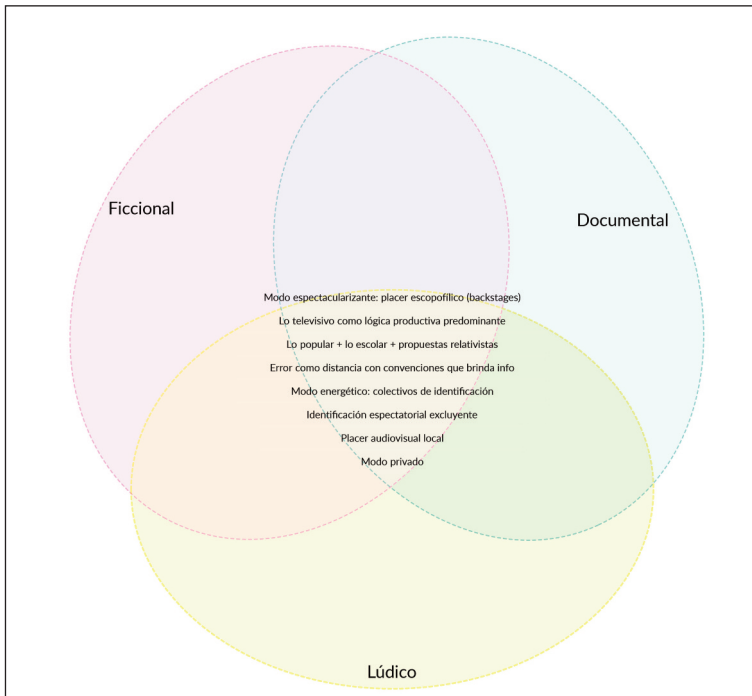
y *mediatizada*. Se trata de producciones cercanas a lo televisivo que retienen algo de sus formatos, de sus velocidades e intensidades, pero que no responden plenamente a una lógica de discurso mediatizado, ya que está la institución escolar como mediadora: es decir, se trata de producciones que realizan una apuesta, desde la escuela, por un trabajo con el conocimiento sobre el mundo y sobre lxs propixs jóvenes, desde formas enunciativas contemporáneas, que se alejan no obstante de lo superficial y de formas de exposición del yo como espectáculo (Sibilia, 2008).

- Pastiche y parodia. Nos detuvimos en dos formas intertextuales en las que se construye un texto a partir de enunciados (y géneros) previos. Mientras que el pastiche supone una imitación en estilo, desde un *ethos* neutro o incluso de homenaje, la parodia permite la imitación desde la burla y la risa. Estas formas intertextuales permiten la construcción de enunciados con rasgos típicamente escolares, como una forma risible pero también reflexiva, que conmueve ciertas estructuras y promueve un reconocimiento respetuoso entre estudiantes y docentes. Además, permiten poner en circulación un trabajo conceptual realizado en la escuela, con formas lúdicas vinculadas a la *mimicry* (Caillois, 1986), a las que se le suma lo cómico, construido a partir de exageraciones, inversiones de roles y burlas. Esta forma compleja de la puesta en discurso de conocimientos escolares constituye formas altamente creativas de trabajo con el saber para la producción audiovisual.

De lo que aparece como común a todas las producciones: lo central del género

Más allá de los rasgos que hemos encontrado dentro de cada archigénero, también es posible reconocer en el análisis un conjunto de categorías y características que son compartidas por la mayoría de los videos analizados, independientemente del archigénero en el que las hayamos identificado. Estos serían los rasgos específicos del género audiovisual escolar. Los hemos presentado en el Gráfico 2:

Gráfico 2. Rasgos generales del género audiovisual escolar



Fuente: Elaboración propia.

- **Modo espectacularizante: placer escopofílico.** Lo que es común a todas las producciones audiovisuales escolares es que permiten poner(nos) en pantalla a nosotrxs mismxs. Esto nos permite activar el modo espectacularizante cuyo fin principal es la evasión y el disfrute, junto con un placer escopofílico narcicista (Mulvey, 2001). Las risas, las exclamaciones, el asombro, la vergüenza, entre tantas otras sensaciones y reacciones que se registran en las proyecciones de estos videos con sus protagonistas entre el público dan cuenta de estos procesos de identificación diversos. Un rasgo extra: las instancias del *detrás de escena* (*backstage*) constituyen un elemento específico, justamente, de este placer de mirarnos a nosotrxs mismxs, de vernos en pantalla.

- **Modo energético: colectivos de identificación.** Sumado a lo anterior, en esta operación de “ponernos a nosotros mismos en pantalla” re-

conocemos, al menos potencialmente, una de las operaciones que definimos desde Verón: la de construcción de colectivos a partir de los discursos analizados. En estas producciones audiovisuales, los colectivos no están sólo expresados a partir de frases, sino que lo visual juega un rol fundamental. Por eso, resulta frecuente que las producciones se tomen un momento para presentar a lxs participantes, incluso con nombre y fotografía. También encontramos la apelación al grupo, a la identificación con un colectivo “estudiantes de esta escuela” o uno más amplio como “jóvenes”, asociados a valores positivos, que las y los estudiantes reconocen en sí mismos y en sus pares. El modo energético, que nos permite vibrar colectivamente frente al visionado, se potencia a través del registro audiovisual.

