



“Siempre quise hacer una película. Pero, ¿de qué tipo debería ser?”  
Género audiovisual escolar en producciones realizadas en instituciones  
educativas secundarias de la Provincia de Córdoba entre 2011 y 2015

Tesista: Diego Agustín Moreiras  
Directora: Dra. Eva Da Porta

Tesis para optar al título de Doctor en Semiótica  
Córdoba, febrero de 2021



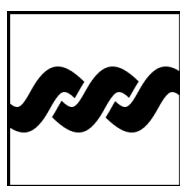
facultad de ciencias  
**sociales**



**UNC**

Universidad  
Nacional  
de Córdoba





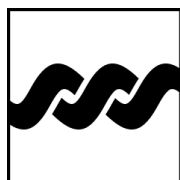
facultad de ciencias  
**sociales**



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

“Siempre quise hacer una película. Pero, ¿de qué tipo debería ser?”

*Género audiovisual escolar* en producciones realizadas en instituciones educativas  
secundarias de la Provincia de Córdoba entre 2011 y 2015



facultad de ciencias  
**sociales**



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

Centro de Estudios Avanzados

Doctorado en Semiótica

“Siempre quise hacer una película. Pero, ¿de qué tipo debería ser?”

*Género audiovisual escolar* en producciones realizadas en instituciones educativas  
secundarias de la Provincia de Córdoba entre 2011 y 2015

Tesista: Diego Agustín Moreiras

Directora: Dra. Eva Da Porta

Tesis para optar al título de Doctor en Semiótica

Córdoba, febrero de 2021

A Nahuel. *Compañía, brújula, amor.*



“Siempre quise hacer una película. Pero, ¿de qué tipo debería ser?” Género audiovisual escolar en producciones realizadas en instituciones educativas secundarias de la Provincia de Córdoba entre 2011 y 2015, por [Diego Agustín Moreiras](#) se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

Tesis. Doctorado en Semiótica. Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad Nacional de Córdoba.  
Defendida el 29 de octubre de 2021.

\*Imagen de Logo CC de Hibr, [tomada de aquí](#).

## Agradecimientos

A CONICET por el financiamiento obtenido en la forma de una beca doctoral entre los años 2011 y 2016.

*Quiero agradecer, en segundo 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. Especialmente 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. En todos los casos, han sido mencionadas y mencionados en los apartados correspondientes.*

*A cada una de las personas que aparecen en las notas al pie de este trabajo por su comentario certero y su opinión criteriosa. En ellas, 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 sólo 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 canhijes para compartir y artista de la vida construida, viajera y por venir.*

# Índice

<b>Resumen</b>	15
<b>Capítulo 1 - Presentación</b>	16
1. Palabras previas (sobre las palabras empleadas)	16
2. Introducción	18
2.1 A modo de enclave biográfico	18
2.2 A modo de adelanto: el género audiovisual escolar	19
2.3 De las producciones audiovisuales entre cine y educación, entre cine y escuela	22
2.3.1 Senderos que se bifurcan	23
2.4 Cine y escuela en la producción académica	29
2.4.1 Sobre estudios visuales y la(s) visualidad(es)	30
2.4.2 ¿Por qué la creación audiovisual?	34
2.5 Producción audiovisual en escuelas: un abordaje discursivo	37
2.5.1 De lo transdisciplinar como espacio epistemológico de inscripción	37
2.5.2 Desde nuestro corpus, una definición operativa de lo audiovisual	42
2.6 Presentación de las producciones audiovisuales por experiencia	49
<b>Capítulo 2 – Marco Teórico</b>	60
1 Presentación. (Algo de) Lo que va de Peirce a Verón	60
1.1 Del primer al segundo Wittgenstein (o un primer acceso a perspectivas semiopragmáticas)	60
1.2 Para acercarnos a la noción de semiosis social: Charles S. Peirce	62
2. Eliseo Verón: Teoría de los Discursos Sociales	68
2.1 Presentación	68
2.2 De las críticas a la semiología francesa como punto de partida	69
2.3 De la noción de discurso a partir de Peirce	74
2.4 Teoría de los Discursos Sociales: el sentido en lo social y lo social en el sentido	76
2.5 Eliseo Verón y su propuesta de mediatización	81
3. Género	90
3.1 Presentación	90
3.2 De los géneros literarios a los géneros discursivos	92
3.2.1 Taxonomías (de géneros), género y modos	92
3.2.2 Nuevos géneros; géneros teóricos e históricos	93
3.2.3 Géneros discursivos, enunciados, palabras	95
3.3 De los géneros discursivos en los medios masivos de comunicación	97
3.3.1 Estrategia de interacción y abordaje pragmático	97
3.3.2 De transgéneros y transposiciones	99
3.3.3 Medios, géneros, estilos	100
3.4 Lo que recuperamos para pensar el género (audiovisual escolar)	102
3.4.1 Un primer conjunto de elementos: enunciado y enunciación	102
3.4.2 Definición de género mediante una segunda operación	104

<b>Capítulo 3 - Marco Metodológico</b>	106
1. Presentación	106
2. De la investigación cualitativa, la semiótica y otras disciplinas	107
3. Desde la Semiosis Social, de Eliseo Verón	110
3.1 Lo significativo como dimensión	110
3.2 Condiciones de producción y condiciones de reconocimiento	111
3.3 Ni dentro ni fuera	111
3.4 De marcas y de huellas	112
3.5 De textos y discursos	113
4. Estrategias para la reconstrucción de las experiencias	113
5. A modo de introducción a nuestra propuesta de análisis	116
6. Parte 1 - Narratología: rasgos temáticos, retóricos y enunciativos	119
6.1 En relación a los géneros discursivos	119
6.2 La construcción audiovisual del espacio	123
6.3 Los personajes	124
6.4 Narración	126
6.5 Enunciación	127
6.5.1 La puesta en serie	127
6.5.2 La enunciación: ocularización y auricularización	128
6.5.3 La ocularización	130
6.5.4 La auricularización	130
7. Parte 2 - Semiopragmática: mundos, modos y desfasajes de sentido	131
7.1 A modo de presentación	131
7.2 Odin: modos, contextos, instituciones	132
7.3 Francois Jost: archigéneros, mundos y promesas	136
7.3.1 De promesas para los géneros	140
7.3.2 Del mundo lúdico	142
7.3.3 Resolución de su propuesta metodológica	142
8. A modo de orientación para el lector y de organización de lo hecho	143
<b>Capítulo 4 - Escuelas, las formas de lo escolar y la producción cultural</b>	146
1. Presentación	146
2. De la educación y las escuelas	146
2.1 Las piezas de lo escolar	149
2.2 La producción de medios y las formas de lo escolar	151
3. Producción cultural, discursos y subjetividad	151
3.1 La producción cultural en la escuela: en disputa	153
3.2 Dimensión comunicacional de la producción cultural	155
4. Saberes y relaciones con el saber	157
5. Del campo comunicación/ educación	159
5.1 Líneas generales, nombres propios y un campo en construcción	160
5.2 Ideas finales sobre el conocimiento (y la transformación)	163
<b>Capítulo 5 - Experiencias escolares de producción audiovisual</b>	166
1. Presentación general de las experiencias	166



2. Experiencia A - Proyectando desde la escuela	168
3. Experiencia B - PNIDE Conectar Igualdad	171
4. Experiencia C - “¿Hay producciones audiovisuales en la educación de adultos?”	175
4.1 CENMA 60 - Arroyito	177
4.2 CENMA 295 - Malagueño	179
4.3 CENMA UPN 8 - Villa Dolores	181
4.4 CENMA La Falda - Anexo Villa Giardino	183
5. Experiencia D - CAJ	186
6. Experiencia E - Proyecto La Escuela de Película	190
7. A modo de cierre (y apertura al análisis)	195
<b>Capítulo 6 - Análisis - Los cortos de ficción</b>	<b>197</b>
1. Presentación	197
2. Las producciones que son adaptaciones	200
2.1 Una breve definición desde la semiótica	201
2.2. La gallina degollada y Amigos por el viento	203
3. Ficciones realistas: la predominancia	210
3.1 Cinco producciones entre el realismo, el melodrama y la tragedia	210
3.1.1 Para definir (operativamente) realismo	210
3.1.2 Un recurso enunciativo definitorio: la mirada a cámara	214
3.1.3 Alcanzar (el) realismo, un arduo trabajo colectivo con el guión	216
3.1.4 El punto de partida: temáticas biográficas ¿personales? ¿curriculares?	217
3.1.5 Lo técnico fotográfico y la indicialidad	220
3.2 Soy yo	226
3.2.1 Algunos detalles relevantes de la experiencia de producción	230
3.3 Placita: la articulación entre cine comunitario y CAJ	234
3.3.1 Estrategia de trabajo colectivo como tecnología de sí	235
3.3.2 Sobre la construcción de la historia	237
3.3.3. La centralidad en el proceso	240
3.4 Lo último que se pierde	242
3.4.1 Lo particular en lo espacial	242
3.4.2 La enunciación I: la complejidad de las cámaras	243
3.4.3 La enunciación II: lo sonoro como marca del corto	245
3.4.4 La enunciación III: reflexiones finales sobre su complejidad	246
4. El fantástico audiovisual escolar: en la frontera y “a prueba”	247
4.1 En la frontera (o de las particularidades de lo fantástico)	248
4.2 Algunas ideas “a prueba” para el fantástico audiovisual	250
4.3 ¿El fantástico audiovisual escolar? Trabajo de acompañamiento y trabajo enunciativo expresivo	258
5. A modo de cierre de este capítulo	262
<b>Capítulo 7 - Análisis - Los cortos documentales</b>	<b>265</b>
1. Presentación	265
2. ¿Cómo definimos lo documental?	266
2.1 Discusiones preliminares	266

2.2 Otras definiciones y clasificaciones de documentales	270
2.3 Finalmente, una definición operativa	271
3. ¿Registro de actividades? ¡Construcción de experiencias!	272
3.1 Una clase filmada como un texto instruccional: El cuidado de tu cuerpo	274
3.2 Un proyecto sociocomunitario como instancia de reflexividad	278
3.3 Construcción (de colectivos) y transformación (de mundos y horizontes)	282
4. Tres documentales escolares: exploraciones del modo estético	283
4.1 ¿Documental expositivo y ficcionalizado? BasurAL cielo	283
4.2 Documentales escolares / documentales poéticos: variaciones y posibilidades	286
5. Tipos de reflexividad y un proyecto muy particular	292
5.1 Reflexividad metodológica (en la escuela)	293
5.2 Reflexividad audiovisual: self-reference y self-reflexivity	294
5.3 Reflexividad: agente revelador	299
5.4 La enseñanza continúa, Kilómetro 12 y ½, Búsquedas y Vidas paralelas: los cortos del Proyectando desde la escuela	301
5.4.1 Los procesos reflexivos del Proyectando...	302
5.4.2 La dimensión audiovisual del Proyectando...	311
6. A modo de cierre de este capítulo	322
<b>Capítulo 8 - Análisis - Los cortos lúdicos</b>	<b>325</b>
1. Presentación	325
2. ¿Cómo definimos lo lúdico?	327
3. La dimensión del arte y lo simbólico	336
3.1 Cortos apelativos / de propaganda desde y sobre la escuela (y más...)	336
3.2 Algunas precisiones sobre lo artístico (como parte de lo simbólico)	342
3.3 Memorias de una actriz: expresión de una artista	343
3.3.1 Sobre el inicio y algunas particularidades del taller con Julieta	343
3.3.2 Sobre el corto Memorias...	346
3.4 ¿Por qué los CAJ?	348
4. Los documentales que no fueron: reconstitución y anécdotas de lo que sí fue	350
4.1 Un campeonato, 4 décadas atrás	351
4.2 Una noche, en una vida	355
5. El trabajo intertextual: pastiche y parodia	358
5.1 Un encuadre necesario: las miradas en el cine	358
5.1.1 Tres miradas confluyendo en el cine narrativo clásico de Hollywood	358
5.1.2 De los privilegios del “huésped invisible” y la pregunta por su construcción en el género audiovisual escolar	360
5.2 Definiciones operativas: el pastiche en Noticiero Joven Visión 5to TT	362
5.3 Definiciones operativas: la parodia en La edad del pavo	368
6. Producciones audiovisuales escolares: condición híbrida y mediatizada, placer audiovisual local e identificación espectral excluyente	375
7. A modo de cierre de este capítulo	379
<b>Conclusiones</b>	<b>382</b>
En relación al género audiovisual escolar	382

De las producciones, pensadas por archigénero	383
De lo que aparece como común a todas las producciones: lo central del género	388
En relación a otras preocupaciones y aportes	394
Producciones audiovisuales periféricas: categoría a explorar	395
La semiótica y la búsqueda de luz...	397
<b>Bibliografía</b>	400
Documentos consultados	415
Filmografía	415
<b>Anexos</b>	417

## Índice de tablas, cuadros y gráficos

Tabla 1 – Videos de experiencia A	51
Tabla 2 – Videos de experiencia B	52
Tabla 3 – Videos de experiencia C	55
Tabla 4 – Videos de experiencia D	57
Tabla 5 – Videos de experiencia E	58
Tabla 6 – Componentes de modelos de análisis triádicos	121
Tabla 7 – Organización de la propuesta metodológica	144
Tabla 8 – Videos seleccionados de experiencia A	170
Tabla 9 – Videos seleccionados de experiencia B	174
Tabla 10 – Videos seleccionados de experiencia C	185
Tabla 11 – Videos seleccionados de experiencia D	189
Tabla 12 – Videos seleccionados de experiencia E	195
Tabla 13 – Acceso a enlaces de archivos de video y desgrabación	196
Tabla 14 – Formato de archivos de desgrabación	196
Tabla 15 – Cortos de ficción seleccionados	197
Tabla 16 – Diálogos de <i>Placita</i>	238
Tabla 17 – Desgrabación minuto inicial <i>Cuando cae la noche</i>	251
Tabla 18 – Desgrabación fragmento de <i>Cuando cae la noche</i>	255
Tabla 19 – Desgrabación personaje fuera de cuadro en <i>Cuando cae la noche</i>	256
Tabla 20 – Cortos documentales seleccionados	265
Tabla 21 – Desgrabación de fragmento inicial de <i>El cuidado de tu cuerpo</i>	274
Tabla 22 – Desgrabación fragmento televisivo instruccional en <i>El cuidado de tu cuerpo</i>	275
Tabla 23 – Desgrabación segundos iniciales de <i>Proyecto intervención sociocomunitaria...</i>	278
Tabla 24 – Desgrabación segundos iniciales de <i>El barrio donde vivimos</i>	288
Tabla 25 – Desgrabación segundos iniciales de <i>Vidas paralelas</i>	289

Tabla 26 – Desgrabación minutos finales de <i>El barrio donde vivimos</i>	291
Tabla 27 - Desgrabación: Destinatario privilegiado en <i>Búsquedas</i>	312
Tabla 28 – Desgrabación: Diálogos registrados en situación en <i>Km 12 y ½</i>	314
Tabla 29 – Desgrabación: La voz de relatora – estudiante universitaria como encuadre en <i>Km 12 y ½</i>	315
Tabla 30 – Desgrabación: Reconstitución / recreación de diálogos cotidianos en <i>Vidas paralelas</i>	315
Tabla 31 – Cortos lúdicos seleccionados	326
Tabla 32 – La clasificación de los juegos propuesta por R. Caillois	332
Tabla 33 – Desgrabación de fragmentos de <i>IPEM 323 – San Antonio</i>	336
Tabla 34 – Desgrabación de fragmentos de modo estético en <i>IPEM 323 – San Antonio</i>	337
Tabla 35 – Desgrabación completa de RAP	340

### Capturas de pantalla obtenidas de los cortometrajes

Imágenes I – Ficciones que son adaptaciones	201
Imágenes II – Avant Premiere de <i>Amigos por el viento</i>	209
Imágenes III – Ficciones que son melodrama	212
Imágenes IV – Miradas a cámara en las ficciones	228
Imágenes V – La complejidad de la ocularización en <i>Mateo</i>	245
Imágenes VI – La complejidad de la enunciación en <i>Lo último que se pierde</i>	246
Imágenes VII – El uso del blanco y negro / color en <i>New world</i>	254
Imágenes VIII – La diversidad enunciativa en <i>Cuando cae la noche</i>	256
Imágenes IX – La enunciación en <i>El cuidado de tu cuerpo</i>	277
Imágenes X – Las tareas de <i>Proyecto intervención sociocomunitaria...</i>	280
Imágenes XI – Documental expositivo y ficcionalizaciones en <i>BasurAL cielo</i>	284
Imágenes XII – El modo estético en documentales poéticos	287
Imágenes XIII – Pantallas auto-reflexivas: reflexividad en producción	297
Imágenes XIV – Pantallas auto-reflexivas: reflexividad en recepción	297

Imágenes XV – Pantallas auto-reflexivas: autorreferencia como intertextualidad	298
Imágenes XVI – Placas de presentación de los cortos del <i>Proyectando...</i>	303
Imágenes XVII – Estudiantes visitan la UNC en <i>Búsquedas</i>	306
Imágenes XVIII – El proceso de reflexividad en <i>Vidas paralelas</i>	309
Imágenes XIX – Los espacios que recorren los protagonistas en <i>Km 12 y ½</i>	313
Imágenes XX – Reflexividad audiovisual de la producción en <i>Km 12 y ½</i>	318
Imágenes XXI – Entrevistas mirando a cámara en <i>La enseñanza continúa</i>	320
Imágenes XXII – Los cortos del CAJ del IPEM 323 “San Antonio”	338
Imágenes XXIII – El entonces y la recreación en <i>Campeonato 1977</i>	353
Imágenes XXIV – El uso del color para señalar dos tiempos diferentes: antes y ahora	356
Imágenes XXV – Presentadorxs, invitadxs, miradas en juego y recursos en pantalla	365
Imágenes XXVI – La complejidad paródica y enunciativa en pantalla en <i>La edad del pavo</i>	374
<b>Gráficos</b>	
Gráfico 1 – Rasgos presentados por archigénero	384
Gráfico 2 – Rasgos generales del <i>género audiovisual escolar</i>	389

## Resumen

Este trabajo analiza producciones audiovisuales realizadas en instituciones escolares de nivel secundario de la Provincia de Córdoba, entre 2011 y 2015, inclusive. A tal fin, ha indagado y reconstruido cinco experiencias de producción, que han aportado entre tres y ocho cortometrajes cada una, para conformar un corpus de 27 producciones en total. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de lo compartido en las producciones audiovisuales reunidas, para responder a esta pregunta general: ¿es posible identificar en estas producciones rasgos comunes que nos permitan postular un género discursivo común, el *audiovisual escolar*, que las reúna? Y en caso de respuesta afirmativa, ¿cuáles serían los rasgos centrales de este género? Nuestro encuadre teórico metodológico ha tenido como punto de partida los trabajos de Eliseo Verón en torno a la semiosis y a las condiciones que la mediatización impone a las prácticas en general, y en nuestro caso, a las de producción audiovisual escolar. Propusimos asimismo un abordaje desde perspectivas narratológicas para el análisis de lo audiovisual y, de acuerdo a las demandas propias del corpus, sumamos enfoques y categorías semiopragmáticas. En relación a la noción de género nuestra definición fue construida a cierta distancia de sus desarrollos dentro del campo literario y consideró lo discursivo en un sentido más general, especialmente vinculado a prácticas y productos audiovisuales mediáticos contemporáneos que funcionan como condiciones de producción de los cortometrajes analizados. Estos cortos, en su hibridación con discursos y lógicas escolares, desafían los géneros discursivos audiovisuales disponibles y ponen en circulación las producciones analizadas, muchas veces difíciles de clasificar. Entre los resultados es posible señalar algunos rasgos comunes entre producciones que hemos agrupado como ficcionales, documentales y lúdicas, así como otros rasgos que consideramos son compartidos por la mayoría de los cortometrajes analizados y que permitirían, de manera certera, postular la existencia de un *género audiovisual escolar* en este tipo de producciones audiovisuales.