- Lo televisivo como lógica productiva predominante. Las reflexiones analíticas que toman como objeto de estudio a la televisión han tenido en este trabajo una centralidad que solo quedó en evidencia conforme avanzó el recorrido de análisis: las producciones analizadas responden con mayor cercanía a las de aquella, que a las del cine. Quizá esto ofrezca pistas también, y lo planteamos como hipótesis, para el análisis de cortometrajes producidos con posterioridad a los que hemos recogido en nuestro corpus, a partir de las lógicas propias de entornos como YouTube, Instagram, TikTok y otros. Más allá de esto, la *condición híbrida* y la *mediatización* se constituyen en marcas fuertes de las producciones realizadas en ámbitos escolares. Y esto tiene sentido, ya que en este tipo de ejercicios escolares el respeto por los géneros audiovisuales no constituye una preocupación central. Sumado a esto, no debe asumirse contradictorio con este rasgo el hecho de que algunas producciones rompan con “los tiempos televisivos” y se detengan largos momentos en el desarrollo de una explicación o de una presentación: hay allí una superposición con los tiempos escolares que es una marca más de las particularidades de estos videos.

- Lo popular + lo escolar + propuestas relativistas. Lo corporal, lo lúdico, lo cómico, lo musical, lo indicial, tal y como son entendidas estas nociones en las propuestas de Aníbal Ford (1994), no parecieran estar / haber estado en una relación estrecha con lo escolar, y sin embargo hemos mostrado la importancia que adoptan cuando la escuela habilita las materialidades significantes audiovisuales. Con la ayuda de Claude Grignon (Varela, 1989), las hemos denominado propuestas pedagógicas relativistas, y señalado en ellas que son las que mejor se adap-

tan a los estudiantes con las/os que trabajan, que resultan más acogedoras, más comprensivas, menos despreciativas y menos hostiles. La posibilidad de que lo corporal, lo indicial, lo lúdico, lo pícaro ingresen como condimentos en producciones escolares permite un diálogo entre los recorridos culturales de las/os sujetos que, en la escuela, se cruzan con las propias lógicas escolares de trabajo con los saberes, los contenidos y la cultura en general.

- “Error” como distancia con convenciones, que además brinda información. Hemos ensayado modos de explicar errores como aquello que se distancia de ciertas convenciones, de ciertos parámetros antes que como algo a condenar; Raúl Beceyro (1993) nos auxilia en esto y nos permite darle un lugar, cierta densidad explicativa que escapa a la simplicidad de un juicio axiológico. Así, estas “desprolijidades” se constituyen en *marcas* de las condiciones de producción particulares de cada cortometraje. Estas “distancias en relación con la norma” en el encuadre, la ocularización, la auricularización, entre muchos otros aspectos, nos invitan a la pregunta sobre los sentidos que allí se generan: qué sucede con los aspectos *afílmicos* que ingresan en cuadro y qué ocurre cuando estas cuestiones son visionadas por un público en el que habilitan un *modo privado* de lectura.

- Identificación espectral excluyente. Reconocemos para estos videos escolares (al igual que para otras producciones periféricas, por ejemplo, videos familiares) una identificación espectral específica, no universal, que excluye a espectadores casuales. Esta situación, excepcional en las condiciones de visionado del cine profesional, ocurre comúnmente en las producciones escolares: sus espectadores son, en la mayoría de los casos, lxs propixs realizadores y protagonistas, sus compañeres y sus familiares y amigxs. Esto pone a estas producciones a mitad de camino entre el cine familiar típico (las imágenes sólo para consumo familiar, íntimo) y lo comercial-público, más allá de su nivel de producción o éxito de taquilla. Este acto de identificación con lo propio vale tanto para los sujetos (actrices y actores) como para los espacios, que son transformados en sí mismos (gracias al trabajo de puesta en escena) o por el mero hecho de su grabación y son, en la instancia de la recepción, redescubiertos tanto por lxs protagonistas, como por lxs espectadorxs. Todo esto pone en juego un proceso de *desfamiliarización*, de *extrañamiento*, esta vez habilitado por el hecho de mostrar en pantalla, eventualmente de modo diferente, aquello que se ve todos los

días. A esto lo hemos denominado una identificación espectral excludente, específica de quienes se encuentran involucrados en estas producciones y que nos excluye a los espectadores ocasionales.

- Placer audiovisual local. Sumado a lo anterior es posible postular como hipótesis que estas producciones tienen mayor arraigo y generan mayor interés y placer en la comunidad escolar y más allá de ella, en tanto logran conectar con aspectos de lo propio, construir un relato en torno a ello y ponerlo en pantalla, de modos que producciones *mains-tream* o industriales no logran. Es posible, entonces, postular cierto *placer audiovisual local*, que no es universal ni tiene pretensiones de serlo, sino que involucra a sus realizadores docentes y estudiantes, a sus familias, y en algunos casos, a vecinos y amigos del barrio o la localidad.

- Modo privado. Finalmente, como resultado de todo lo anterior, un rasgo que atraviesa a estas producciones es su capacidad para activar el modo de lectura privado que significa “ver un filme para regresar a algo vivido y/o al grupo al que se pertenece” (Odin, 2000: 59) y “que apela a la experiencia de vida” (Keldjian, 2015: 18). Esta característica se encuentra en la base de cada una de estas producciones y sirve como punto de partida de muchos de estos rasgos que hemos identificado aquí y los señalados en el apartado anterior.

De esta manera finalizamos esta sistematización de los rasgos principales encontrados en las producciones audiovisuales escolares analizadas.

Si tomamos distancia de estas producciones y ensayamos una mirada de conjunto, lo primero que podemos señalar es la diversidad que impera en cualquier agrupamiento de este tipo realizado a partir de tareas y actividades escolares. Lejos de ser un problema y a pesar de las dificultades iniciales, las producciones audiovisuales realizadas en escuelas admiten recorridos múltiples en torno a temáticas, estéticas, duraciones, personajes y particularidades enunciativas. Esto, a nuestro criterio, es una excelente muestra de la diversidad de saberes y de enfoques que esta institución pone en circulación cotidianamente como parte de sus tareas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje.

Sumado a eso, las condiciones de producción de estos videos que involucran tecnologías disponibles cada vez más cotidianamente (aunque no necesariamente especializadas para la producción audiovisual) y saberes en general no profesionales sino surgidos de la vida en sociedades mediatizadas (aunque pueda reconocerse también la ayuda de profesionales del campo de lo audiovisual en algunas ocasiones) configuran particularidades

que nos permiten distinguir rápidamente estas producciones en el universo audiovisual, que están en movimiento y resultan siempre perfectibles. Por lo demás, como toda tarea escolar...

La perspectiva semiopragmática resulta fundamental debido a las continuidades entre las producciones escolares y las familiares, así como debido a la atención que nos invita a prestar a las instancias de producción y recepción de estas producciones. Hemos mostrado de qué manera los cortometrajes incorporan estas instancias como parte de sus enunciados y hemos dado cuenta también del modo en que estas instancias resultan significativas para lxs sujetos involucradxs. Uno de los rasgos centrales del género, por lo tanto, señala la necesidad de considerar estas producciones junto con sus instancias de generación y de visionado. Esto sugiere que la planificación para la producción audiovisual escolar puede incorporar las consideraciones que estas dos instancias demanden como parte del proceso (de enseñanza de les docentes, de aprendizaje de les estudiantes) y como parte del resultado.

Al comienzo planteábamos algunos interrogantes vinculados a los efectos de la mediatización de nuestras sociedades contemporáneas. En este sentido, podemos afirmar que estas producciones presentan múltiples registros significativos funcionando a la vez: a) dan cuenta de lo simbólico porque son movilizadas y contribuyen a construir y transformar los saberes escolares con los que trabajan; b) abordan lo icónico debido a la búsqueda de la *mímesis* y esto vale para todas las producciones con sus particularidades; c) y probablemente lo central se encuentre en el orden de lo indicial. Lo presentado en las páginas precedentes da cuerpo a la afirmación de Verón de una “valorización creciente de la enunciación sobre el enunciado” (Verón, 2001: 38) en las prácticas vinculadas al régimen indicial de la significación: y esto se observa tanto en los propios enunciados como en las instancias de enunciación, a las que nos referimos en el párrafo anterior. Así, aun cuando todo el proceso discursivo sea realizado en instancias de copresencia entre sus participantes, las dinámicas propias de lo mediatizado y de lo escolar, combinadas, promueven estas deslocalizaciones y relocalizaciones que viabilizan relaciones epistémicas con los saberes con los que se trabajan.

En los rasgos que hemos presentado hasta aquí pueden observarse las recurrencias aludidas en la definición de género que tomamos de Oscar Steimberg, así como las condiciones de previsibilidad que suponen para el desempeño semiótico en el ámbito escolar y del intercambio social

que lo excede. Como producción audiovisual periférica que es, la escolar necesita de lo colectivo y lo local para definirse, tanto como de los ámbitos, saberes y aprendizajes (escolares) para llegar a tener existencia.

Creemos por lo tanto que resulta posible y pertinente hablar de un género audiovisual escolar como marco general para agrupar producciones que incorporan algunos o muchos de estos rasgos aquí señalados y que permiten distinguirlas de otras, así como señalar algunas tareas posibles y recorridos necesarios para su producción.

En relación a otras preocupaciones y aportes

Dejamos aquí un listado sintético de preocupaciones y aportes para profundizar, surgidos de este recorrido que hemos realizado.

- Una de las propuestas que compartimos desde la introducción daba cuenta de ciertas similitudes entre las producciones audiovisuales escolares y otros audiovisuales que denominamos *periféricos*. Volvemos a plantear nuestra inquietud de asumir propositivamente la idea de *periférico* para nombrar producciones audiovisuales al margen de la industria cinematográfica, entre las cuales encontramos las realizadas en instituciones educativas y escolares. Reconocemos en este sentido consideraciones de distinta índole: semiopragmática, en las condiciones de producción y de recepción, cierta idea de homenaje a lo mostrado, como estrategia de visibilidad, reconocimiento y auto-legitimación, por su interés en lo local, el territorio inmediato, la historia próxima y colectiva. Consideramos esta exploración recién iniciada, desde uno de sus “bordes”: el de las producciones audiovisuales realizadas en escuelas.