**Palabras clave:** producciones audiovisuales escolares; análisis de discurso audiovisual; género audiovisual escolar; perspectiva semiopragmática; Córdoba, Argentina.

# 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 razonada de letras que convoquen a ser leídas y a abrir fronteras sin corsets ni reglas fijas (Peker, 2017, p. 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.

Nos resultó estimulante un comentario editorial en un *Informe sobre Derechos Humanos en Argentina* (2019) del Centro de Estudios Sociales y Legales (CELS) que daba cuentas de las diferentes decisiones (con sus devaneos) tomadas durante 12 años en los Informes anuales que la institución publica sobre Derechos Humanos en nuestro país. Allí, puede leerse:

No fue con sistematicidad ni con manuales de estilo, ni como resultado de discusiones grupales o decisiones unilaterales, ni con un propósito normativo: ocurrió a medida que el masculino genérico se tornó primero incómodo, y luego inaceptable, para muchos de quienes escriben y de quienes leen. Llegamos así a principios de 2019, el comienzo del año en el que se cumplen cuarenta de la fundación del CELS. En las primeras versiones de este ejemplar, evitamos la mayor cantidad de términos en masculino genérico. (...) Decidimos entonces incorporar “las y los funcionarios”, “las y los familiares”. El texto se llenó de artículos. Sin embargo, el masculino genérico seguía allí, y oscurecía la comprensión de los procesos y de los problemas. Los adjetivos con su presencia arrolladora volvían a masculinizarlo todo. El texto y sus tropiezos con las palabras llegó a los editores de Siglo XXI. Pocos días después, nos propusieron que esta edición estuviera escrita en lenguaje no sexista y no binario. La decisión, que en abstracto parecía compleja, resultó tan fácil de tomar como sencilla de implementar. Encontramos otra voz, una capaz de enunciar sin negar con su forma lo que se propone develar con su contenido. (CELS, 2019, p. 13-14)

En este escenario, nuestra pretensión es mucho más modesta. Aún nos encontramos lejos de poder apropiarnos de una letra e que dé cuenta de un lenguaje no sexista y no binario, de una forma cómoda y cotidiana. Pero tampoco podemos simplemente desconocer lo que se juega aquí. Por lo tanto, hemos tomado una decisión similar a la de Luciana Peker: hemos decidido utilizar los recursos a nuestra disposición para llamar la atención del/a lector/a en cada oportunidad que hemos podido alrededor del sexismo 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 sólo 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, en su Artículo 1ro habilita “el uso del Lenguaje inclusivo en cualquier comunicación oficial, textos oficiales y administrativos, dispositivos legales, trabajos y producciones académicas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC y todas sus dependencias”, mientras que en su artículo 2do, habilita “a quien lo desee el uso del Lenguaje Inclusivo y no discriminatorio en producciones académicas tales como: parciales, trabajos prácticos, exposiciones orales, producciones y tesis/tesinas, o cualquier otra instancia evaluativa en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales”. El Centro de Estudios Avanzados, que aloja el Doctorado al que se aspira con esta investigación, es parte de la Facultad de Ciencias Sociales. Valga todo lo anterior, entonces, como antecedente y fundamento. Lenguaje inclusive y lenguaje libertario.

Deseamos asimismo mencionar que en los casos en los que trabajamos con citas en idiomas extranjeros debido a la imposibilidad de hallar traducciones publicadas, intentamos consignar siempre que sea posible en el cuerpo del texto la versión en español resultado de una traducción propia y en nota al pie la versión original. Siempre que hayamos podido acceder a las traducciones publicadas, por supuesto utilizaremos y citaremos estas últimas.

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, p. 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.

Finalmente, hemos tomado la decisión de adoptar un tipo de escritura que podríamos caracterizar como *recursiva* o *espiralada*: desde los dos apartados que inician la *Introducción*, en adelante, la tesis presenta algunos tópicos de manera inicial y los recupera más adelante, para profundizarlos. De esta manera, evitamos saturar al lector con información abundante desde el comienzo, sino que (confiamos) esta va siendo entregada conforme avanza el desarrollo de los argumentos. Y en alguna medida, no menor, esta forma de escritura trasluce también algunos recorridos de construcción conceptual, metodológica y del propio objeto de estudio, que no han sido lineales ni contruidos de una vez. Sin voluntad de complejizar innecesariamente, quizá den cuenta de recorridos (¿zigzagueantes?) en la construcción de este texto.

## 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; 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 Ilardo 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 Tuitú, 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 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 formato 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; en algunos casos se trata de proyectos específicos (de extensión universitaria); en otros, de programas socioeducativos ministeriales (como Conectar Igualdad o CAJ); finalmente, de modalidades del sistema educativo, en el caso de la educación de jóvenes y adultos. El criterio de selección inicial de las producciones audiovisuales escolares (nótese que no utilizamos la noción de “cine” para nombrarlas, por motivos que explicaremos luego), si bien no exhaustivo, nos permitió conformar un corpus con un rasgo común: los contextos escolares como condición de producción. Se consideró para la selección de las producciones audiovisuales, entonces, que hubieran sido realizadas en las propias instituciones escolares en el marco de rutinas y tareas diversas, tanto desde espacios curriculares como extracurriculares. Asimismo nos interesó que esas producciones hubieran sido estrenadas y que contaran con alguna forma de circulación extra áulica. Como explicaremos más adelante, en el transcurso de la investigación estos criterios debieron ser ampliados a partir de los hallazgos del propio campo.

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?

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.

El Doctorado en Semiótica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba es el marco; nuestra tesis se encuadra en una perspectiva cualitativa, dentro del campo de la semiótica, y allí, específicamente de análisis de discurso audiovisual. Esto supone un trabajo interpretativo de indagación que en nuestro caso asume como estrategia teórico-metodológica la propuesta de Eliseo Verón (1993). 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).

Asumimos que esta caracterización será un trabajo complejo porque la noción misma de género lo es y porque “cuando se expande el dispositivo social –técnico y espectadorial– de un nuevo medio suele postergarse, en principio, la adscripción de sus productos a moldes de género, nuevos o ya existentes en la cultura” (Steimberg, 2013, p. 46). Con esto, estamos avanzando otra hipótesis de trabajo: se trata de un género 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) aun no estabilizados.

Sumado a los aportes del párrafo anterior, el trabajo conceptual que nos hemos propuesto en torno a la noción de género discursivo, articulado con algunas preocupaciones del campo de la comunicación y otras del campo de la educación también puede ser considerado un aporte específico de esta tesis. Si bien reconocemos aquí una voluntad transdisciplinar que orienta y contiene estos desarrollos, consideramos que nuestra investigación posiciona a 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, especialmente algunas obras escritas sobre todo a fines de la década del ochenta y principios de los noventa en Francia y en Italia (por ejemplo, Aumont y Marie, 1900; Casetti y Di Chio, 1991), con perspectivas de análisis de discurso audiovisual más próximas temporalmente a nosotros agrupadas bajo la categoría genérica de semioprágmatía. 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, una dificultad surgida del propio trabajo de análisis ha resultado en una contribución en lo metodológico: 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 semioprágmatía en los desarrollos sobre todo de Roger Odin y de Francois 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 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 y ha sido / será socializado con los responsables de las experiencias y los directivos de las instituciones educativas involucradas, a modo de último aporte de la tesis en tanto registro y memoria de estas experiencias.

Las propuestas de enseñanza que hemos reconstruido funcionan, ya lo hemos señalado, como condiciones de producción para estos videos e indudablemente como condiciones de reconocimiento (imaginadas, deseadas, buscadas). En cada uno de estos momentos, *lo escolar* determina a los discursos (la forma en que son construidos, los espacios y canales que alcanzan para su circulación y las diferentes formas en que son interpretados en recepción), al tiempo que *lo escolar* es reformulado, reconstituido e incluso desafiado por ellos. Algunos aspectos de *las formas de lo escolar* (Pineau, 2016) se ven potenciados (por ejemplo, el trabajo con el conocimiento), otros desafiados (el uso de los espacios escolares como locaciones de filmación) mientras que otros demandan ser especialmente considerados (por mencionar uno: formatos televisivos utilizados para la “presentación” de ciertos conocimientos escolares); se exploran formas de relación con el saber epistémicas y utilitarias (Charlot, 2008) que pueden resultar novedosas para lo escolar y, finalmente, un enfoque que entiende este trabajo escolar desde la idea de producción cultural de las/os estudiantes: saberes académicos y cotidianos, conceptuales e indiciales, en la forma en que lo entiende Aníbal Ford (1994) que se articulan en estas producciones, así como propuestas que se encuadran en lo que Claude Grignon (en Varela, 1989)

denomina propuestas pedagógicas relativistas, que para él significa contextuales, locales, comprensivas, acogedoras, próximas. Sobre estos aspectos y todos los anteriores volveremos en los siguientes capítulos.

Finalmente, queremos adelantar aquí que hemos organizado la presentación del análisis de acuerdo a un criterio conceptual, propuesto por Francois 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 corpus, 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, deseamos compartir a continuación un mapeo del mismo, realizado en primera persona y en ese sentido, 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. Hemos utilizado para su organización el mismo criterio propuesto por Tzvetan Todorov (2006) para la noción de género: a) un agrupamiento que podríamos considerar histórico, organizado a partir de la emergencia y circulación de los propios discursos audiovisuales y b) un agrupamiento a partir de los desarrollos académicos que los han estudiado. A continuación, ese recorrido.

### 2.3 De las producciones audiovisuales entre cine y educación, entre cine y escuela

Este trabajo comenzó con la aspiración de constituirse en una continuidad de lo realizado en la tesis de maestría a partir de una idea que se antojaba simple: sumar a lo hecho hasta entonces los usos de lo audiovisual en la educación de jóvenes y adultos (EJA). A esta idea llegábamos a partir de la “natural” ampliación del campo de “lo visual”: desde las imágenes fotográficas producidas por estudiantes de primer año de una escuela de la modalidad, analizadas en oportunidad de la maestría, surgió la posibilidad de indagar qué usos específicos de lo audiovisual se realizaban por parte de otros actores. En ese camino inicial nos encontramos con una particularidad de la EJA: los videos de los Programas de Alfabetización Inicial “Yo, sí puedo” y “Encuentro”<sup>1</sup>. Luego, filmes que abordan procesos de educación de jóvenes y adultos: por caso, el documental sobre una experiencia singular en el marco de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) del año 1973, titulado “Uso mis manos, uso mis ideas”<sup>2</sup>. Además, un universo amplio de cine comercial que aborda cuestiones vinculadas a

---

<sup>1</sup> Este encuentro y nuestra profundización en la modalidad de jóvenes y adultos se la debemos a la generosidad de la Dra. María del Carmen Lorenzatti y su equipo, que abrió su cátedra en la Escuela de Ciencias de la Educación para que nos sumáramos como oyentes y muy gentilmente ofreció las copias de los videos de estos Programas de Alfabetización que tenía en su posesión.

<sup>2</sup> Puede encontrarse toda la información sobre el documental en la página de Mascaró Cine, la productora responsable: <http://mascarocine.com/index.php/portfolio-item/uso-mis-manos-uso-mis-ideas/> Allí mismo

instituciones escolares, aunque muy rara vez de EJA. La construcción de una pregunta de investigación definida por y para la modalidad parecía difícil.

No obstante, en paralelo comenzamos a indagar en experiencias de producción audiovisual en EJA, que aunque infrecuentes, no eran inexistentes. Sumado a esto, y a partir de una experiencia compartida de formación continua con docentes de nivel primario y secundario, cuya temática era “representaciones sobre infancia en el cine”<sup>3</sup>, pude encontrarme también con películas que planteaban la producción “casera” de videos por parte de niñas, niños y adolescentes. Finalmente, más tarde pudimos recolectar un conjunto de películas, de las que la industria denomina *indies*, que mostraban experiencias de producción de medios en escuelas, incluidos audiovisuales. Y esto sin mencionar la larga relación entre cine y escuela en clave histórica, con foco en las prácticas de las y los docentes y en las aperturas pero también los resguardos y temores de las instituciones escolares frente a este extranjero que fue (¿aún es?) el cine<sup>4</sup>.

Ante un universo que puede ser considerado inabarcable, como el de las relaciones entre cine y escuela, es probable que las exploraciones hayan comenzado por los posibles textos que integrarían el corpus, quizá debido a la fascinación por ellos y a la confianza de que a partir de ellos podríamos terminar de precisar el problema de investigación. Vamos a detenernos en algunos de los recorridos finalmente descartados, porque ellos muestran algunos contornos de este amplio universo, desde nuestra particular posición y recorrido.

### 2.3.1 Senderos que se bifurcan

Comenzamos considerando audiovisuales producidos a ser utilizados en propuestas de enseñanza para promover procesos de aprendizaje. Dicho de otra manera: películas realizadas desde la industria cinematográfica para ser visionadas exclusivamente en contextos escolares. En relación a este tipo de producciones, Serra (2012) afirma que “el rechazo de películas generadas en la industria cinematográfica para el uso educativo y la postulación de la necesidad de que se generen películas para el circuito pedagógico fueron rasgos distintivos de la primera mitad del siglo XX” (Serra, 2012, p. 240). Con el correr del siglo estos esfuerzos fueron finalmente abandonados. Sin embargo, en nuestro país los canales *Encuentro* y *Paka Paka*, en articulación con el Ministerio de Educación, lograron ya en el nuevo siglo producciones audiovisuales educativas que tuvieron y tienen cierta presencia en las escuelas incluso hasta el presente. Quizá un buen ejemplo fue y es la serie *La asombrosa excursión de Zamba* (Salem, 2010), enviada en formato DVD a las instituciones primarias del país y utilizada en las aulas y durante actos en

---

se encuentra disponible también el enlace para la visualización de la película. También llegamos a esta producción gracias a la Dra. Lorenzatti.

<sup>3</sup> Este trayecto fue compartido con la Dra. Triquell y la Lic. Celina Morgan, especialistas en cine: ambas propiciaron la posibilidad de un encuentro con otros relatos cinematográficos, así como otras aproximaciones teóricas y metodológicas. Mi primer encuentro con la obra de Alain Bergalá (2007) fue gracias al ejemplar que Celina trajo, apenas publicado, desde Barcelona y con base en el cual construimos y dictamos la propuesta de capacitación docente ya mencionada durante 2009. La propuesta fue desarrollada desde el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), perteneciente a la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) durante el año 2009 y, con algunas modificaciones, durante los tres años siguientes.

<sup>4</sup> Estas últimas reflexiones aparecieron sistematizadas, desde el campo académico argentino, en la producción de María Silvia Serra (sobre todo, 2011 y 2012) pero también en el trabajo de Gabriela Augustovsky (2017), obras que recuperaremos a continuación.

ocasión de efemérides nacionales. Estas prácticas de incorporación de una serie televisiva al mundo escolar llamaron nuestra atención como equipo<sup>5</sup> y hubieran constituido un objeto de indagación relevante en sí mismo.