- El segundo aspecto pone la atención en los aportes de la semiótica, como disciplina teórico metodológica, para *echar luz* sobre procesos contemporáneos. En relación con estos audiovisuales, hemos afirmado que son sensibles a las condiciones de producción, pero también a las de circulación y a las de reconocimiento, tienen marcas de lo mediático pero la escala es mayormente la de la copresencia, transforma a sus participantes y a ciertas prácticas cotidianas que se vuelven al mismo tiempo mediáticas/espectaculares: por lo tanto, para analizar estos videos escolares no alcanza con mirar sólo el producto, hace falta el proceso. A partir de estas producciones la escuela sitúa en el centro de la escena prácticas que construyen saberes y conocimientos que no solo no apelan centralmente a la lógica escritural, muchas veces ni siquiera a la verbal

para su producción. Los regímenes icónico e indicial recuperan un lugar preponderante.

- El tercero necesariamente se propone volver a las escuelas para analizar qué ocurre en ellas en estos momentos y qué aportes brindan estas experiencias de producción de medios escolares que a) se asientan en saberes y destrezas relativamente nuevos y que señalan los contornos (¿quizá el centro?) de lo que consideramos “una persona educada” en nuestras sociedades contemporáneas; b) resultan de políticas públicas sociocomunitarias y socioeducativas que tuvieron objetivos amplios y entre otros, promovieron de manera más o menos directa la producción audiovisual en escuelas como resultado de un impacto no focalizado, no lineal; c) tienen la posibilidad de iluminar aspectos del mundo, en un rasgo que, retomando a Silvia Serra (2011), articula escuelas y cine: ambas pueden considerarse “máquinas que trabajan con luz”: en la pantalla ocasionalmente se imprimen los contornos del mundo, se construye algo de lo común, de lo que nos resulta familiar y a la vez ajeno, extraño pero atractivo; y lo mismo vale, muchas veces, para la escuela.

Estas experiencias que hemos analizado ponen en pantalla y también hacen existir, articulan, construyen y transforman, potencialmente, estos mundos mostrados y vividos a partir de las huellas, de las marcas, de las impresiones, de los afectos y las afecciones. Tal como lo señala Bajtín, lo común es hecho regla, norma que señala una posibilidad para la creación, como lo hacen los géneros discursivos; producción discursiva que es en definitiva producción subjetiva colectiva y, un poco más allá, producción de mundo, de un futuro que pueda ser mejor, más acogedor.

Bibliografía

- Alonso Nieto, A. (2017). *La fragmentación en el discurso cinematográfico de ficción de Jean-Luc Godard*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense. Madrid: Mimeo.
- Andacht, F. (2007). "On the use of self-disclosure as a mode of audiovisual reflexivity". En N. Bishara y W. Nöth (eds.), *Self-Reference in the media* (pp. 165-182). Berlín-New York: Mouton de Gruyter.
- Arán, O. P. (1999). *El fantástico literario. Aportes teóricos*. Córdoba: Narvaja.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Aumont, J. y Marie, M. ([1988] 1990). *Análisis del filme*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. ([1979] 2005). "El problema de los géneros discursivos". En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI.
- Barthes, R. et al. (1982). *Análisis estructural del relato*. Puebla: Premia Editora.
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Beceyro, R. (1993). "Sobre John Cassavetes". *Revista Punto de Vista*, No 45: 1-5. Buenos Aires.
- Bergalá, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

- Bitonte, M. E. (2013). “No estoy ahí, no me ve, no hablo”. *Jornadas “Comunicación y Ciencias Sociales. Legados, diálogos, tensiones y desafíos”*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Mimeo.
- Bodoc, Liliana ([2011] 2017). *Amigos por el viento*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Borda, L. (2017). *Teórico 5*. Cátedra Cultura Popular y Cultura Masiva. UBA. Mimeo. [En línea] <http://culturapopular.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/83/2011/05/Terico-5.pdf> [Consulta: enero de 2020].
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bowman, A. (2019). “La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos”. En M. C. Lorenzatti y A. Bowman (comps.), *Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Caillois, R. ([1967] 1986). *Los juegos y el hombre. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casetti, F. y Di Chio, F. ([1990] 1991). *¿Cómo analizar un filme?* Buenos Aires: Paidós.
- Charaudeau, P. (1982). *Langage et discours - Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris: Hachette. Traducción: María Teresa Dalmaso. Cátedra de Semiótica, UNC.
- Charaudeau, P. (2009). “Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales”. En L. Puig (ed.), *El discurso y sus espejos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Dalmaso, M. T. (1994). *¿Qué imagen, de qué mundo? El hombre y las lecturas de la imagen: ícono, símbolo, índice, cosa o mero simulacro*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba.
- Da Porta, E. (2006). “Escuela y Medios: sentidos y sinsentidos”. En *Jóvenes. Identidad y Comunicación*. Proyecto Escuela, Universidad y Comunidad. Nuevas formas de relaciones. Min. de Educación de la Nación - Universidad Nacional de Córdoba (pp. 165-179). Córdoba.