Un caso más específico de las producciones audiovisuales hechas para el aula, muy infrecuentes por lo que señalábamos desde Serra en el párrafo anterior, son las que responden al formato genérico de video-clases, como las que fueron producidas en los Programas de Alfabetización *Yo, sí puedo* y, en menor medida, en *Encuentro*.

Tuvimos la oportunidad de ensayar un primer análisis de estos videos, como exploración para un posible trabajo de tesis. Así, en relación con estos Programas de Alfabetización<sup>6</sup>, encaramos una lectura de sus producciones audiovisuales, un corpus audiovisual gigante constituido por las video-clases del primer programa y las filmaciones cuasi documentales del segundo. Nos detuvimos en cuestiones que estaban vinculadas tanto a la construcción de los personajes, los espacios que estos habitaban y el tipo de propuestas pedagógicas de cada Programa, así como en los aspectos técnicos (y cómo esto producía sentidos, en ocasiones en contradicción con lo construido desde los personajes, por ejemplo). Decíamos en esa oportunidad:

Consideramos que no es suficiente afirmar simplemente que los videos del “Yo, sí puedo” son video-clases y los del “Encuentro” no, porque eso no nos ayuda a explicar sus diferencias y las consecuencias que éstas generan. Mucho menos cuando en algunos casos los videos de este último Programa han sido utilizados como si fueran video-clases. Dar cuenta de sus diferencias desde una mirada semiótica nos permite fundamentar cuáles pueden ser los alcances de cada uno de los formatos construidos por los realizadores, sus posibilidades y logros, pero fundamentalmente también sus límites. De este modo, podemos contribuir a un mayor conocimiento sobre los formatos utilizados en este tipo de videos, pensando en futuras realizaciones que involucren medios de comunicación con fines educativos. (Moreiras, 2012, p. 488-489)

---

<sup>5</sup> En el año 2013 y en ocasión de un encuentro de Extensión preparamos unas cartillas para docentes con algunas claves para el trabajo con esta serie televisiva infantil. Puede consultarse en el Anexo de esta tesis la cartilla en cuestión o haciendo clic [aquí](#).

<sup>6</sup> Según decíamos en ese momento ([Moreiras, 2012](#)), el Método de Alfabetización de Jóvenes y Adultos *Yo, sí puedo* fue creado en Cuba por pedagogos e investigadores del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), con sede en La Habana. Leonela Relys Díaz, pedagoga cubana y partícipe en la campaña de alfabetización que se realizó en los comienzos de la Revolución Cubana, entre 1960 y 1961, ha sido la responsable del desarrollo del método. Entre sus características centrales podemos señalar que las clases son llevadas adelante a partir del visionado de videos, 65 video-clases de unos 30 minutos de duración cada una. La enseñanza de la lectoescritura está basada en la asociación de letras y números: el método parte de lo que los sujetos conocen (los números) y por asociación con ellos, se presentan las letras. Por su parte, el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos es una propuesta del Ministerio de Educación de la Nación, implementada en el marco de la Década de la Alfabetización declarada por las Naciones Unidas (2003-2012), y denominada *Programa Encuentro*. En el año 2004 se publica el Libro Simple del Alfabetizador, herramienta central en el programa. Este cuadernillo es una adecuación del utilizado previamente en la Provincia del Chaco, y su autora es Olinda Montenegro. Los dibujos del cuadernillo pertenecen a Roberto Fontanarrosa, un reconocido dibujante, humorista y narrador argentino. A partir de entonces, se comienzan a firmar convenios entre el Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios de las jurisdicciones, así como con Organizaciones sociales, comunitarias, populares, etc, para garantizar la mayor cobertura posible dentro del territorio nacional. En el año 2012 se encontraban funcionando ambos Programas en simultáneo en algunas provincias, mientras que en otras sólo permanecía vigente “Encuentro”.



El acceso a estas producciones audiovisuales en tiempos en los que internet no tenía el alcance que tiene hoy se hizo particularmente difícil y resultaba poco viable considerar un trabajo que las tomara como corpus único y principal. No obstante, la estrategia metodológica y analítica utilizada iba a seguir siendo útil, incluso para el trabajo finalmente definido de tesis (aunque con ciertos ajustes y agregados, como desarrollaremos oportunamente).

Como decíamos antes, de un modo más general y en simultáneo consideramos textos audiovisuales que representaran escuelas, ya no sólo de EJA y desde registros ficcionales o más próximos a lo documental. Un antecedente académico central en ese momento lo constituyó un artículo de Mariana Bernal (2003), producido en el marco de un equipo dirigido por Sandra Carli, que analizaba un corpus de 32 películas argentinas estrenadas entre 1957 y 1999, para dar cuenta de los modos en que el cine nacional había puesto en circulación en ese periodo representaciones sobre la educación pública. Parecía posible continuar el trabajo iniciado por Bernal “actualizándolo”, es decir, tomando las producciones cinematográficas de la primera década del nuevo siglo, y en adelante. Parecía también deseable llevar ese análisis no sólo a los modos en que se representaban las cuestiones mencionadas, sino ampliar las temáticas y profundizar en la estrategia metodológica y analítica (como mencionábamos en relación a los videos de los Programas de Alfabetización: dar cuenta también de las decisiones técnicas, con consecuencias en los modos en que los textos analizados producen sentidos). Esta idea resultaba interesante, ya que en esos años también asistíamos a los estrenos en nuestro país de películas argentinas que transcurrían en escuelas y/o con personajes protagonistas vinculados a instituciones educativas: *La mirada invisible* (Lerman, 2010), *Ausente* (Berger, 2011) o *Escuela Normal* (Murga, 2012), sólo por mencionar tres próximas temporalmente y distantes en sus decisiones temáticas y técnico-estéticas, de las que consideramos en su momento.

En un recorrido paralelo también contemplamos producciones cinematográficas cuyos protagonistas eran niñas, niños y jóvenes, denominadas comúnmente *coming of age movies*: películas que relatan experiencias de crecimiento, de exploración de la juventud y/o del camino a la adultez. Dicho de otro modo, películas articuladas en torno a procesos de aprendizaje en un sentido amplio (y que eventualmente pueden ser propuestas para su visionado en escuelas). Tanto Jorge Larrosa (2006), Estanislao Antelo (2006) y sobre todo Alain Bergalá (2007) (por mencionar algunos) proponen títulos que, a criterio de ellos, constituyen infaltables en los visionados de los amantes del cine pero también en la formación como espectadores de niñas, niños, jóvenes y docentes.

En este grupo, dos casos particulares lo constituyen los filmes en los que niñas, niños y jóvenes aprenden de la vida e incluso se *hacen mayores* a partir y/o gracias a su relación con el cine; en segundo lugar, filmes en los que aprenden y crecen a partir de experiencias de producción de *videos hogareños*. Entre los primeros, podríamos reponer *Cinema Paradiso* (Tornatore, 1988) como el ejemplo por antonomasia, mientras que entre los segundos *Son of rambow* (Jennings, 2007) o *Super 8* (Abrams, 2011) serían menciones oportunas.

Estas últimas abren la reflexión ya no sólo en relación a las temáticas que los filmes abordan sino también a la relación entre las tecnologías disponibles en nuestra vida cotidiana y el cine (o la producción audiovisual). No pareciera casualidad que estas dos últimas películas mencionadas, aunque producidas hace relativamente poco tiempo, planteen relatos situados en los años

ochenta o incluso antes, en los que la tecnología disponible para la producción audiovisual era diferente a la disponible hoy (el súper 8 del título de la película de Abrams, sin ir más lejos): esto tiene consecuencias en la historia relatada, y sobre todo suman “excepcionalidad” a prácticas de producción audiovisual para las cuales se requerían condiciones infrecuentes y dispositivos escasos, onerosos y de manejo especializado.

Distinto es lo que observamos en filmes actuales que abordan “producción audiovisual” de manera casera o *amateur* y están situados en nuestra contemporaneidad. En ellos, en general, la cuestión tecnológica no es un tópico (no se muestran especificidades del proceso de grabación, en general realizado con celulares; no hay reflexiones sobre la edición). Podríamos afirmar que cierta simplificación en los dispositivos necesarios para filmar y la presencia de cámaras por doquier en la vida cotidiana caracterizan un presente en el que es habitual fotografiar y grabar lo que sucede. En estos últimos relatos es común que encontremos una cámara incorporada a la diégesis y que, a modo de cámara subjetiva, capture todo lo que les ocurre a esos personajes: nos referimos específicamente a películas como *Redacted* (De Palma, 2007), *Cloverfield* (Reeves, 2008) y *Chronicle* (Trank, 2012), entre otras<sup>7</sup>.

Como decíamos, en estas producciones, y de modo más general en películas de factura actual no resulta extraño observar escenas en las que los personajes toman fotografías o graban escenas cotidianas, triviales o mundanas y en algunas oportunidades, las comparten en redes sociales o plataformas específicas, a través de la posibilidad de conexión a internet. El relato cinematográfico puede incorporar de manera excepcional este tipo de imágenes (más allá de los filmes que mencionábamos antes, que lo hacen de manera sistemática o incluso, como estrategia enunciativa y narrativa única) y entonces es posible que encontremos esta estrategia como un recurso repetido de modo más frecuente de lo esperado. Todo esto tiene sentido, como también afirmábamos antes, en un escenario de masificación e intensificación en el uso de tecnologías para la producción de imágenes por fuera de la escuela pero con evidentes impactos dentro de ella. Por lo tanto, no resulta sorprendente que también dentro las instituciones educativas se acrecienten las experiencias de producción audiovisual.

Como bien afirma Serra (2011), la relación entre tecnologías y cine resulta fecunda para la producción audiovisual, pero también para el campo de la enseñanza, en particular desde los desarrollos de lo que en Ciencias de la Educación se conoce como Tecnología Educativa (cfr. Serra, 2011, p. 257 y ss). Esto supone la posibilidad de indagar en los textos fílmicos de la industria cinematográfica las marcas de esas tecnologías contemporáneas, y/o tomar como objeto de indagación las prácticas escolares de producción audiovisual, y los videos que de ellas resultan, que se sirven de estas tecnologías en propuestas de enseñanza. En este trabajo, finalmente, optamos por la segunda, como explicaremos más adelante.

La propia industria cinematográfica ha dado cuenta de esta situación en un puñado de películas situadas en contextos escolares que plantean prácticas de producción audiovisual dentro de ellos como eje del relato. Por ejemplo, *Afterschool* (Campos, 2008) o *Monster Pies* (Galea, 2013) (a las

---

<sup>7</sup> Podemos mencionar aquí un filme que hacía uso de tecnología anterior a la digital (una cámara VHS) y que proponía un registro completo en “primera persona” de una situación de persecución, en el género *terror*. Nos referimos a *The Blair Witch Project* (Myrick y Sánchez, 1999), que sirvió como inspiración para filmes como *Cloverfield* (Reeves, 2008) ya mencionado, o la española *Rec* (Balageró y Plaza, 2007).

que podríamos sumar *Me, Earl and the dying girl* de Gómez-Rejón, 2015, aunque no transcurre de modo estricto en ámbitos escolares). En estos relatos resulta de interés analizar de qué maneras ingresa la producción audiovisual, cuál es el encuadre escolar en el que se desarrollan y en torno a qué temáticas. Así, en *Afterschool* filmar un video es parte de un taller extracurricular que la escuela privada ofrece, y al que el protagonista asiste casi por obligación, debido a que las otras propuestas le resultan menos atractivas: en esta elección además es posible reconocer una relación previa de este estudiante con el mundo de las imágenes mediadas por computadora e internet, así como reconocer que tanto el video que él edita como la tecnología audiovisual en sí parecieran descubrir facetas de su personalidad ocultas y “oscuras”. En el caso de *Monster Pies* la producción es parte de una tarea encargada por la profesora de Literatura, con una invitación amplia, de la que los protagonistas se apropian a partir de intereses anteriores (al igual que en *Afterschool*: en el caso de Will, porque tiene una cámara y en el de Mike, porque trabaja por las tardes en un Videoclub):

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. (*Notas sobre filmes con producción audiovisual escolar*<sup>8</sup>, pág. 1)

Un aspecto común en estas películas es que plantean la producción audiovisual como una cuestión excepcional (sea porque es parte de un taller extracurricular electivo o porque es una decisión de dos estudiantes para resolver una consigna, que es trabajada por sus compañeros de otros modos, a través de lenguajes plásticos, teatrales, etc); sumado a esto, en los tres casos los videos están relacionados con la muerte de algún personaje, cuestión explícita en el argumento de *Afterschool* y en el propio título de *Me, Earl and the dying girl*<sup>9</sup>.

La producción audiovisual en estas películas, entonces, es asumida como una tarea en general realizada fuera del horario escolar, que implica además cierta proximidad, incluso intimidad entre sus realizadores, ya que comparten información personal durante la construcción del video. Supone una producción hecha con fragmentos de la vida, de los hechos cotidianos, de lo que los

---

<sup>8</sup> De estas líneas de diálogo hemos tomado, con una ligera edición, el título de fantasía de nuestra tesis. Este archivo en el que se recuperan algunas notas tomadas de estas producciones audiovisuales y se encuentra disponible en el Anexo de este trabajo o haciendo clic [aquí](#).

<sup>9</sup> En *Monster Pies* la muerte de Will, uno de los protagonistas, está asociada, en principio, a sus condiciones familiares de existencia, aunque no podemos dejar de considerar los conflictos que él menciona en relación a su incipiente relación amorosa con Mike. En este sentido, este filme se suma a otros que presentan relaciones gays o lésbicas entre adolescentes teñidas de tragedia y asociadas a la muerte. No podemos detenernos en esto aquí, pero sin dudas, en el campo de los *coming of age movies*, y también más allá, sería una línea de trabajo en sí misma.

personajes miran (películas) y de lo que viven (en la vida cotidiana), incluyendo, como dijimos, intercambio de información sensible de la vida de cada uno, sin relación con la escuela. Incluye también un trabajo de vestuario y máscaras que rápidamente da cuenta de algunos rasgos de los personajes; y las decisiones del equipo de producción de la película sobre cómo dar a ver y distinguir lo que los personajes filman (por el color de la imagen, el tamaño del encuadre) del resto de la película. Admiten además cierto grado de experimentación con la cámara por parte de los protagonistas; un trabajo en espacios escolares, pero también en otros domésticos o en espacios abiertos y públicos; un registro de habilidades personales de los personajes, como tocar la guitarra o un uso de la cámara como herramienta para la exploración de espacios públicos de la ciudad.

Por lo tanto, podríamos afirmar que en estas escuelas la producción audiovisual no es una propuesta habitual ni “universal” para un grupo clase, mientras que en las vidas de los protagonistas termina asociada a la muerte, a la construcción de una memoria de quien ya no está, a una forma de procesar esta desaparición. En los comienzos de este proyecto de tesis esta línea de trabajo fue una posibilidad cierta, luego descartada también.

Por fuera de estos relatos de ficción, durante los primeros años del proyecto surgieron simultáneamente evidencias de que la producción audiovisual en escuelas había ido en aumento, al igual que la producción de otros medios de comunicación como programas de radio y revistas. En relación a lo audiovisual, pudimos relevar instancias promovidas por y desde el Estado (experiencias como las de CABA<sup>10</sup> y las del PNIDE Conectar Igualdad durante 2015<sup>11</sup>), como desde empresas (como Cortos de genios<sup>12</sup>); así como el aumento y la continuidad de espacios de muestra y competencia, en general bajo la forma de Festivales organizados por instituciones educativas, universidades y organismos no gubernamentales (Festicortos, Cine Tiza y Videominuto, sólo por mencionar algunos que han tenido y tienen lugar en la ciudad de Córdoba en los últimos años).

Como resulta evidente hasta aquí, en el inicio de este proyecto nos enfrentamos a una decisión: un trabajo de investigación de la recepción, es decir, del visionado (o la escucha, o la lectura) de textos producidos por terceros en contextos escolares o un trabajo de investigación de la producción de medios con y por los estudiantes. De alguna manera, y en un planteo simplificado,

---

<sup>10</sup> Hay múltiples instancias de muestras, festivales y competencias de cortometrajes realizados en escuelas en las que se incluyen videos producidos bajo el formato “Minuto Lumiere”. En la Ciudad de Buenos Aires, el Festival “Hacelo Corto” es uno de ellos: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/hacelocorto>.

<sup>11</sup> Durante el año 2015 el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), continuidad del Conectar Igualdad, impulsó en todas las escuelas secundarias del país en las que estaba en funcionamiento la producción de audiovisuales en los géneros ficción (adaptación de textos literarios en el área de Lengua y Literatura) y documental (en el área de Ciencias Naturales). Esto supuso una cantidad enorme de videos producidos en contextos escolares durante ese año. Volveremos sobre esta experiencia más adelante, ya que constituye una de las que tomamos en nuestro corpus. Pueden consultarse documentos en el Anexo o haciendo clic [aquí](#).

<sup>12</sup> En el año 2011 se lanza la convocatoria, desde Tarjeta Naranja y con el auspicio del INCAA, para Cortos de Genios, un concurso de cortometrajes de menos de cinco minutos de duración, que ese año correspondió a su 4ta. edición. La información acerca de Cortos de Genio, como actividad institucional de Responsabilidad social de Tarjeta Naranja, puede consultarse en el Informe correspondiente al año 2011. Ya no se encuentra disponible en la web aunque pueden consultarse las capturas que realizamos del mismo en su momento en el Anexo o haciendo clic [aquí](#).

se trataba de definir un trabajo con “las películas del cine” o con los “videos escolares” resultantes de experiencias de producción. Esta constituyó la gran encrucijada que definió la forma definitiva que este trabajo adoptó.

A modo de cierre de este apartado, y de recuento del recorrido trazado aquí, hemos presentado algunas de las formas que adoptó la relación cine y escuela en nuestras exploraciones (que no se pretenden en ningún sentido excluyentes, ni exhaustivas y a las que seguramente nuestro lector ha podido sumar sus propios ejemplos): producciones desde el sistema de medios de Argentina y sus usos en escuelas de nuestro país; videos realizados en el marco de Programas de Alfabetización y sus características formales (en relación con sus usos previstos y no previstos); representaciones de la educación pública de nuestro país en películas argentinas producidas durante las últimas cuatro décadas del siglo pasado; películas sobre la niñez, la adolescencia y las experiencias del crecimiento; presencia de diferentes tecnologías visuales en la diégesis de filmes cuyos protagonistas son niños y jóvenes; filmes en los que el relato gira en torno a experiencias de producción audiovisual en escuelas; y finalmente la constatación de la diversidad y ampliación de las producciones de medios, especialmente audiovisuales, en las escuelas de nuestro país.

En paralelo a estos recorridos vinculados al campo de lo cinematográfico / audiovisual, nos propusimos indagar en las investigaciones desarrolladas desde la academia sobre el tema, en búsqueda de antecedentes pertinentes. Estos nos permitieron conocer lo que se había producido desde ella en torno a cine y educación, así como identificar lo que podríamos denominar área de vacancia desde nuestra formación de posgrado.

#### 2.4 Cine y escuela en la producción académica

Entre los múltiples escritos que abordan la relación entre cine y escuela hemos decidido recuperar aquí los que nos permiten dar cuenta de las discusiones más relevantes de las últimas décadas, al tiempo que contribuyen a darle forma a las preocupaciones de nuestra investigación. Nos referimos sobre todo a los escritos de María Silvia Serra (2011 y 2012) vinculados propiamente al cine (y su relación con la educación y las escuelas) y a los de Gabriela Augustowsky (2017), referidos a cortometrajes (creaciones audiovisuales) infantiles.

A modo de breve comentario de apertura, en el texto de Serra (2011) encontramos un extenso recorrido por las relaciones entre cine y educación y cine y escuela durante el siglo XX, a partir sobre todo de un relevamiento de publicaciones del campo pedagógico que atraviesan ese periodo y de textos que dan cuenta de políticas públicas que abordan esta relación de manera directa sobre todo en las últimas décadas. En ese recorrido la autora aborda de manera extensa y fecunda los encuentros entre cine y educación entendidos como lenguajes diferentes (Serra, 2011, p. 339), así como sus desconfianzas y tensiones. Encontramos en ese trabajo múltiples clasificaciones para pensar la inclusión del cine en la educación, en el marco de discusiones globales sobre el lugar del cine en nuestras sociedades a lo largo del siglo y, hacia el final, su articulación con tecnologías informáticas. Nos distinguen de su investigación, en forma simple, el encuadre disciplinar y la estrategia metodológica: mientras que su encuadre es desde las ciencias de la educación y su estrategia responde al análisis documental en clave histórica, nuestro trabajo está anclado en el campo de la semiótica y nuestra estrategia es el análisis del discurso. Esto permite que nuestra investigación funcione, así lo deseamos al menos, como complemento

de la de Serra en tanto nos dedicamos sobre todo al presente y a dar cuenta de una de las dimensiones que ella menos explora: la de la producción de audiovisuales en escuelas.

El texto de Augustowsky (2017) se articula en torno al análisis de experiencias de producción audiovisual con niños y niñas. En este sentido, su propuesta metodológica busca dar cuenta de estas experiencias que analiza, rasgo que en parte compartimos, e incluso analiza, en menor medida, los videos resultantes de esas experiencias. Su investigación no está centrada específicamente en escuelas, sino que aborda también otros espacios en los que niñxs producen videos, incluyendo Festivales y estas producciones son mayormente animaciones breves realizadas con la técnica de *stop motion* (de acuerdo a las edades y posibilidades de sus realizadores). De su trabajo resulta valioso para nosotros su conceptualización en torno a la historia del cine desarrollada desde la perspectiva de su enseñanza y sobre todo sus reflexiones sobre las potencialidades de lo que ella denomina creación audiovisual con niñas y niños. Nuestro trabajo se distingue del de Augustowsky dado que aporta las especificidades propias del análisis de discurso audiovisual de estas producciones; considera sólo aquellas realizadas en contextos que son exclusivamente escolares (aunque ya veremos que con cierta amplitud); sus realizadores son estudiantes secundarios jóvenes y adultxs (antes que niñxs); y las técnicas audiovisuales más frecuentes son diferentes al *stop motion*.

#### 2.4.1 Sobre estudios visuales y la(s) visualidad(es)

En general, es compartido el diagnóstico sobre la centralidad de lo visual y de las imágenes en nuestras sociedades contemporáneas. Esto puede observarse no sólo en las investigaciones que hemos mencionado en los párrafos precedentes, sino en las de múltiples pensadores. Serra (2011) presenta algunos de ellos y acentúa, sobre todo, la manera en que en esta visualidad contemporánea se (re)articula también una forma de la verdad y del poder en nuestras sociedades:

Los conceptos de régimen de visibilidad o matriz ocularcéntrica (Ferrer, 1996), regímenes escópicos (Jay, 2003; Brea, 2007; Antelo, 2005), así como las expresiones “formas de lo visible” (Didi-Huberman, 2006), “modos de ver” (Berger, 2006), o la más generalizada “formas históricas de la mirada”, remiten todos al reconocimiento de una matriz visual que participa de la configuración tanto subjetiva como colectiva de una sociedad y sus miembros (...) las reflexiones sobre la importancia de la imagen señalan la existencia de un régimen dominante de visibilidad que se remonta a por lo menos dos siglos, donde imagen, verdad y poder se combinan en la producción de mundo que vivimos (Serra, 2011, p. 41)

Nelly Richard (2006) recupera una formulación general para dar cuenta de una preocupación contemporánea por los fenómenos ópticos y tecnológicos: la de estudios visuales<sup>13</sup>. De su

---

<sup>13</sup> Dice la autora: “En su definición más general, los “estudios visuales” se proponen analizar el universo de las imágenes en sus más variadas formas de tecnologización, de mediatización y socialización, cualesquiera sean la procedencia y circulación de estas imágenes (el arte, la publicidad, el diseño, la moda, la televisión, el video, cine, internet, las cámaras de vigilancia, etc.), sin otorgarle mayor sentido a la diferencia entre arte y no-arte, en la que se basaban tradicionalmente la historia y la teoría artísticas para demarcar lo “estético”. Esta diferencia entre arte y no-arte perdería ahora su jerarquía de valor al quedar sumergida en una nueva constelación expandida de lo visual que abarca todas las formas de ver, de ser visto y de

definición de este concepto nos interesa el punto de partida anclado en la cultura (y en gran medida en los estudios culturales), la amplitud del mismo (toda vez que considera imágenes provenientes de los más diversos escenarios y actores), así como su situacionalidad y la importancia que tiene en él la dimensión de la vida cotidiana<sup>14</sup>. Debido a esto, por lo tanto, no resulta sorprendente la atención que presta a objetos que en otros momentos y desde otras perspectivas hubieran pasado desapercibidos o incluso hubieran sido considerados indignos de mayor atención:

Apoyado en los descentramientos del cánón operados por el posmodernismo, invadió el campo de los análisis de la cultura un desfile de prácticas e identidades que, en nombre de lo popular, lo subalterno, lo poscolonial y lo feminista, se tomaron el derecho -antes negado- de ser objetos válidos de lectura académica en el mundo de las disciplinas universitarias. (Richard, 2006, p. 99)

Y sumado, añade la autora que esto permitió considerar como *textos* dignos de estudio materiales antes descartados, que “los literatos” habrían considerado como “meros documentos de identidad” pero no objetos de indagación científica, “por carecer de aquella potencia estética” (Richard, 2006, p. 99) que habría sido el argumento para abordar el estudio de textos considerados *mayores* o *canónicos*. Esta (pre)ocupación por objetos *menores*, por otra parte, no resulta ajena ni a los estudios en semiótica, como dan cuenta, entre muchos otros, los trabajos reunidos de Oscar Steimberg (2013) sobre los que volveremos en el apartado conceptual de nuestro trabajo, ni a los estudios en comunicación, como dejan ver, también entre muchos otros, los trabajos reunidos en Aníbal Ford, Jorge Rivera y Eduardo Romano (1985)<sup>15</sup>. Estas publicaciones resultan en muchos casos pioneras en nuestro país en el abordaje de algunos tópicos y temáticas; además permiten poner en evidencia transformaciones y características de nuestra contemporaneidad que resultan significativas, junto a prácticas y discursos situados en contextos micro y llevados adelante por actores ordinarios (en el sentido en que Williams, 1989 [1958] entiende este término).

Richard nos brinda así elementos para caracterizar no sólo este momento de efervescencia de imágenes y el riesgo asociado con la banalización y el vacío de “todo conflicto de significación e

---

mostrar, es decir, todo lo que es fenómeno de visión, dispositivo de la imagen y comportamiento de la mirada, en la vida de todos los días.” (Richard, 2006, p. 98)

<sup>14</sup> Otro motivo por el cual nos interesa este planteo de Nelly Richard es porque encontramos en él cierta vocación transdisciplinar. Y transdisciplinar es el posicionamiento que nos permite construir el objeto de indagación de este trabajo, toda vez que su constitución es el resultado del cruce, como señalábamos al comienzo, de al menos tres recorridos conceptuales y metodológicos diferentes. Como se verá, todos estos rasgos resultan importantes en nuestro proyecto también, motivo por el cual podríamos encuadrarlo como un aporte a este campo identificado por Richard, de los estudios visuales. Volveremos sobre esto más adelante.

<sup>15</sup> Puede leerse en la contratapa de este libro, dispuesto en internet por la Red de Historia de los Medios (REHIME) de nuestro país: “Esta óptica desdeñosa suele extenderse a las más variadas manifestaciones culturales, en particular, a aquellas vinculadas a los medios de comunicación masivos. No es casual: el materialismo y los aspectos colectivistas que se hallan en la base de tales manifestaciones son repudiados por las concepciones que aceptan a los productos del arte y las letras sólo como efluvios del espíritu, cuyas formas descifran unos pocos individuos privilegiados. *Medios de comunicación y cultura popular* tenaz e inteligentemente ayuda a edificar el campo contrario: pero sin levantar anatemas, pues prefiere explorar gran parte de esa amplia zona del trabajo cultural que, participando de los engranajes de la sociedad industrial, busca nuevos cauces para “los vientos del pueblo” (Ford, Rivera y Romano, 1985).

interpretación” (Richard, 2006, p. 104), sino que también ofrece algunas intuiciones en la tarea de *educar la mirada*, politizar al espectador, ejercitar “algún tipo de experimentalidad crítica” (ibid, p. 105), a partir de, al menos, dos tareas:

- 1) la de desnaturalizar el sentido, quebrando el falso supuesto de la inocencia de las formas; la de denunciar la aparente neutralidad de los signos con la que las ideologías culturales disfrazan sus tomas de partido y sus luchas de fuerza; 2) la de trazar vectores de subjetivación alternativa que potencien la alteridad en tanto fuerza de desclasificación que rompa las uniformizaciones seriales, la programaticidad del sentido, las ortodoxias de representación, los guiones identitarios predeterminados, las asignaciones fijas de roles y categorías homogéneas. (Richard, 2006, p. 105)

¿Desde dónde podría desarrollarse esta tarea doble de tender al cuestionamiento de las formas del sentido y trazar recorridos que permitan otros procesos de subjetivación para los individuos? Sin dudas, aunque no exclusivamente, desde las instituciones educativas. Este desafío es el que rastrea también Serra, a su modo y siguiendo los trabajos de José Luis Brea (2011, p. 255), en la relación cine y escuelas, sobre todo para experiencias de visionado. Nos interesa dejarlo planteado aquí como preguntas que, si bien no necesariamente serán respondidas, funcionan como horizonte para nuestro trabajo<sup>16</sup>: ¿acaso es posible pensar las experiencias de producción audiovisual en escuelas como una estrategia que nos permita acercarnos a estas tareas señaladas por Richard? ¿En qué medida el trabajo de producción de imágenes (fijas y en movimiento) de los estudiantes dentro / desde la escuela puede contribuir en este sentido? ¿Es posible dar cuenta de estas tareas a partir de un análisis de los videos producidos por las y los estudiantes?

Decíamos antes que uno de los aspectos que nos resultaba valioso del texto de Augustowsky (2017) son sus reflexiones en torno a la transmisión del cine, a los procesos de enseñanza para hacer videos, a lo que ella denomina una pedagogía audiovisual. Esto pone el foco en una forma de la relación entre cine y educación que no abordaremos en nuestro trabajo pero que resulta atendible para profundizar en otros trabajos: la de las escuelas de cine y la enseñanza de lo audiovisual. Dice la autora: “Asimismo, desde una perspectiva didáctica, las actividades de enseñanza audiovisual nos desafían a revisar conceptos y tradiciones tanto teóricas como

---

<sup>16</sup> Si bien no resultan centrales en nuestra fundamentación para las experiencias que analizamos, no dejan de ser pertinentes los desarrollos de la corriente denominada educación en medios y es posible preguntarse en qué medida y de qué manera experiencias de producción de medios en escuelas contribuyen a los postulados de esta educación. En el texto de Augustowsky encontramos la siguiente reflexión, que en alguna medida responde el interrogante: “Se deben definir y promover nuevas formas de ‘alfabetización digital’, no solo la lectura crítica de los nuevos medios, sino también la ‘escritura’ de ellos. Desde esta perspectiva, la alfabetización para los medios supone ‘escribir’ los medios tan bien como ‘leerlos’” (2017, p. 77). Y para cerrar esta reflexión, nos atrevemos a hacer “serie” con un fragmento de Beatriz Sarlo en conversación con Inés Dussel, en el que aquella da cuenta de cómo entiende la función de la escuela en relación con lo (audio)visual: “Es decir, así como la escuela enseña a escribir, es probable que tenga que enseñar a hacer un video o a registrar lo que nos pasa con una cámara, como en una época se enseñaba a dibujar. Cómo se cuenta bien el nacimiento de mi hermanito en imágenes, cómo se cuenta bien el cumpleaños de mi tía en imágenes. Y “contar bien” quiere decir que otro pueda entenderlo, porque cuando la escuela pedía que alguien aprendiera a redactar una carta, no estaba pensando que esa persona tenía que escribir cartas como Mme. de Sevigné.” (Sarlo y Dussel, 2012). Recuperaremos esto hacia el final de nuestro recorrido.



metodológicas en relación con las enseñanzas creativas vinculadas con el hacer” (Augustowsky, 2017, p. 62), que, con sus diferencias, valen tanto para el trabajo con niños como en otros niveles del sistema educativo y fuera de él. También Serra dedica reflexiones a esta cuestión, en un artículo posterior al libro que recuperamos: me refiero a “Enseñar cine: alcances, inquietudes, controversias” (2013). Allí, afirma:

(...) no es extraño que aquellos que se enfrentan cotidianamente a enseñar cine se pregunten por qué seguir insistiendo con incluir al cine en el espacio escolar. (...) pareciera que la didáctica y los imperativos de la enseñanza le roban al cine o a los lenguajes audiovisuales su potencia visual y sensorial. (...) Podemos pensar, quizá, a quien enseña cine como quien maneja dos lenguas: la del cine, sea como oficio, como gramática, como legado, y la propia del oficio docente, con sus regulaciones, imperativos, pero también con sus licencias. Enseñar cine, entonces, será una tarea que se ejerce en un entre, donde se cruzan saberes, inquietudes, pero también pasiones, atravesamientos personales, placeres. (Serra, 2013, p. 173-174) (cursivas en original)

Esa complejidad en la relación cine y educación que se menciona aquí es la que Serra (2011) desovilla pacientemente en su recorrido por el siglo XX. En lo que sigue, sólo desearíamos mencionar a) una idea que nos resulta potente para nuestro trabajo y b) una de las clasificaciones que propone para organizar esa relación.

En relación a lo primero, resulta interesante la metáfora que propone para articular escuelas y cine, la de ser ambas “máquinas que trabajan con luz”. La escuela como máquina de educar y el cine como máquina visual: “Es que cine y escuela constituyen máquinas que literal o metafóricamente, parten de jugar con las luces y con las sombras, iluminan parte del mundo, proponiendo un orden en este juego de ver y dejar en las sombras”, dice Serra (2011, p. 57) y luego invita a pensar una de las tareas de estas máquinas, que es la de imprimir. Menciona allí el trabajo de Cristian Metz en relación a la impresión cinematográfica (p. 61) pero va más allá y postula que la pantalla es el lugar en el que se imprime el mundo (p. 52), en el que se construye algo de lo común (p. 53), como transmisión y legado. Algo de lo que se comparte con otros, por el hecho de darlo a ver, de hacerlo público y en ese mismo acto, de incorporarlo, de hacerlo propio y que me constituya. Pero la idea de la impresión también aplica a la escuela: “la idea de educar como hacer marcas, afectar, dejar improntas, o en la idea de escribir el mundo tal como aparece en la pedagogía freireana” (Serra, 2011, p. 52). En esa misma página, en una nota al pie, retoma de Graciela Frigerio y Gabriela Diker la posibilidad de pensar juntas impresión estética y experiencia cinematográfica:

Señalan que este encuentro tiene que ver tanto con lo que “en y a través de la educación *impresiona*, afecta, advierte; también de aquello que en el orden sensible hace *impresión*, deja huella; finalmente, aluden a los efectos estéticos que se *sobreimprimen*, dejan su impronta en más de una marca, en la huella sobre la huella que vuelve a la marca otra cosa” (Serra, 2011, p. 52)

Así, cine y escuela se articulan también por las marcas que dejan, por las impresiones, por las transformaciones, por lo que ponen a disposición, lo que dan a ver, lo que es (re)creado por los sujetos y los constituye<sup>17</sup>.