- Da Porta, E. (2011). “Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas”. En E. Da Porta (comp.), *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 41-60). Córdoba: Gráfica del Sur.
- Da Porta, E. (2015). “Introducción: Algunas herramientas teóricas y metodológicas para estudiar las significaciones de las TIC en el discurso educativo”. En E. Da Porta (comp.), *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas* (pp. 15-76). Córdoba: Ferreyra.
- Dietz, G.; Álvarez Veinguer, A. (2014). “Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación”. En C. Oehmichen Bazán, *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: UNAM - Instituto de Investigación Antropológicas.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- Filinich, M. I. (2012). *Enunciación. Enciclopedia Semiológica*. Nueva Edición. Buenos Aires: Eudeba.
- Flores, A. B. (2009). *Diccionario de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ford, A. (1994). “Culturas populares y (medios de) comunicación”. En *Navegaciones* (pp. 149-157). Buenos Aires: Amorrortu.
- García Negroni, M. M. (2008). “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”. *Revista Signos*, N° 44: 9-31.
- Gaudreault, A. y Jost, F. ([1990] 1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Barcelona: Paidós.
- Genette, G. (1972). *Figures III*, Seuil, París. Traducción de la cátedra de Metodología del Estudio Literario II. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Mimeo.
- Genette, G. ([1977] 1988). “Géneros, tipos, modos”. En A. Garrido Gallardo (ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 183-233). Madrid: Arco Libros.
- Gómez, S. (2009). “Ironía”. En A. B. Flores, *Diccionario de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.

- Gómez-Tarín, F. J. y Marzal Felici, J. (coords.) (2015). *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales*. Madrid: Cátedra.
- Gordillo, I. (2009). *La hipertelevisión: géneros y formatos*. Quito: Quipus - Ciespal.
- Greimas, A. J. (1996). *La enunciación. Una postura epistemológica*. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, UAP.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje*. Madrid: Edit. Gredos.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hamon, P. (1977). "Para un estatuto semiológico del personaje". En R. Barthes, *Poétique du récit*. París: Seuil. Traducción: Danuta Teresa Mozejko de Costa.
- Huergo, J. (2010). *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*. Chaco: INCUPO. [En línea] <https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/article/view/109> [Consulta: julio de 2019].
- Hutcheon, L. (1981). "Ironía, sátira, parodia. Una aproximación pragmática a la ironía". En *Poétique* (pp. 173-193). París: Seuil. Traducción de Pilar Hernández Cobos.
- Ilardo, C. (2014). "Herramientas teórico-metodológicas para pensar los discursos audiovisuales. Acerca de la metodología empleada". En C. Ilardo y D. Moreiras, *Mirando 25 Miradas. Análisis sociosemiótico de los Cortos del Bicentenario*. Córdoba: Facultad de Artes y Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Imbert, G. (2011). "De la hibridación a la licuefacción de las categorías e identidades en la postelevisión". *Revista Quaderns del CAC*, 36, (XIV) 1: 15-20.
- Jost, F. (1997). "La promesse des genres". *Rev. Réseaux*, N° 81: 1-20. París: CNET.
- Jost, F. (2005). "Lógicas de los formatos de tele-realidad". *Rev. De Signis*, 7-8: 56-66. Barcelona: Gedisa.
- Jost, F. (2007). "Propuestas metodológicas para un análisis de las emisiones televisivas". *Rev. Oficios terrestres*, Año XIII, N° 19: 154-164. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Jost, F. (2012). "¿Qué significa hablar de "realidad" para televisión?".

- Revista Toma Uno* 1 (1): 115-128. Departamento de Cine y TV, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Keldjian, J. (2015). “Las proyecciones de Cine Casero desde la perspectiva semiopragmática”. *Revista Dixit*, 23: 16-25. Universidad Católica de Uruguay. Uruguay.
- Kessler, F. (2010). “*Ostranenie*, innovation and media history”. En A. Van den Oever, *Ostranenie: On “strangeness” and the Moving Image: the History, Reception, and Relevance of a Concept*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Larrosa, J. (1995). “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 258-332). Madrid: Edit. La Piqueta.
- Larrosa, J. (2018). *Ejercicio*. En J. Larrosa (con Karen Rechia), *P de profesor*. CABA: Noveduc.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). “The cultural production of the educated person: An Introduction”. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland, *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press. Traducción de Laura Cerletti.
- Lins, C. (2013). “El cine de Eduardo Coutinho: un arte del presente”. En S. Russo, P. M. Russo y J. Ciucci (comps.), *Coutinho. Cine de conversación y antropología salvaje*. CABA: Nulú Bonsai Editora.
- Lotman, Y. M. (2009). *Culture and explosion*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lozano, J. (1999). “Prólogo a la versión española”. En I. Lotman, *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lyra, B. (2017). “A experiência periférica das bordas no Cinema Brasileiro”. *Revista Toma Uno*, 5 (5): 47-60.
- Machado, A. (1992). “El imaginario numérico: simulación y síntesis”. *Revista Acta Poética*, N° 13. México: UNAM.
- Machado, A. (2015). *Pre-cine y Post-cine en diálogo con los nuevos medios digitales*. CABA: La Marca Editora.
- Martín-Barbero, J. (1987). “La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana”. *Revista Diálogos de la Comunicación*, N° 17. Perú: Felafacs.

- Martín-Barbero, J. ([1987] 1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). “El melodrama en televisión o los avatares de la identidad industrializada”. En Herlinghaus (ed.), *Narraciones anacrónicas de la modernidad. Melodrama e intermedialidad en América Latina*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Molfetta, A. (2008). “El documental performativo como técnica de sí en Buenos Aires, Santiago y San Pablo”. *El Giróscopo. Revista audiovisual y de otros lenguajes*, N° 1. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Molfetta, A. (2017a). “Introducción”. En A. Molfetta (coord.), *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015* (pp. 17-28). CABA: Teseo.
- Molfetta, A. (2017b). “Colectivo y comunitario. Voces y economías del cine como resistencia al neoliberalismo en el Gran Buenos Aires Sur”. En A. Molfetta (coord.), *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015* (pp. 105-130). CABA: Teseo.
- Moreiras, D. (2013). *Educación de jóvenes y adultos, imágenes fotográficas y experiencia escolar*. Tesis. Maestría en Investigación educativa. Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Mimeo.
- Moreiras, D. A. (2017). “De *Lo último que se pierde* y lo que se encuentra sin esperarlo en el camino. La experiencia del CENMA UPN 8 - Villa Dolores, Córdoba”. En A. Molfetta (coord.), *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015* (pp. 289-318). CABA: Teseo.
- Moreiras, D. A.; Pineda, E. y Maldonado, V. (2019). “De la continuación declarada a la silenciosa desarticulación. Noticias y publicaciones sobre programas socioeducativos en Argentina en el inicio del gobierno de Cambiemos: caso Programa Conectar Igualdad”. En E. Da Porta y M. M. Uzín, *Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos* (pp. 77-100). Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Moreno, M. (2009). “Parodia”. En A. B. Flores, *Diccionario de términos*

del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina.
Córdoba: Ferreyra Editor.

- Mulvey, L. ([1975] 2001). "Placer visual y cine narrativo". En B. Wallis, *Arte Después de la Modernidad. Nuevos Planteamientos en torno a la Representación* (pp. 365-377). Madrid: Editorial Akal.
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Nichols, B. (2013). *Introducción al documental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Odin, R. (2000). "La cuestión del público. Enfoque semio-pragmático". *Reseaux*, N° 99: 49-72. París: CNET / Hermes Science Publications. Traducción: Diego A. Moreiras, para PIP "El cine que empodera: mapeo, antropología y análisis del cine del Conurbano porteño y cordobés (2004-2014)", dirigido por la Dra. Andrea Molfetta.
- Odin, R. (2006). "Arte y estética en el campo del cine y la televisión. Enfoque semiopragmático." *Revista La Puerta*, pp. 130-139. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata.
- Odin, R. (2008). "El film familiar como documento. Enfoque semio-pragmático". *Revista Archivos de la Filmoteca*, N° 58. Valencia.
- Olivera, G. (2015). "Eliseo Verón: Las condiciones tecnológico-enunciativas de los saberes sobre el sentido o el espesor de la escritura". *Estudios*, 33: 109-129.
- Paiva, V. y Russo, P. (2013). "Lo que amo en el cine es el acaso, el accidente, el azar. Entrevista a Eduardo Coutinho". En S. Russo, P. M. Russo y J. Ciucci (comps.), *Coutinho. Cine de conversación y antropología salvaje*. CABA: Nulú Bonsai Editora.
- Peker, L. (2017). *La revolución sexual no era sólo una píldora: la revolución de las mujeres*. Villa María: Eduvim.
- Pineau, P. (2016). "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar*. CABA: Paidós.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar*. CABA: Paidós.
- Plaza Schaefer, V. (2013). "Producción audiovisual en escuelas secun-

- darias”. *Revista Toma Uno*, N° 2: 197-209. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Plaza Schaefer, V. (2017). *Producción de medios de comunicación y formas de lo escolar: Análisis de experiencias educativas desarrolladas en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba durante los años 2011-2014*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: mimeo.
- Quiroga, Horacio ([1925] 2017). *La gallina degollada*. CABA: Losada.
- Rincón, O. (2011). “Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar”. *Revista Comunicar*, N° 36, Vol. XVIII. Universidad de Huelva. Huelva.
- Russo, P. (2013). “Cine de conversación: La restitución de la palabra y del cuerpo del otro en Eduardo Coutinho”. En S. Russo, P. M. Russo y J. Ciucci (comps.), *Coutinho. Cine de conversación y antropología salvaje*. CABA: Nulú Bonsai Editora.
- Sánchez Rolón, E. M. (2002). “Reseña de Olga Pampa Arán: El fantástico literario”. *Revista Escritos*, N° 25. Centro de Ciencias del Lenguaje. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.
- Santos, J.; Pi Puig, P. y Rausky, M. E. (2018). “Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones”. En J. I. Piovani y L. Muñiz Terra, *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos - Clacso.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. CABA: FCE.
- Steimberg, O. ([1993] 2013a). “De qué trató la semiótica. Un pasado y sus presentes en la indagación de los lenguajes contemporáneos”. En O. Steimberg, *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición* (pp. 25-44). Buenos Aires: Edit. Eterna Cadencia.
- Steimberg, O. ([1993] 2013b). “Proposiciones sobre el género”. En O. Steimberg, *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición* (pp. 45-96). Buenos Aires: Edit. Eterna Cadencia.