Nos interesa particularmente una clasificación de las que propone la autora hacia el final de su escrito, en la que el cine ingresa a la escuela como documento, como texto, lenguaje (o sistema de representación) y como discurso específico (“donde suma experiencia estética, lenguaje y técnica”) (Serra, 2011, p. 322), no porque sea particularmente más esclarecedora que otras de las que propone (escuelas y pedagogías que se abren al cine y pedagogías e identidades que miran cine, Serra, 2011, p. 261 y ss; el cine analizado como lenguaje, tecnología o práctica de consumo cultural, con sus consecuencias para la escuela, Serra, 2011, p. 327 y ss), sino porque pone en escena conceptos que serán centrales para nosotros, como los de textos, lenguajes y discursos, y sobre los que realizaremos operaciones conceptuales específicas, atendiendo a la especificidad del campo de la semiótica.

Si bien no vamos a desarrollar una a una estas clasificaciones, en gran medida el recorrido hecho por nosotros y presentado en las páginas anteriores por las formas de la relación entre cine y educación permite ejemplificar algunas de las categorías y distinciones elaboradas por la autora: pedagogías que se abren al cine; pedagogías que miran cine; pedagogías que postulan al cine como insumo de pensamiento (Serra, 2012); enseñanza del cine (Serra, 2013); escuelas y educación en el cine; la enseñanza a través de medios audiovisuales (2011)<sup>18</sup>. A la vez, dejan de lado aquello que resulta central para esta investigación: el trabajo con “videos escolares”, con cortometrajes, con producciones audiovisuales realizadas en la escuela (y que difieren de las de la industria cinematográfica).

#### 2.4.2 ¿Por qué la creación audiovisual?

La convergencia de medios y la preeminencia de lo digital constituyen condiciones sumamente relevantes en el caso de las experiencias que se realizan con niños. El desarrollo tecnológico audiovisual ha promovido y facilitado, en gran medida, la posibilidad de producir con los pequeños y permite la experimentación con técnicas y formatos híbridos que se emplean de manera creativa en contextos formativos. (Augustowsky, 2017, p. 50)

Uno de los argumentos más desarrollados por Augustowsky resulta relevante aquí: la importancia de lo que ella denomina creación audiovisual. Si bien no asumimos como propia la noción de creación, los motivos por los cuales la autora la considera la noción central en su trabajo (da título al libro en cuestión) resultan valiosos también para nosotros. En este breve apartado deseamos simplemente rescatar los aspectos del trabajo de Augustowsky que dialogan de manera directa con la forma en que, más adelante, definiremos estas experiencias con las que trabajamos: desde la noción de producción (audiovisual escolar).

---

<sup>17</sup> En relación a lo que constituye a los sujetos, a los consumos culturales sobre los que se asienta su “educación sentimental”, es pertinente revisar los desarrollos de Henry Giroux, representante norteamericano de la pedagogía crítica. Puede leerse análisis relevantes en Serra (2011). Sumamos también el trabajo doctoral de Eva Da Porta (2011b), titulado “Procesos de mediatización y constitución de subjetividades. El caso de los jóvenes de Km. 8” (referencia completa en Bibliografía).

<sup>18</sup> Puede profundizarse en estas clasificaciones consultando los trabajos referenciados.

La autora, cuya investigación es realizada en ámbitos no escolares señala lo siguiente en relación a la realización de audiovisuales en escuelas:

Es verdad que la escuela no ha sido pensada en sus espacios ni en su organización cotidiana para realizar audiovisuales. Hacer audiovisuales implica cierto “desorden”, una ruptura en los usos habituales de tiempo, espacios, materiales y en el desplazamiento de los chicos. Supone, además, un reacomodamiento de orden simbólico al incluir un modo de decir y hacer con escasa tradición escolar. (Augustowsky, 2017, p. 162)

Encontramos aquí continuidades con la investigación doctoral de Verónica Plaza Schaefer (2017), que recuperaremos de modo extenso más adelante. Ella toma como objeto de investigación experiencias de producción de medios de comunicación, audiovisuales y también gráficos que son desarrolladas íntegramente en escuelas. En ese trabajo, entre otras cuestiones, Plaza Schaefer argumenta por qué resulta preferible para ella la noción de producción (de medios) a otras afines, analiza de qué modo estas experiencias educativas alteran, tensionan y transforman las *formas de lo escolar* y sostiene que para estar en condiciones de dar cuenta de esto, resulta central mirar las escuelas como espacios de producción y no sólo de reproducción (cultural). De esta manera, abordar estas experiencias en contextos escolares supone atender a lo que la escuela demanda pero también a lo que “viene con” la producción audiovisual. En ese encuentro es pertinente reconocer diferentes dimensiones involucradas: la incorporación y articulación de diferentes lenguajes y tecnologías; un trabajo que habitualmente es colectivo; la desestructuración de los tiempos y los espacios escolares; el abordaje de problemáticas, preocupaciones e intereses de lxs estudiantes (Plaza Schaefer, 2013, p. 202-203). Todo lo anterior, en articulación con contenidos disciplinares, de diferentes áreas del saber, aunque su abordaje no sea necesariamente el escolar tradicional, ya que el lenguaje utilizado es otro, porque se involucran géneros discursivos propios de esos lenguajes y porque “el pasaje del análisis a la creación es una experiencia irremplazable, es una actividad vivencial, física, que involucra la cognición y la emoción, el registro sensible del entorno y de los otros, la imaginación” (Augustowsky, 2017, p. 162). Así, los tiempos, espacios y saberes escolares se comprometen de modos diferentes en estas experiencias, tanto como los cuerpos de lxs estudiantes<sup>19</sup>.

Un último aspecto que nos gustaría destacar del texto de Augustowsky (2017), son las operaciones mentales simples que la autora afirma son puestas en juego en estas experiencias. Sostiene que, como en toda creación artística, lo primero que se moviliza son operaciones mentales, antes que técnicas:

La cadena de operaciones que conduce a una creación en cine es larga, múltiple, heterogénea y requiere de colaboradores y de equipamiento de diferente tipo. Pero, desde el punto de vista mental, pone en juego tres operaciones simples:

---

<sup>19</sup> Decíamos en un trabajo anterior: “(...) podríamos afirmar que el trabajo conceptual, propio de las disciplinas científicas, tiene un centro estable en torno a la escritura y al lenguaje escrito. Un trabajo en las escuelas secundarias con géneros y lenguajes, probablemente alejados de este centro y cercano a las fronteras, ya que no responden a la tradición de las disciplinas científicas, permite interpelar a los jóvenes desde propuestas que sean más cercanas a ellos y sus vidas cotidianas. Además, permite un trabajo de traducción en el que la escuela se hace cargo de la producción y reflexión sobre géneros y lenguajes habituales en las vidas cotidianas de estos jóvenes y no siempre presentes en los espacios áulicos” (Castagno, Pinque, Moreiras, 2015, p. 106-107).

- elegir: escoger, entre todas las posibles, algunas cosas de lo real. En el rodaje: actores, decorados, colores, gestos, ritmos; en el montaje: tomas, y en las mezclas: sonidos aislados, ambientes.
- disponer: situar las cosas en relación con otras. en el rodaje: los actores, los elementos del decorado, los figurantes, los objetos; en el montaje: establecer el orden relativo de los planos, y en las mezclas: disponer los ambientes y sonidos en relación con las imágenes.
- atacar: decidir el ángulo o punto de ataque sobre las cosas elegidas o dispuestas. En el rodaje: decidir el ataque de la cámara (distancias, altura, objetivo); en el montaje: una vez elegidos y dispuestos los planos, decidir el punto de corte de entrada y salida, y en las mezclas, lo mismo con los sonidos. (Augustowsky, 2017, p. 70-71)

Desde el punto de vista de los responsables de llevar adelante experiencias de creación audiovisual resulta relevante conocer cuáles son los procesos mentales involucrados, las tareas que es necesario anticipar y luego resolver. Estas operaciones resultan pertinentes no sólo para pensar estas experiencias desde el punto de vista de los aprendizajes que movilizan, sino que también pueden ser utilizadas para el análisis de nuestro corpus. Desde el enfoque veroniano de la mediatización (Verón, 1993 y 1995, no exclusivamente), podríamos decir que en este trabajo daremos cuenta tangencialmente de los modos en que medios y tecnologías transforman a los sujetos (estudiantes y docentes) que operan con ellos y ellas en el marco de propuestas de enseñanza y nos ocuparemos centralmente del modo en que estas producciones, una vez puestas en circulación en el espacio de la semiosis, transforman la relación de los sujetos con las instituciones y devuelven al campo de los medios y tecnologías discursos que, tentativamente, tienen características comunes y por lo tanto, podrían ser agrupados en torno a un género discursivo común.

Confiamos en que el recorrido que hemos propuesto ha servido para establecer algunos contornos del campo en el que inscribimos nuestra investigación. A riesgo de repetir, lo que hemos señalado han sido los caminos que finalmente no hemos tomado (formas de uso de lo audiovisual en la escuela; formas en que lo audiovisual muestra la educación y las escuelas; formas en que lo audiovisual muestra la producción audiovisual en escuelas), en beneficio de la construcción de un objeto de investigación cuyo eje más general es la *producción* (audiovisual) en la escuela: esta perspectiva pone en el centro de la investigación a las y los estudiantes y docentes, sus prácticas, intereses y subjetividades; implica una toma de posición de nuestra parte, construida desde un trabajo colectivo, sobre lo que vale para ser mostrado e investigado en las escuelas desde comunicación / educación y se articula con recorridos de investigación e intervención posibles, identificados por Da Porta hace más de una década (Da Porta, 2006), que miran la escuela como un espacio en el que es posible construir una voz y una palabra propia, en el que es deseable y posible trabajar con el conocimiento desde lo local sin desarticularlo de lo universal.

Nuestra investigación busca, por lo tanto, inscribirse en esta línea de trabajo y dar cuenta específicamente de lo que producciones audiovisuales escolares ponen en circulación en el espacio de la semiosis. Es el momento de volver a ella, para ampliar los rasgos generales ya

mencionados: el encuadre transdisciplinar, definiciones en torno a qué entendemos por audiovisual y precisiones en torno a las principales decisiones teórico-metodológicas.

## 2.5 Producción audiovisual en escuelas: un abordaje discursivo

¿Qué hace posible esta proliferación de prácticas educativas que incorporan medios y tecnologías? ¿Qué juego de fuerzas la hacen posible? ¿Qué significaciones se ponen en juego? ¿Qué dimensiones sociales, políticas, educativas, técnicas intervienen cuando un docente se propone trabajar con TIC en la escuela? ¿Cómo confluyen esas condiciones? (Da Porta, 2015, p. 17)

Decíamos en las primeras líneas que este trabajo es el resultado de articulaciones, recorridos y encuentros diversos y colectivos. Deseamos a continuación compartir los rasgos centrales de nuestra investigación y a tal fin desarrollaremos las siguientes afirmaciones: a) se trata de un trabajo transdisciplinar; b) asume, en la complejidad de la imagen contemporánea, una de sus formas: la de lo audiovisual, en particular, su producción en contextos escolares por estudiantes y docentes; c) pensar estas producciones desde la noción de género permite concentrarse específicamente en cuestiones discursivas, a la vez que atender a las prácticas y los contextos que les dieron origen. En las páginas siguientes encontrarán estos desarrollos y hacia el final, realizaremos una presentación de los videos que integran cada experiencia y entre ellos, los que hemos seleccionado como corpus.

### 2.5.1 De lo transdisciplinar como espacio epistemológico de inscripción

Hace muchos años que el equipo dirigido por la Dra. Eva Da Porta, articulado en el Programa de Investigación Comunicación / Educación del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la UNC, analiza procesos de incorporación de TIC en escenarios educativos y escolares cordobeses. Los objetos de trabajo en la última década se han visto conmocionados con las transformaciones tecnológicas de escenarios más globales, así como en los nacionales, fuera y dentro de la escuela, y en particular luego del lanzamiento y posterior implementación y ampliación del Conectar Igualdad<sup>20</sup>.

Seguramente el rasgo epistemológico más estable en todos estos trabajos ha sido el de un abordaje que se reconoce transdisciplinar. Carlos Scolari (2008) afirma que “una reformulación teórica de lo transdisciplinar supone «el reconocimiento de lo "trans" como una problemática vinculada a la categoría de "movimiento", un movimiento que atraviesa "fronteras" a partir del conocimiento profundo de los problemas-objeto de investigación sectoriales»” (Maldonado, en Scolari, 2008, p. 67). Esta idea del movimiento nos resulta productiva, en parte porque el objeto de nuestra investigación está en proceso de crecimiento y eventualmente de estabilización. Junto con esta, resaltamos las reflexiones que Scolari recupera de Jesús Martín Barbero en el sentido de que lo transdisciplinar no supone una disolución de los objetos de investigación, sino la postulación de ciertas especificidades en el trabajo con esos objetos que sólo pueden reconocerse a partir de la articulación, del encuentro, de las mediaciones e intertextualidades que la propia investigación construye. No se trata de construir “nuevas disciplinas”, sino en todo

---

<sup>20</sup> Nos dedicaremos de modo específico a este Programa en los capítulos siguientes.

caso reconocer la particularidad del propio enfoque, y de qué manera esto supone “recortar” un objeto específico de modos relativamente nuevos. Dice Scolari:

Más que entender lo transdisciplinario como una megadisciplina integradora, quizá convendría considerarla una red intertextual de conversaciones que tiende a expandirse, un tejido de discursos que se acercan, rechazan o contaminan. Esta segunda perspectiva nos permitiría avanzar en la construcción de un mapa de conversaciones teóricas sobre la comunicación en el cual situar las prácticas y discursos que conforman este campo científico. Estas conversaciones son, sin duda, beneficiosas para el campo, a condición de que se aclaren los conceptos y se establezcan contratos interpretativos rigurosos entre las disciplinas. (Scolari, 2008, p. 67)

Nos animamos a pensar entonces que este trabajo busca sumar algunos aportes a una conversación de larga data, la que tematiza la inclusión del cine en los ámbitos escolares, que se ha dado en gran medida en el campo de la educación, como plantea Serra (2011), aunque en diálogo con la historia o con el arte, como afirma Augustowski (2017).

Nuestro campo de partida es el de la semiótica (vinculada a la comunicación), específicamente el de la producción social del sentido y dentro de éste, el análisis de discurso audiovisual. La perspectiva central de trabajo en este campo será la de Eliseo Verón, tanto el de la Semiosis Social (1993), como el de algunos de sus artículos posteriores relativos a la *mediatización* (por ejemplo, Verón, 2014). Trabajar desde esta última noción supone preguntarse por las maneras en que los cambios tecnológicos han afectado a las formas de producción de lo social, y en particular, de construcción de los discursos en nuestra contemporaneidad, y viceversa; a su vez, preguntarse por los modos en que algunos géneros circulan de unos entornos a otros, y en estos pasajes, tecnologías mediante, se transforman aunque manteniendo los rasgos que nos permiten identificarlos (cfr. Steimberg, 2013). Supone además preguntarse por los modos en los que, lo que Verón denomina *décalage* (desfasaje, desencastre entre condiciones de producción y condiciones de reconocimiento) (Olivera, 2015), afecta las prácticas cotidianas de cada uno de nosotros, incluso aquellas no específicamente significantes (Williams, 1981) o no objetivantes (Dalmaso, 2005, p. 17); finalmente, en el marco de los escenarios escolares, cuáles son las consecuencias de estos procesos, en particular, en la producción de discursos audiovisuales. A modo de ejemplo: un supuesto sobre el que trabajaremos en el análisis es que en escenarios de mediatización, los *paisajes mediáticos*<sup>21</sup> (Appadurai, 2001) tienen un rol central en los escenarios

---

<sup>21</sup> Dice Appadurai: “Estos paisajes vienen a ser algo así como los bloques elementales (...) con los que se construyen lo que a mí me gustaría denominar (extendiendo la idea de Benedict Anderson) los *mundos imaginados*, es decir, los múltiples mundos que son producto de la imaginación históricamente situada de personas y grupos dispersos por todo el globo. Un hecho fundamental de la actualidad es que muchas personas del globo viven en tales mundos imaginados (...), y es por eso que son capaces de responder, y a veces hasta de subvertir, los mundos imaginados producidos por la mentalidad oficial y la mentalidad empresarial que los rodea. (...) Por *paisaje mediático* me refiero tanto a la distribución del equipamiento electrónico necesario para la producción y disseminación de información (periódicos, revistas, estaciones de televisión, estudios de cine, etcétera) disponible actualmente para un número creciente de intereses públicos y privados en todo el mundo, como a las imágenes del mundo producidas y puestas en circulación por estos medios. (...) Los paisajes mediáticos, ya sean producidos por intereses privados o estatales, tienden a centrarse en imágenes, a estar contruidos sobre la base de narraciones de franjas de realidad, y ofrecen a aquellos que los viven y los transforman una serie de elementos (personajes, tramas, formas textuales) a partir de los que se pueden componer guiones de vidas imaginadas, tanto las suyas propias como las de otras personas que viven en otros lugares” (Appadurai, 2001, p. 47-49).

escolares hoy, incluso en relación con estas producciones audiovisuales con las que trabajamos, ya que funcionan como una parte de sus condiciones de producción.