- Steimberg, O. ([1993] 2013c). “El pasaje a los medios de los géneros populares”. En O. Steimberg, *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición* (pp. 115-156). Buenos Aires: Edit. Eterna Cadencia.
- Steimberg, O. (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Edit. Eterna Cadencia.
- Todorov, T. ([1976] 2006). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, A. y Garavelli, C. (2015). “Reflexiones en torno a un concepto. Perspectivas desde lo local”. En A. Torres y C. Garavelli (eds.), *Poéticas del movimiento. Aproximaciones al cine y video experimental argentino*. CABA: Librería.
- Triquell, X. (coord.) (2011). *Contar con imágenes. Una introducción a la narrativa filmica*. Córdoba: Brujas.
- Triquell, X. y Ruiz, S. (comps.) (2011). *Fuera de cuadro. Discursos audiovisuales desde los márgenes*. Villa María: Eduvim.
- Varela, J. (1989). “Más allá de “La Reproducción”. Entrevista con Claude Grignon”. *Revista de Educación*, N° 289: 275-285. Madrid.
- Verón, E. (1980). “La Semiosis Social”. En M. Monforte Toledo, y U. N. México (eds.), *El discurso político* (pp. 145-165). México: Nueva Imagen.
- Verón, E. (1983). “Él está ahí, lo veo, me habla”. *Revista Comunicativa*, N° 38, Enonciation et cinéma. París: Seuil. Traducción: María Rosa del Coto.
- Verón, E. (1987). “La palabra adversativa”. En *El discurso político. Lengua y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Verón, E. (1993). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. ([1986] 1995). “La Mediatización”. En E. Verón, *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización* (pp. 40-132). Buenos Aires: CBC - Universidad de Buenos Aires.
- Verón, E. (1997). “Esquema para el análisis de la mediatización”. *Diálogos*, (48): 9-17.
- Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

- Verón, E. (2013). *La semiosis social*, 2. Buenos Aires: Paidós.
- Verón, E. (2014). “Teoria da mediatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências”. *Revista MATRIZES*, 8 (1): 13-19.
- Williams, R. ([1974] 2011). *Televisión: tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Willis, P. ([1981] 2003). “Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción social, que tampoco es lo mismo que Reproducción”. En H. Velasco Mailló, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- Withalm, G. (2007). “The self-reflexive screen. Outlines of a comprehensive model”. En W. Nöth y N. Bishara, *Self reference in the media*. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Xavier, I. (2000). “Melodrama, ou a sedução da moral negociada”. *Revista Novos estudos*, 57: 81-90.

Documentos consultados

- Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2010). *Estudio de impacto: Programa “Escuela para Jóvenes” (Período 2001-2007)*. Córdoba: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2014a). *Cuaderno 1. Principios, Metas, Programas*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2014b). *Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ. Lineamientos generales*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- Informe Final CEA - Programas de Investigación (2014). *Cultura(s) y Tecnología(s): estudios de la mediatización en escenarios educativos*. Dir. Eva Da Porta. Córdoba: Mimeo. CEA, FCS, UNC.
- Informe Final Subsidios SEU (2013). *Una propuesta multimedial para trabajar con las tecnologías de la Comunicación y la Información*

en las escuelas públicas de Córdoba. Dir. Eva Da Porta. Co-dir. Alicia Cáceres. Córdoba: Mimeo. SEU, UNC.

Proyecto Ante la Red Provincial de Formación Docente (2013). “*La escuela de película*”: *Taller de producción audiovisual con TIC*. Dir. Eva Da Porta. Co-dir. Alicia Cáceres. Córdoba: Mimeo.

Filmografía

De Palma, B. (director) (2007). *Redacted* [Cinta cinematográfica]. EU y Canadá: HDNet Films y The Film Farm.

Galea, L. (director) (2013). *Monster Pies* [Cinta cinematográfica]. Australia: Indie Melbourne Productions.

Anexos

Para acceder a la carpeta que contiene todos los Anexos de este trabajo, se puede hacer clic en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1YvTVJgEGJjUjjE1OAz8xswV7Ot44eJDa?usp=sharing>

(copiar y pegar el enlace en el navegador si no funciona al hacer clic)

O escanear el siguiente código:



El listado de carpetas y archivos que puede encontrarse allí es el siguiente:

- Cartillas de Zamba
- Desgrabaciones de cortometrajes
- Diario de campo – CENMA Malagueño
- Documentos Escuela de Película

- Documentos Cortos de Genios – Tarjeta Naranja
- Documentos Cortos en la net – PNIDE Conectar Igualdad
- Entrevistas
- Materiales audiovisuales Trabajo Decente
- Videos – Archivos de los cortometrajes no disponibles en Youtube
- Artículo de Héctor Schmucler – Un proyecto de comunicación-cultura
- Lista de enlaces a cortometrajes por archigénero
- Notas sobre filmes con producción audiovisual escolar

Colección Tesis

Títulos publicados (disponibles en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>)

Narrar la frontera. Relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica

Froilán Fernández

Transformación agraria en los valles templados de Jujuy. La situación de los productores campesinos en finca El Pongo. 1980-2015

María Eugenia Calvo

Configuración de una matriz identitaria formativa a partir de un análisis de tesinas de Comunicación Social

Vanina Ramé

La invención del rancho. Análisis de la construcción discursiva del hábitat rural en programas de desarrollo en el noroeste cordobés

María Inés Sesma

Comunicación, participación y diplomacia en los movimientos sociales. Las TIC y la construcción de discursos en medios digitales acerca de los mapuches en la Patagonia argentino-chilena

Jorge Luis Dallera

El peronismo revolucionario durante el primer tramo de la reconstrucción democrática. Una mirada desde Córdoba

Ernesto Roland

El Índice EME: un modo de evaluar robots y computadoras para educación infantil

Martín Ignacio Torres

La cosecha de caña de azúcar en Tucumán: cambios e innovaciones entre 1960-2005
Un estudio sociotécnico de mecanización agrícola

Marcos M. Ceconello

Mediatecas y canales cooperativos a partir de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. El caso de Mediateca Colsecor

Patricia Denise Gualpa

La politicidad popular entre el fin del ciclo kirchnerista y el inicio del gobierno de Cambiemos: hacia una pragmática de la gubernamentalidad

María Luz Ruffini

Lo que fue un paraíso, se tornó un infierno. Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950

Mariano Pussetto

Biología sintética y producción de biocombustibles. Un análisis en el marco de la teoría crítica de la tecnología de Andrew Feenberg

Ariel Goldraj

Participación política femenina: escenarios, prácticas e identidades en el radicalismo y el peronismo (Córdoba, 1945-1955)

Marina Inés Spinetta

Con la gente adentro. Apuntes para pensar la inclusión social en la producción del hábitat. La experiencia de Bariloche

Virginia Martínez Coenda

¿Qué puede un espacio? Sacrificio ambiental y subjetividades disidentes en Ituzaingó Anexo (Córdoba, Argentina)

Fernando Vanoli

Reformas políticas en la Córdoba reciente (2001-2008): sus efectos sobre el sistema político-electoral provincial

Nadia Kohl

Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana

Gustavo Enrique Rinaudo

Las implicancias de la Unión Europea en la política exterior de España (1996-2004): el tratamiento de las migraciones en las relaciones bilaterales con Ecuador

Silvana E. Santi Pereyra

La palabra, la política, la vida. *Estética y política* en las trayectorias y producción intelectual de Eduardo Galeano y Francisco Urondo: 1955-1976

Gabriel Montali

“Me voy para estudiar, estudio para volver”. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo

Carla Falavigna

Editoriales literarias en el cambio de siglo: entre el mercado, la autogestión y el disfrute cultural

Lucía Coppari

Territorialidad y resistencias campesinas: el conflicto de Los Leones (Mendoza, Argentina)

Gabriel Liceaga

Literatura y narcotráfico en Colombia (1994-2011). La construcción discursiva de la violencia en la novela colombiana

Vanessa Solano Cohen

Escuela, Estado y sociedad: una etnografía sobre maestras de la Patagonia

Miriam Abate Daga

Oficialismo y oposición en gobiernos posneoliberales en el Cono Sur: los casos de Kirchner-Argentina y Tabaré Vázquez-Uruguay

Iván Tcach

Prácticas de resistencia de los productores familiares en el agro uruguayo

Virginia Rossi Rodríguez

Los lineamientos y estrategias del desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo 1960-2014. Análisis crítico

Guillermo Jorge Inchauspe

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

Florencia D'Aloisio

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

Gabriela Beatriz Rotondi

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAM en Córdoba

Mariana A. Tosolini

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

Virginia Tomassini

La cirugía estética y la normalización de la subjetividad femenina. Un análisis textual

Marcelo Córdoba

La extensión rural desde la comunicación. Los extensionistas del Programa ProFeder del INTA en Misiones frente a sus prácticas de comunicación con agricultores

Francisco Pascual

Artes de hacer en Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba, 2010- 2013

Florencia Páez

Estados locales y alteridades indígenas: sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable

Cecilia Quevedo

La integración de la Región Norte de San Juan y la IV Región de Chile (La Serena y Coquimbo)

Laura Agüero Balmaceda

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

Análisis de una estrategia didáctica y de los entornos digitales utilizados en la modalidad B-Learning

Liliana Mirna González

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo “Pro-Vida” en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina. Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

Juan Manuel Reynares

Marxismo y Derechos Humanos: el planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

Julián González

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC

Gonzalo Gutiérrez

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso *Ningún Hogar Pobre en Argentina*

Mariana Jesús Ortecho

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgja E. Blanas