Nos interesa lo que desde Odín (2006) podríamos definir como un enfoque semiopragmático y desde el propio Verón (2014) como una teoría de la mediatización desde un enfoque semio-antropológico. Lo que está en juego en ambas definiciones será no sólo una crítica a modelos que entendieron la producción de sentido como realizada únicamente en y desde el polo de la producción (como si los procesos de recepción no implicaran producción de sentido), sino también una forma de estudiar las materialidades significantes y los *desfasajes* del sentido a lo largo de la historia de la humanidad, respectivamente.

Esto que podría parecer un dato abstracto resulta fundamental para nosotros, ya que, como hipótesis de trabajo, afirmamos que estas experiencias audiovisuales escolares permiten trabajar en las instituciones educativas con un orden de significación tradicionalmente relegado. Lo que ha primado y aún sigue siendo fundamental en ellas es un trabajo a partir de lo simbólico en términos de Peirce (Verón, 2001): la lengua y sus posibilidades. Desde esta perspectiva deseamos analizar y considerar este tipo de proyectos, ya que se trata de discursos audiovisuales que ponen en juego en primer lugar el último de los regímenes de significación incorporado a la mediatización: la indicialidad. Así, podríamos establecer aquí una de las preguntas eje de nuestro análisis: ¿de qué manera se manifiestan las operaciones de la indicialidad en los discursos analizados? ¿Y las de la iconicidad y lo simbólico? ¿Qué dicen los actores involucrados, a través de sus producciones y en las instancias de entrevista, sobre esta cuestión? Ampliaremos estas cuestiones en el apartado conceptual.

Y lo hacemos además desde una perspectiva, la de comunicación/educación, que entiende lo educativo de un modo específico. Siguiendo a Da Porta (2004) entendemos que esta inscripción no busca la unificación de los campos que la constituyen, sino su articulación, entendida esta última como: “cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora” (Laclau y Mouffe, en Da Porta, 2004, p. 34). Esta articulación permite plantear problemas que no podrían ser abordados “en toda su complejidad desde una perspectiva unidisciplinar”; además, suponen la transferencia de modelos desde las disciplinas en cuestión y la deconstrucción de ciertas ideas previas (del investigador o del campo): esta articulación, por lo tanto, debe ser “una estrategia que favorezca la definición de investigaciones con mayor poder heurístico y capacidad crítica” (Da Porta, 2004, p. 34).

En ese mismo artículo la autora critica fuertemente los desarrollos que desde el campo de la comunicación asumen perspectivas mercantilistas y tecnoutópicas, que relegan a la educación únicamente a espacios escolares y la definen desde prácticas instrumentales ancladas en el pasado, en lo inútil y lo inmutable. El desafío que asume Da Porta (2004) es a la vez criticar estas nociones vacías de comunicación, para ganar precisión y capacidad heurística, a la vez que devuelve también densidad a la idea de educación y a las escuelas como instituciones educativas. La vía para complejizar la noción de comunicación es identificar en ella a la vez procesos vinculados al sentido y a lo performativo en términos de Austin, a lo pragmático, diremos nosotros, tal y como entiende a esta noción Charles S. Peirce (1878 y 1903, entre otros) (volveremos a esto más adelante). Dice Da Porta:

entendemos por comunicación la articulación de procesos simbólicos, en relación a la producción, circulación y recepción de significaciones y las condiciones -históricas, sociales, culturales- que las hacen posibles. (...) Pero también nos interesa destacar un rasgo que Derrida descubre (...) en su dimensión pragmática, entendida como “acto de comunicación”, como “producción de un efecto”, un movimiento, una operación. Es su fuerza ilocutoria, su capacidad performativa que consiste en transformar una situación, en operar un cambio, en generar un efecto, más allá de la significación, más allá de los vínculos que establezca con el referente (...) Esta dimensión performativa introduce la problemática del poder, del ejercicio de cierta fuerza y la capacidad de transformar, el ejercicio de una autoridad y de su legitimidad, en último término, plantea las cuestiones del vínculo político y ético con el otro” (Da Porta, 2004, p. 36)

Recuperamos de forma extensa esta cita de Da Porta porque en ella identificamos rasgos de una definición de comunicación con la que acordamos; a la vez, una comprensión de lo semiótico que se asume desde lo semiopragmático o, dicho otro modo, que asume que la producción de sentidos está anclada en las situaciones en las que estos procesos ocurren y que no se trata de procesos lineales; asimismo, que estos intercambios suponen ciertas asimetrías y, por lo tanto, una dimensión ética y política que no puede dejarse de lado cuando se los analiza. Ahora bien, en la misma dirección, podemos plantear, junto con Da Porta, que estos rasgos son centrales también en una definición de procesos educativos, ya que “en todo proceso educativo se plantea una relación de interpelación entre la producción / imposición de modelos de identificación y la aceptación por parte del sujeto de algún contenido presente en esos modelos (2004, p. 37). También encontramos en la educación la fuerza performativa de los discursos en juego (sean “en recepción” o “en producción”), propuestas de interpelación (generalmente, desde los docentes a los estudiantes, aunque no exclusivamente) y sujetos que van constituyéndose a sí mismos en esos procesos. Lo comunicacional, por lo tanto, designa “una dimensión constitutiva de toda relación social y que su vínculo con lo educativo proviene de considerarlo como un tipo particular de relación social en la cual se plantea un vínculo de interpelación subjetiva” (Da Porta, 2004, p. 38). De esta manera, lo comunicacional como trama de sentidos (y allí, definida esa trama desde los trabajos de Eliseo Verón) que hace las veces de escenario, de contexto definitorio y lo educativo como proceso de interpelación que transforma subjetivamente. Veremos luego cómo comprendemos estos procesos de interpelación en instituciones escolares.

Desde el campo de la semiótica podemos sumar a esta construcción transdisciplinar un componente específico de semiótica del cine, tal y como es entendida por José María Paz Gago (2019), constituida por tres grandes y esquemáticos momentos de producción teórico-metodológica, que más allá de sus operaciones de generalización permiten identificar líneas de fuerza: una presemiótica entre 1920 y 1960; una semiótica del cine clásica, comprendida entre 1960 y 2000 y una *neosemiótica* desde el 2000 en adelante.

El primero, sostenido en los trabajos de los formalistas rusos, sobre todo, de los integrantes de la Sociedad para el Estudio del Lenguaje Poético (OPOYAZ, por sus siglas en ruso) reunidos en una obra colectiva que Paz Gago reconoce como fundamental: *Poetika Kino*, compilada por Boris Eikhenbaum y publicada en 1927 (Eikhenbaum, 1927). Entre quienes participan en esta obra, encontramos algunas de las figuras más prominentes de ese momento en Rusia; se dedican al análisis de textos literarios, pero también cinematográficos e incluso participan en la redacción de guiones para filmes (Barreiro González, 2019, p. 57). Si bien esos textos se mantienen en la



órbita de la obra saussuriana, y por lo tanto, entienden el cine a partir de analogías que tienen como punto de partida el modo en que Ferdinand de Saussure había conceptualizado el lenguaje (Puyal, 2011). De estos momentos y desarrollos recuperamos, en el apartado de análisis, un concepto de Viktor Shklovsky que nos resulta aún hoy desafiante y productivo.

El segundo período, el más prolífico de los tres, nos ofrece textos que recuperamos en nuestro apartado metodológico. Paz Gago divide estas cuatro décadas en tres generaciones diferentes. La primera, dominada casi exclusivamente por la obra de Christian Metz, que nosotros aquí no retomaremos<sup>22</sup>, entre 1960 y 1980. La segunda, entre 1980 y 1990, en la que podemos situar los trabajos de Casetti y Di Chio ([1990] 1991); Gaudrault y Jost ([1990] 1995) y Aumont y Marie ([1988] 1990) (todos con sus fechas de edición original entre corchetes), todos desarrollos vinculados a los análisis narratológicos para el cine. En particular, y desde las reelaboraciones de Ilardo (2014), las categorías que más adelante desarrollaremos como representación, narración y enunciación. Estos trabajos fueron elaborados para dar cuenta de lo que ocurre en las películas producidas en la industria cinematográfica y han probado sus aportes en el análisis de corpus así constituidos. No obstante, sus herramientas también permiten analizar (al menos en parte, como veremos luego) las producciones que integran nuestro corpus (en términos de lo que cuentan y cómo lo hacen) o, dicho de otra manera, entendidas como *enunciados*. La tercera generación es identificada por Paz Gago a partir de un modelo pragmático y su duración se extiende hasta el año 2000. De acuerdo a nuestros intereses, aquí encontramos los trabajos de Francois Jost (sobre todo, 2007) y Roger Odin (sobre todo, 2000), que si bien fueron publicados luego de la década de referencia y sobre todo enfocados en otras discursividades (televisión y cine familiar, respectivamente, y no en el cine industrial narrativo), encuadran en la denominación y en la descripción general que Paz Gago realiza.

Finalmente, el tercer momento, el de la neosemiótica, es definido como de simulación. Los trabajos aquí están articulados, sobre todo, al cine digital y abordan cuestiones de narrativas transmedia que corren, en general, en paralelo pero sin influencias con los discursos que nosotros analizamos. Por tal motivo, no consideramos estos desarrollos.

Comenzamos este apartado señalando una voluntad transdisciplinar en nuestro trabajo. Hemos presentado los rasgos más generales que nos permiten situar nuestra investigación en un cruce entre semiótica, comunicación y educación; una forma particular de definir comunicación, que se relaciona con una forma específica de entender a la educación, y que van más allá de los campos unidisciplinarios de origen. Además, puestas en diálogo con el campo de la semiótica, fundamentalmente desde los trabajos de Peirce (1868 y 1877, entre otros) y Verón (sobre todo 1993) (como veremos en los apartados siguientes) y luego los estudios de cine, desde las propuestas de la narratología francesa y más contemporáneamente, la semiopragmática de los estudios de televisión y de cine (amateur y) familiar.

---

<sup>22</sup> Gran parte de la obra de Metz se encuentra articulada con reflexiones provenientes del psicoanálisis y tienen como objeto de análisis las producciones de la industria audiovisual, para la cual resultan operativas. En nuestro caso, no hemos recuperado estas producciones, más que a través de lo que Laura Mulvey recupera en sus propios escritos. Será presentado oportunamente.

Reconocemos y explicitamos así una posición específica desde la cual avanzar en nuestra investigación. Hemos hecho alusión hasta aquí en reiteradas oportunidades al cine, a sus usos (sociales y escolares), sus características y diferentes autores y obras dedicadas a su estudio. A continuación resulta necesario presentar un breve apartado que permita justificar y definir por qué preferimos *audiovisuales* (y no cine) como nociones para nombrar las producciones analizadas.

#### 2.5.2 Desde nuestro corpus, una definición operativa de lo audiovisual

El cine seguirá existiendo en su propia iglesia y con sus propios fieles. Seguirá siendo el área principal en los estudios universitarios de lo audiovisual; los directores y autores más que ganar el arte seguirán viajando de festival en festival; sus grandes obras (no más de 10 al año) nos harán pensar e imaginar mejor. 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, p. 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. En la “dimensión práctica”, el mismo ha sido constituido a partir de este conocimiento sobre escuelas y proyectos, así como a partir de la consulta a informantes clave de diferentes dependencias del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, visita a las escuelas involucradas, revisión de proyectos que trabajan en articulación con escuelas en la producción audiovisual, consulta de páginas oficiales que publican proyectos e informes de resultados de implementación de programas y planes para la producción audiovisual, así como de entrevistas con algunxs referentes de las cinco experiencias seleccionadas.

Denominamos en todo el escrito como *experiencias* a un conjunto de prácticas de producción de medios<sup>23</sup> en la misma o en diferentes escuelas, articuladas por algunas características comunes (que ya hemos mencionado antes y profundizaremos después). Esto nos permite postular puntos de partida relativamente homogéneos para cada una de ellas (aunque por supuesto no idénticos), que son configurados como condiciones de producción para el análisis. Las producciones que conforman nuestro corpus fueron gestadas en las siguientes experiencias: 1) el proyecto de extensión y de cátedra “Proyectando desde la Escuela” (SAE/UNC y FCC/UNC) en su primer año de desarrollo, 2015; 2) PNIDE Conectar Igualdad<sup>24</sup> durante el año 2015; 3) Centros Educativos de Nivel Medio para Jóvenes y Adultos (CENMA) dentro del período de referencia de

---

<sup>23</sup> Verónica Plaza Schaefer 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” (Plaza Schaefer, 2017, p. 44)

<sup>24</sup> Hemos tomado la decisión de denominar a esta experiencia con el nombre que tenía en 2015 (Programa Nacional de Inclusión Digital Educativa - PNIDE) sumado a la definición que ese Programa tuvo desde 2010: Conectar Igualdad. Esto responde a la centralidad y difusión que tuvo desde su origen. En cada oportunidad, sostenemos esta denominación doble.

esta investigación; 4) Centros de Actividades Juveniles (CAJ) dentro del período de referencia de esta investigación; 5) el proyecto de extensión la “Escuela de Película” (FA y FCC, UNC) en su única implementación en 2013. Todas ellas serán presentadas convenientemente en el apartado correspondiente; no obstante, un rasgo que las identifica es que nadie dudaría al ver las producciones audiovisuales a las que han dado lugar que se trata de *textos*<sup>25</sup> 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 cine<sup>26</sup> (como tal) en las escuelas; antes bien analizamos las producciones realizadas en lenguaje audiovisual por estudiantes y docentes en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. ¿Podemos hablar de cine para referirnos a estas producciones? ¿Es conveniente, en cambio, nombrarlas como videos? ¿Los soportes digitales en los que están grabadas, editadas y almacenadas influyen en el nombre que debemos darles (frente al soporte filmico predominante durante el siglo XX)? ¿Influye en su designación las condiciones de visionado de las mismas, sea en escuelas u otros espacios, por ejemplo (aunque no exclusivamente), Festivales? Las particularidades que presentan estas producciones en relación, por ejemplo, al cine comercial industrial, ¿tienen alguna consecuencia metodológica en el modo de analizarlas? ¿Resultan suficientes las mismas herramientas con las que se analiza el cine producido en nuestro INCAA o en Hollywood para dar cuenta de los rasgos centrales de 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, p.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 cultural<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Utilizamos textos como lo hace Eliseo Verón (1993), para distinguirlo de discurso. Esto será explicado más adelante.

<sup>26</sup> 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, p. 52)

<sup>27</sup> 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*: “Ao falar de periférico, comumente se estabelece um local que, em sua atividade produtora, se marginaliza em oposição à ideia de centro. O que, por si só, estabelece uma espécie de violência discursiva, pois que, para que exista um centro, é necessária a comprovação da existência de uma margem que o defina e o obrigue a exercitar a imposição de sua autoridade, ao mesmo tempo que a margem tenta continuamente escapar a essa coerção, fazendo uso de estratégias diversas. (...)”

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 amigas/os (Lyra, 2016) 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 escolares<sup>28</sup>.

Estas producciones audiovisuales de las que nos ocupamos difieren 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 plantearé 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, p. 269). Agrega luego:

Entre los teóricos del cine, se plantea el problema de cómo afecta a la experiencia cinematográfica el hecho de ver cine en el living de la casa, o de fragmentar la visión de una película con el control remoto. Si bien las posiciones no son únicas, se insiste frecuentemente en la

---

Ajuntando ao Cinema de Bordas o termo periférico, pretendo conceituar um cinema que se define não apenas pelos locais interioranos e suburbanos de produção e circulação de um tipo muito particular de filmes ou pelo fato desses filmes não trazerem o selo legitimador da arte ou da indústria, voltado para os mercados artísticos e comercial, mas também pelo fato de que (...) criam seu próprio circuito de legitimação, pois visam, primordialmente, a espectadores de sua eleição, que são as pessoas da comunidade em que são produzidos, em geral os familiares e amigos próximos do diretor e da sua equipe, aliás improvisada com o auxílio desses mesmos familiares e amigos, sendo dirigidos a um público específico e participante de todo o processo que assistem a eles em primeira mão e neles se reconhece.” (Lyra, 2016, p. 48-49). Encontramos también la noción de periferia utilizada para analizar la producción cultural en los textos de Iuri Lotman (2009) y en artículos que recuperan su obra (por ejemplo, Lozano, 1999).

<sup>28</sup> 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. Sólo como caso, podemos recuperar aquí el *cine expandido* de Gene Youngblood. Dice Gabriela Augustowsky al respecto: “En el año 1970, el periodista y teórico estadounidense Gene Youngblood publicó el libro *Expanded cinema* [Cine expandido]; con el término “expandido” se refiere a otras formas del cine que escapan a los modelos y narrativas lineales que establecía la industria. Esta noción, de fuerte contenido político, propone además que los medios sean liberados de la propiedad privada y puestos al servicio de la humanidad mediante la democratización de las tecnologías. Así, planteaba la multiplicación de las pantallas de proyección, la eliminación de las fronteras entre las diferentes formas artísticas, la participación activa de los espectadores y el libre juego de las técnicas cinematográficas. Las experiencias de cine expandido buscaban la alianza entre el cine, el video y las computadoras; ampliar las tecnologías para capturar sensorialmente a los espectadores y generar así estados ampliados de conciencia (Augustowsky, 2017, p. 44-45). 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 a otras producciones, antes que a esa dimensión de experimentación con el lenguaje audiovisual que está tan presente en el trabajo de Youngblood. 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 las periferias.

oscuridad y la proyección pública como condiciones de la experiencia cinematográfica.  
(Serra, 2011, p. 256)

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. Lo que queda por establecer, en todo caso, es qué tipo de encuentro se produce y con qué efectos.

El tercer aspecto a considerar está vinculado a los soportes: para que los filmes puedan ingresar en la escuela es necesario transformar el soporte de la película. El surgimiento y popularización del VHS hizo posible lo que Serra llama la “escolarización” (Serra, 2011, p. 269) del cine, aunque con la consiguiente pérdida de su soporte original, el fílmico. Luego, agrega en relación al 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, p. 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 numérico<sup>29</sup>, 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,

---

<sup>29</sup> 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.

probablemente podría excluir a la definición de video<sup>30</sup>, así como también a la de cine, si consideramos ambas en sentido estricto<sup>31</sup>. Torres y Garavelli agregan en relación con esto:

Aunque en los años abarcados en este libro *la distinción entre cine y video experimentales tiende a hacerse obsoleta*, es importante destacar que aún siguen existiendo realizadores que intentan mantenerlos separados. (...) De este modo, es pertinente notar *el recorrido que ha tenido el uso de la palabra “video” en el plano local* para comprender la naturaleza híbrida de la cartografía aquí trazada. Si bien *el soporte video* es abandonado en pos de una comprensión transmedial de las obras, como se explicará en el siguiente apartado, ninguno de los trabajos reseñados aquí presenta una preocupación por circunscribir su praxis a un único campo. (Torres y Garavelli, 2015, p. 14-15) (cursivas nuestras)

Nos interesa de aquí lo que hemos resaltado en cursivas: mientras hay distinciones que tienden a hacerse obsoletas, hay quienes pugnan por mantenerlas, debido a cierta confianza en que los soportes hacen una diferencia significativa para ellxs; frente a esto, otrxs asumen que la centralidad no está en los soportes, sino en los discursos que ellos permiten poner en circulación, sobre todo en la “era de la ‘transmedialidad total’ (...), en la cual las prácticas videográficas se extienden al área doméstica, de la vigilancia, de la televisión, del cine, de la música y del arte” (Torres y Garavelli, 2015, p. 17).

No nos proponemos tomar posición ahora sobre esta disputa, sino simplemente dejar sentado que los soportes son motivo de sanguíneas 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 una de ellas, hace referencia al soporte (que podríamos nombrar también como VHS); mientras que en otras buscará nombrar características discursivas (múltiples, dinámicas) de esos textos. En nuestro trabajo, en relación a la primera parte de la disputa anterior, afirmamos lo siguiente: las producciones audiovisuales escolares son realizadas hoy en soportes digitales (numéricos) (casi) con exclusividad.

En relación a 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

---

<sup>30</sup> Dicen las autoras, sobre la terminología en relación con el video: “A la hora de erigir una terminología apropiada se debe tener en cuenta igualmente el hecho de que la introducción de nueva tecnología en el campo del video ocasiona un quiebre epistemológico con las tecnologías que lo definían, lo que provoca asimismo la consecuente articulación de un nuevo vocabulario (Spielmann, 2008, p. 19). Esta fase de digitalización, experimentada sobre todo a partir del año 2000, provoca entonces que se retomen las polémicas sobre la especificidad del video que reinaban en los ochenta, especialmente a causa de la expansión de una heterogeneidad indefinida que amenaza nuevamente al medio. (Torres y Garavelli, 2015, p. 16). Resulta por demás interesante consultar el capítulo 6 de “El paisaje mediático”, de Arlindo Machado (2000). Puede ampliarse esta discusión sobre el video, por ejemplo, Machado (2015).

<sup>31</sup> “Según La Ferla, los soportes originales del cine basados en la tecnología fotoquímica han desaparecido y han sido reemplazados por simuladores digitales. Hoy, la imagen numérica reemplaza casi definitivamente al celuloide, desde la captación de imágenes hasta su reproducción” (Augustowsky, 2017, p. 45)

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.

Las disputas hacia dentro del campo cinematográfico en torno a los alcances y precisiones alrededor de estas definiciones son mayores de lo que podríamos abarcar en este trabajo. Nos contentamos con problematizar el recorrido del cual provienen las denominaciones a utilizar<sup>32</sup>. Asimismo, 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 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.

Podemos concluir este recorrido dando cuenta de por qué recurrimos al término audiovisual, aún en contra de Alain Bergalá (2007) (o quizá justamente siguiendo sus reflexiones)<sup>33</sup>. De modo general, porque registramos que es una tendencia en el campo académico pero también realizativo (cfr. Torres y Garavelli, 2015, p. 20 y Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 11-12, por mencionar dos ejemplos) y en cierta manera permite dar cuenta de un fenómeno de cruces, articulaciones, híbridos. Serra recupera un trabajo de fines de la década del noventa que, reconociendo ya entonces estos fenómenos, proponía un concepto específico para nombrarlo:

Cruder (1999) propone bajo el concepto de *imagen cinemática* atender procesos que ya no pueden llamarse cine, TV y/o video en sentido estricto, sino que son, a la vez, la misma cosa. Si bien la presente investigación se ha centrado en el cine específicamente, cabe

---

<sup>32</sup> Un interesante recorrido para la definición de lo audiovisual puede encontrarse en la *Presentación* que realiza Winfried Nöth (2006) al número 10 de la revista *De Signis*, en la que, entre otras cuestiones, plantea solapamientos y rechazos de lo audiovisual con las (otras) artes, con lo multimedia, con lo tecnológico, entre otros. A modo de ejemplo, sirvan estas reflexiones: “Los medios audiovisuales siempre han “estado entre el arte y la tecnología”. Dado que son dispositivos esencialmente tecnológicos, surgieron y se desarrollaron con el progreso de la tecnología del sonido y la imagen. Eso explica que géneros tradicionales como el teatro y la ópera, a pesar de ser medios visuales y acústicos ambos, no se cuenten por lo común entre los medios audiovisuales (pace Hess-Lüttich 1982). Ellos no dependen de la tecnología en el mismo grado que el cine y la televisión, aunque no cabe duda de que en nuestros días pueden utilizar, y lo hacen, tecnología audiovisual. Mientras que la tecnología ha desempeñado un papel esencial en los medios literarios desde la invención de la imprenta por parte de Gutenberg, sin haber padecido ningún rechazo por un supuesto perjuicio causado al arte o la escritura, los dispositivos tecnológicos de los medios audiovisuales han sido pronto objeto de una crítica fundamental en el ámbito de las artes visuales y auditivas” (Nöth, 2006, p. 16).

<sup>33</sup> Dice el educador y cineasta francés: “Mi posición consistió simplemente en afirmar que era necesario, por un lado, renunciar a esa palabra demasiado indefinida de ‘audiovisual’, de la que nunca se sabe si engloba los montajes de diapositivas sonorizadas o la TF1 (Television Francaise 1) -lo que evidentemente no tiene nada que ver-, o incluso todas las técnicas que recurren a una mezcla de imágenes y sonidos” (Bergalá, 2007, p. 55). Justamente porque el interés de este autor radica en el cine considerado como arte, nos anima a dejar de lado ese término; y si es verdad que ‘audiovisual’ es lo suficientemente amplio como para alojar cuestiones muy diversas dentro, vale para este trabajo, considerando los límites que hemos fijado y las precisiones que aportaremos de aquí en adelante.

reconocer que la emergencia del formato video ha sido central para pensar su inclusión en la escuela (Serra, 2011, p. 262)

Con el mismo espíritu con el que Gabriela Cruder acuñaba *imagen cinematográfica*, 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, p. 18).

Por todo lo anterior hemos tomado la decisión de utilizar la noción de audiovisual<sup>34</sup>. En primer lugar, porque las producciones que conforman nuestro corpus utilizan este lenguaje, entendido como una materialidad significativa 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 de manera más general, 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, no mayor a treinta y cinco minutos (en general, alrededor de los diez minutos)<sup>35</sup>. Asumimos así una definición simple, determinada por su duración y no por otros criterios como los estilísticos, formales o temáticos.

---

<sup>34</sup> En la presentación del Diccionario de conceptos y términos audiovisuales, sus compiladores afirman lo siguiente: “Es importante subrayar la pertinencia en la utilización de la expresión “términos audiovisuales”, así como la de “conceptos audiovisuales”, frente a denominaciones más clásicas como “términos cinematográficos” o “teoría e historia del cine”: en la actualidad, desde un punto de vista industrial, económico o estético, el cine -que comienza a producirse cada vez más en soporte videográfico digital (en alta o baja definición)- constituye una industria cultural que llega a confundirse con la producción de ficción para televisión y se entrecruza con otras prácticas culturales contemporáneas -*transmedia* y *crossmedia*-, en plena era de las hibridaciones discursivas y de las re-mediaciones. Actualmente, el cine y la televisión conforman, de este modo, un mismo universo cultural, al que no son ajenas otras prácticas culturales como la publicidad, los videojuegos, la recepción de los films por medios como Internet o la telefonía móvil, canales de comunicación que están irrumpiendo con fuerza” (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 11-12).

<sup>35</sup> 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



## 2.6 Presentación de las producciones audiovisuales por experiencia

Decíamos al comienzo que algunos criterios a partir de los cuales iniciamos la construcción del corpus se mantuvieron estables desde el comienzo y se sumó uno, impuesto por el propio campo, a medida que el trabajo de recolección se inició.

Las producciones a) debían ser audiovisuales (entendidas como hemos definido esta noción en las páginas precedentes), b) realizadas en escuelas por estudiantes y docentes, c) dentro del período de tiempo demarcado (2011-2015) y d) debían haber tenido algún tipo de circulación extra-áulica al momento de pasar a formar parte del corpus. Son dimensiones y criterios bastante evidentes, no obstante podemos hacer dos comentarios: en relación con a), esto nos evitaba considerar en el corpus archivos que habían sido creados inicialmente como presentaciones de texto y similares, aún cuando la extensión del archivo fuera de un formato de video. El último de los criterios estaba relacionado con lo que mencionaba Plaza Schaefer (2017) más arriba, en relación a que esperábamos que pudieran ser producciones realizadas con un sentido comunicacional más allá del áulico (de cumplir con la tarea propuesta por un docente): esperábamos que en estas producciones pudiera haber otros destinatarios y otros espacios de circulación previstos. Esto apuntaba a que lxs estudiantes realizadores hubieran tenido en cuenta otras situaciones de enunciación, además de la tradicional “un docente - muchxs estudiantes”.

Nuestro corpus, como explicábamos más arriba, comienza a constituirse a partir de la indagación en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de experiencias de producción audiovisual, como una continuidad del trabajo iniciado en la maestría, con producción fotográfica. De esta manera, viajamos a localidades del interior de la provincia de Córdoba, a dialogar con los responsables de las experiencias y a solicitar una copia de los videos. Allí nos encontramos con que en las dos primeras escuelas que visitamos la idea de realizar cortos había surgido a partir del visionado de unos DVD enviados desde el Ministerio de Educación de la Nación que abordaban la temática “Pensar el Trabajo Decente en las escuelas<sup>36</sup>”. Se trataba de cortometrajes realizados en escuelas de diferentes provincias de nuestro país que habían participado de una competencia. Los que habían resultado premiados, fueron compilados y puestos en circulación por el Ministerio. En la jurisdicción de Córdoba esos DVD llegaron a las escuelas de EJA, funcionaron como inspiración para la idea y también para la temática.

En la localidad de Malagueño, además, en el Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos que visitamos, encontramos un docente, designado especialmente por el directivo, para acompañar tareas de producción audiovisual (entre otras) con las/os estudiantes. Esta decisión había sido tomada a partir de un Programa del Ministerio de Educación de Nación, llamado Plan de Mejora Institucional, que llegó a las escuelas de EJA desde el 2011. Entre otras cuestiones, permitía contratar a docentes para tareas específicas, decididas a partir de un diagnóstico institucional.

En la localidad de Villa Dolores, en la Unidad Penitenciaria Nro. 8, la responsable docente de la producción audiovisual en cuestión era también la responsable del Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) del Instituto Superior de Formación Docente Dr. Carlos María

---

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, p. 175).

<sup>36</sup> Puede consultarse el documento en pdf y las producciones audiovisuales ganadoras en el Anexo de este trabajo o haciendo clic [aquí](#).

Carena, de Mina Clavero. Los CAIE fueron una política destinada a fortalecer el nivel superior, del Ministerio de Educación de la Nación y habilitaban, entre otras, actividades de articulación entre los ISFD y escuelas de otros niveles y modalidades; en este caso, el secundario de EJA que funcionaba en el Penal de Villa Dolores.

Luego de relevar experiencias en la modalidad de EJA, y a partir de la reformulación del proyecto de doctorado, decidimos ampliar e incluir producciones de otras modalidades del nivel secundario del sistema educativo. Esta ampliación del corpus fue el resultado de precisar y focalizar las preguntas de investigación, hasta llegar a la inquietud alrededor de las nociones de género audiovisual escolar ya presentadas. La ampliación del corpus estipulado inicialmente fue una demanda metodológica del nuevo proyecto: a las producciones que ya teníamos bajo el rótulo de “Experiencias de CENMA”, sumamos otras, agrupadas en torno a cuatro experiencias de producción audiovisual escolar de nivel secundario.

De estas experiencias nuevas, dos fueron realizadas en el marco de trabajos de extensión desde la Universidad Nacional de Córdoba y las restantes en el marco de políticas públicas desarrolladas e implementadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, específicamente para el nivel secundario, y a través de los Ministerios jurisdiccionales, como son los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) Conectar Igualdad.

Todo esto que fuimos narrando configuró un paisaje en el cual las producciones que estábamos recuperando para el análisis habían sido posibilitadas, de manera más o menos directa (de acuerdo al caso), por políticas públicas implementadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, en muchos casos en coordinación con la cartera educativa de la Provincia de Córdoba. Esta situación, no contemplada en el inicio del proyecto ni en el momento de la reformulación del mismo, una vez que fue advertida y en diálogo con la directora del trabajo y con el equipo del que formo parte, se transformó en un dato que no fue posible eludir. Por lo tanto, se constituyó en el último criterio que establecimos para la construcción del corpus: que las producciones audiovisuales tuvieran en alguna medida el impulso de políticas públicas (en sentido amplio) de los Ministerios de Educación de la Nación y/o de la Provincia de Córdoba.

Este último rasgo nos permitió, de modo general, excluir otras experiencias que podrían haberse considerado, y sostener aquellas en las que el trabajo de producción audiovisual se había llevado a cabo como una estrategia explícitamente formulada por parte de las/os responsables (fueran adultas/os y/o jóvenes). Como se verá más adelante, esto no ha significado una uniformidad en los videos resultantes, sino en experiencias que estuvieran “apuntaladas”, de alguna manera, para garantizar estos procesos de producción: en muchos casos (lo veremos más adelante), las políticas educativas en cuestión hicieron un aporte directo ya fuera en recursos o en profesionales que pudieran acompañar a lxs estudiantes y docentes; en otros, además, gestionaron un espacio de estreno y de visionado colectivo, junto a otrxs estudiantes, otras escuelas y docentes.

De esta manera, nuestro corpus tomó su forma definitiva. A continuación, vamos a presentar una tabla por cada una de las cinco experiencias, con la sistematización de todos los videos inicialmente recolectados; resaltados en gris, los que finalmente quedaron dentro del corpus y fueron analizados de manera completa. En una experiencia, la primera que compartimos denominada *Proyectando desde la Escuela*, tomamos todos los videos producidos durante su

primer año de implementación (2015); en el resto de las experiencias, hemos hecho una selección, atendiendo a criterios de variabilidad y significatividad<sup>37</sup>. Estos criterios, así como la manera en la que organizamos la presentación del análisis en los apartados correspondientes, serán introducidos luego. Esta será la única ocasión en la que presentaremos las tablas que hemos elaborado en el transcurso de la investigación completas en el cuerpo del texto. En las siguientes ocasiones, anticiparemos simplemente el contenido de las mismas y el/la lector/a podrá consultarlas en la sección Anexo o abrirlas a partir de los enlaces que colocaremos en la versión digital.

Tabla 1. Videos de la Experiencia A. Proyectando desde la Escuela  
Producciones audiovisuales entre la SAE UNC, la FCC UNC y escuelas secundarias

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 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.

<sup>37</sup> A tal fin, hemos tomado como guía el proceso desarrollado en lo que se conoce como *grounded theory*, de Barney Glaser y Anselm Strauss (1967). Dar cuenta del trabajo de estos autores, pensado y desarrollado en el marco de la sociología, excede ampliamente los objetivos de esta investigación. No obstante, el objetivo general que plantean para su trabajo; las ideas de saturación teórica y profundidad del muestreo teórico, en articulación constante entre el trabajo de campo y la teoría; así como el método de comparación constante de análisis cualitativo, que incluye el trabajo con categorías que dialogan con el trabajo de campo (trabajo de corpus, en nuestro caso), sea porque surgen del campo (corpus) o porque son puestas en diálogo con él desde los contextos de la teoría y que culmina con la construcción y redacción de la teoría que (re)organiza todo el trabajo anterior, creemos que brindan indicaciones relevantes que han sido recuperadas por nosotros. Los autores afirman: “El muestreo teórico, al procurar una dirección constante a la investigación, da al sociólogo propósitos y confianza en su empresa. Éste desarrolla una fuerte confianza en sus categorías ya que éstas han surgido de los datos y fueron reformuladas constante y selectivamente por ellos. Las categorías, entonces, se ajustarán con los datos, y serán comprendidas tanto por los sociólogos como por los profanos que están bien informados en el área y harán a la teoría utilizable para el avance teórico tanto como por la aplicación práctica” (Glaser y Strauss, 1967, p. 22) (el número de página consignado corresponde a la versión *mimeo* consultada; la referencia bibliográfica completa se encuentra al final). Si donde se lee “sociólogo” escribimos “semiólogo” el sentido general de la frase podría seguir siendo válido.

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.
-----------------	----------------	------	------	---

Experiencias seleccionadas para esta investigación: 4 (cuatro). Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Videos de la Experiencia B. PNIDE - Conectar Igualdad

Todas estas producciones fueron puestas en circulación por el Equipo Técnico

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".
Relato de una bronca anunciada	IPEM 11	12.58	2015	En la fiesta ya todos saben que algo va a pasar. Ha habido rumores, advertencias que no llegaron. Cuando se encuentren esa noche, habrá bronca.
La puerta condenada	IPEM 19	5.16	2015	Seis amigos llegan desde Buenos Aires a la localidad de Tanti en Córdoba para pasar sus vacaciones de verano. Reservan dos habitaciones en un hotel céntrico. Después de dar un paseo por la ciudad turística, regresan al hotel a descansar. Matías escucha el llanto de un bebé pero no le da importancia. Al día siguiente Matías y sus compañeros vuelven a escucharlo. Deciden averiguar quién está detrás de todo. De repente se apagó la luz de la vela. Cuando se enciende la luz de la habitación aparece un bebé que asoma su cabeza desde la puerta del placard. Los chicos salen corriendo, gritando y espantados.
El silencio roto	IPEM 19	8.42	2015	Steven vive con su tía. Por casualidad, se encuentra con una caja que destapa los recuerdos del pasado de sus padres. Llegan las palabras sobre su historia familiar, vinculada a la historia de nuestro país.
Vida tomada	IPEM 19	5.00	2015	Una joven trabaja de empleada doméstica para asegurar el presente de su hija. El padre de la hija plantea demandas a las que ella no accede y decide hacérselo pagar.
Tipa Libre	IPEM 41	5.30	2015	Una joven trabaja de empleada en una cafetería. Su día es una secuencia de pequeños maltratos propios y ajenos. La cañada puede ser un ejemplo: plagada de árboles con nombres de mina recia. Audio del cuento.

Y un día el tren pasó	IPEM 82	12.01	2015	Con la llegada del ferrocarril, muchos pueblos y ciudades son creados a la vera de su recorrido. La historia de Monte Ralo, cerca de su primer centenario, es parte de esta Historia. A partir de entrevistas a viejos pobladores, fotografías, voz en off y ficcionalización de escenas del pasado, se reconstruye una parte de este pasado común.
Fiesta serrana	IPEM 135	6.55	2015	Don Marcos Dominguez, personaje conocido de Las Sierras Grandes, tiene más de cien años, vive cerquita del Cerro Champaqui, al pie del Cerro Negro. La historia recreada por los alumnos transcurre en un baile. Un joven Don Marcos de treinta 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.
Facebookcuenta	IPEM 140	8.08	2015	Adaptación libre del cuento clásico " Cenicienta" en la actualidad.
Réquiem para un asesino	IPEM 163	16.53	2015	Lucas tiene problemas en su casa y problemas en la escuela. Una detective llega para tomar declaraciones por la muerte de un estudiante la semana anterior. Lucas está entre los principales sospechosos.
El pañuelo	IPEM 168	5.43	2015	Adaptación del cuento "El Pañuelo" de Silvia Schujer.
New World	IPEM 270 Gral. M. Belgrano	13.49	2015	Esta historia 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".
Stains	IPEM 270 Gral. M. Belgrano	NO DISPONIBLE		
El hombre que se convirtió en perro	IPEM 304	3.31	2015	Adaptación del cuento "Historia del hombre que se convirtió en perro", de Osvaldo Dragún.
Un día diferente	IPEM 304	2.13	2015	Un joven se levanta como un día cualquiera en su zona rural natal, y gracias a una combinación poco habitual, pasa "un día diferente".
Lobizón, el álbum de bodas	Simón Bolívar		2015	NIVEL SUPERIOR
La previa	IPEA 238	NO DISPONIBLE		
La ruta del agua que bebemos	IPEM 40	9.52	2015	Un trabajo realizado entre 4to Ciencias Naturales y 6to Comunicación, en el que abordan las diferentes etapas de captación, tratamiento y distribución del agua que bebemos en la zona sur de la ciudad de Córdoba.
Un lugar en vos	IPEM 41 PIT Fadega	5.09	2015	¿Qué es un lugar para vos? A partir d esta pregunta, y desde algunas definiciones conceptuales, los estudiantes realizan entrevistas en la calle, piensan cuáles son los lugares más frecuentados por los jóvenes en Córdoba y le dejan la inquietud al espectador: ¿qué es un lugar para vos?

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.
Los basurales urbanos	IPEM 161	10.23	2015	El documental aborda la problemática de los residuos sólidos urbanos (RSU), y los distingue de los líquidos y gaseosos, así como también de la basura. Toman imágenes de distintos puntos de la ciudad de Córdoba en los que encuentran RSU, incluso cerca de la escuela. Luego, dan cuenta de las acciones llevadas adelante dentro y fuera de la escuela, incluso su repercusión en los medios locales.
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 D. F. Sarmiento	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.
Siembra tu árbol	IPEMYT 286 D. F. Sarmiento	8.39	2015	Documental escolar sobre la "Forestación y conservación del algarrobo" especie autóctona de las Colonias Beiro Este y San Pedro. Los estudiantes muestran su entorno, y desde el mate de algarrobo que usan, inician el viaje de indagación que aquí comparten.
Reserva Natural Villa Cielo	ISFD B. Houssay	11.27	2015	NIVEL SUPERIOR
La deuda	ISFD E. Lefevre	7.39	2015	NIVEL SUPERIOR
Con el agua hasta el cuello	ISFD M. Argentinos		2015	NIVEL SUPERIOR
Problemática Mar Chiquita	IPEA 237	1.07/ 0.52	2015	Estudio de caso
La vuelta de obligado	IPEM 201		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual
Mar Chiquita	IPEM 275		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual
La ciudad de Río Tercero	IPEM 394		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual
Basura en Sarmiento	IPEM 340		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual
Ecosistema serrano	IPEM 190		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual

Quema de pozos petroleros en Kuwait	IPEM 300		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual
Una laguna que no quiso ser chiquita	IPET 322		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual
La cañada, un ícono revalorizado	IPETYM 246	5.14	2015	Documental realizado por estudiantes del IPETYM 246 en el marco del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa 2015. El mismo fue realizado a partir de un estudio de caso cuyo objetivo principal fue indaga sobre la calidad del agua de La Cañada. En este proceso acompañaron los profesores de la escuela y el equipo de Conectar Igualdad.
Patrimonio Cultural y Natural	IPEM 305		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual
Biomás y su transformación	IPEM 153		2015	Estudio de caso - Sin producción audiovisual

Experiencias seleccionadas para esta investigación: 6 (seis). Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Videos de la Experiencia C. Audiovisuales de Centros Educativos de Nivel Medio para Jóvenes y Adultos

Realizadas en diferentes instituciones entre 2011 y 2014

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...
Sobre discriminación	CENMA 295 Malagueño	5.47	2012	A partir de diferentes situaciones ficcionalizadas, los estudiantes de CENPA y CENMA ponen en escena casos de discriminación que han vivenciado en carne propia.

La gallina degollada	CENMA 295 Malagueño	2.25	2013	Adaptación del cuento homónimo de Horacio Quiroga, realizado a través de un programa informático de animación. Narra la historia de un matrimonio que tiene cuatro hijos, quienes, a causa de una meningitis, padecen un "retraso" mental. Lo único que saben hacer estos niños es imitar. Un día, la madre le pidió a la sirvienta que degollara una gallina para servirla en la cena. Mientras lo hacía, sentía la respiración de los cuatro a su espalda. A regresar de un paseo con sus padres, la niña les suelta la mano y entra en su casa, sola. Se cruzó en el camino con sus hermanos, que la degollaron, como había hecho la sirvienta con la gallina. (Tomado y reformulado de Augustowski, 2017)
DocuCENMA Nuestra Escuela	CENMA 295 Malagueño	15.41	2012	A partir de la historia de tres jóvenes que asisten para inscribirse al secundario de jóvenes y adultos, conocemos la institución, sus particularidades y los sueños y expectativas de los futuros estudiantes.
Discriminación y maltrato infantil	CENMA 295 Malagueño	4.16	2012	Un niño es obligado por sus padres y otros adultos a trabajar. Una situación dramática con un desenlace fatal.
Diferencia de secundario	CENMA 295 Malagueño	20.13	2012	En el cortometraje se presentan dos situaciones ficcionales, construidas a partir de experiencias propias de los autores, sobre lo que significa tener o no el secundario completo.
Padres inconscientes	CENMA 295 Malagueño	15.52	2012	Una situación atroz como punto de partida: los padres de una joven obligan a su hija a prostituirse. Ella se niega, y los conflictos recién comienzan.
Padres inconscientes 2	CENMA 295 Malagueño	21.25	2012	La joven en situación de trata por sus propios padres logra llegar hasta la policía y hacer una denuncia. Pareciera que una nueva vida es posible.
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.
Trata	CENMA 295 Malagueño	4.26	2012	A partir de una investigación realizada por sus autores, se recrean escenas y situaciones vinculadas a la trata de mujeres con fines de prostitución.
Violencia de género	CENMA 295 Malagueño	8.51	2012	Se presentan datos estadísticos vinculados con violencia de género y recrean a través de fotografías escenas vinculadas con esta problemática.
Villa Giardino, Jardín de Punilla	CENMA La Falda, Anexo V. G.	2.49	2014	Pensado como un trabajo para el espacio de vinculación con la orientación institucional de Turismo de la escuela, se presentan los principales atractivos turísticos de la localidad.
La mujer de blanco	CENMA La Falda, Anexo V. G.	4.45	2014	El corto recupera un relato popular de la región sobre una mujer en pena por la desaparición de su hijo, que no ha dejado de buscarlo.
Postal Audiovisual	CENMA La Falda, Anexo V. G.	7.44	2014	A partir de la llegada de una amiga de Buenos Aires de visita, una lugareña tiene la oportunidad de narrar y mostrar los lugares emblemáticos de Villa Giardino.



(Sin título)	CENMA La Falda, Anexo V. G.	2.05	2014	Se recupera un relato sobre un acontecimiento trágico ocurrido en un hotel del lugar, a partir del cual un alma en pena busca su descanso final.
Campeonato 1977	CENMA La Falda, Anexo V. G.	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 V. G.	2.34	2014	El video de un fragmento de la entrevista a los protagonistas de Campeonato 1977.

Experiencias seleccionadas para esta investigación: 6 (seis). Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Videos de la Experiencia D. Centros de Actividades Juveniles (CAJ)

Producciones audiovisuales realizadas entre 2013 y 2015

Nombre del corto	Escuela	Duración	Año	Sinopsis
Cuando cae la noche	CAJ IPEM 283 Fray M. Esquiú	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?
El buen lugar	CAJ IPEM 283 Fray M. Esquiú	6.52	2014	Cortometraje realizado por alumnos del CAJ IPEM 283 Anexo Ciudad Nueva, para el Segundo Encuentro de Cine y Educación del Sur. Septiembre 2014, Río Cuarto, Córdoba.  El basural de Ciudad Nueva es una problemática con muchas aristas: aquí se presentan varias de ellas.
Trabajo infantil – "Ese niño"	CAJ IPEM 283 Fray M. Esquiú	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 ENSAGA	0.58	2015	Una mirada inquieta recorre bambalinas y la sala de un teatro, flota por aquí y más allá. Aplausos y vítores de otros tiempos llegan hasta ella.
Desayuno	CAJ ENSAGA	1.30	2015	A partir de un trabajo experimental, los estudiantes reflexionan sobre los elementos del desayuno, y sus posibilidades narrativas.
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...

1. El barrio donde vivimos	CAJ IPEM 323 San Antonio	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.
2. CAJ San Antonio 2015	CAJ IPEM 323 San Antonio	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.
CAJ 323 – CAJ 377 Taller de Radio en Radio Nacional	CAJ IPEM 323 San Antonio	2.21	2015	Taller de Producción y realización de spot radiales en Radio Nacional organizado por el AFSCA. Corto que presenta esta actividad realizada durante el 2014 entre dos CAJ.
3. RAP	CAJ IPEM 323 San Antonio	0.34	2015	Videoclip que acompaña una canción creada en el marco del CAJ: jóvenes, música, aprendizaje, barrio y afectos.
4. San Antonio - IPEM 323	CAJ IPEM 323 San Antonio	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.
Participar del CAJ San Antonio	CAJ IPEM 323 San Antonio	0.45	2015	Pieza "publicitaria" del CAJ: estudiantes de CAJ nos cuentan por qué quieren participar del mismo e invitan a otros a sumarse.
Somos escuela	CAJ IPEM 323 San Antonio	3.14	2015	A través de una representación humorística, participantes del CAJ reclaman a las autoridades la continuidad del Programa. Las respuestas paródicas de los jóvenes no se distancian mucho de las respuestas "reales"...

Experiencias seleccionadas para esta investigación: 8 (ocho). Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Videos de la Experiencia E. Proyecto Escuela de película

Escuelas participantes – Todas correspondientes a 2013

Nombre del corto	Escuela	Duración	Año	Sinopsis
Estrellas	IPEM 9	11.14	2013	Cuatro amigos se preparan para salir a disfrutar de la noche. Brindan por el presente y hacen promesas por el futuro compartido. Puede que un imprevisto coarte sus sueños
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.
Quiero Ser	IPEM 295	6.09	2013	Una ficción sobre el presente y el futuro de dos grupos de estudiantes: unos que consumen drogas y otros que llevan una vida con responsabilidades. A partir de esto, reflexionan frente a las cámaras sobre lo que supone el consumo de drogas.

Lo que el tiempo se llevó	IPETyM 246	13.35	2013	Los estudiantes comienzan una investigación en la escuela sobre el abandono del cursado de sus compañeros. Entrevistan personal de la escuela y estudiantes que abandonaron y ficcionalizan escenas a partir de la información recabada.
Machete	PIT del IPET 2	5.28	2013	Una periodista llega a la escuela alertada por el mal estado del edificio. En su ingreso a la escuela, se encuentra con otras problemáticas que los docentes de la escuela resuelven sin inconvenientes.
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

Experiencias seleccionadas para esta investigación: 3 (tres). Fuente: Elaboración propia.

A continuación daremos lugar a la presentación de los marcos conceptuales de este trabajo, que terminarán de definir los aspectos teórico-metodológicos fundamentales. En los capítulos 2 y 5 inclusive presentamos las nociones centrales que definen este proyecto, las decisiones metodológicas que hemos adoptado, así como ampliamos los criterios para la selección de los cortometrajes y socializamos la descripción de cada una de las cinco experiencias relevadas. En los capítulos 6, 7 y 8 presentamos los resultados del análisis, organizados a partir de los archigéneros propuestos por Francois Jost. Y en el capítulo 9 presentamos la sistematización de los resultados, así como algunas ideas para continuar nuestra indagación.

## Capítulo 2 – Marco Teórico

### 1 Presentación. (Algo de) Lo que va de Peirce a Verón

Las reflexiones que presentamos en este primer apartado tienen la voluntad de encuadrar, desde algunos antecedentes conceptuales importantes, el posicionamiento de nuestro trabajo. Recuperamos trabajos de Charles S. Peirce porque sirven como fundamento para la propuesta de la semiosis social y de la mediatización, de Eliseo Verón. Y en tanto, conceptual y metodológicamente recuperamos planteos encuadrados en una semio-pragmática, las revisiones que realiza Ludwig Wittgenstein de sus propios fundamentos en *Investigaciones Filosóficas* resultan aportes para complementar ideas ya presentes en los trabajos de Peirce.

¿Qué es la verdad? ¿Cómo es la relación del lenguaje con el mundo? ¿Qué lugar tienen los signos en este contexto? Estas son algunas de las preguntas que orientan el primer apartado. Establecemos algunas correlaciones entre este posicionamiento desde la filosofía y la obra de Charles S. Peirce, también filósofo –aunque su obra desborde ese campo de reflexiones, de acuerdo a nuestros intereses aquí, hacia la semiótica–. Así, nos acercamos al campo de la semiosis social, tal como la entiende Eliseo Verón. Luego exponemos aportes desarrollados por el semiólogo argentino, que sirven a la vez como perspectiva teórica general y teórico-metodológica fundamentales de esta investigación. Finalmente, el tercer apartado está dedicado a la consideración de la noción de género, central para nosotros.

#### 1.1 Del primer al segundo Wittgenstein (o un primer acceso a perspectivas semiopragmáticas)

En la entrada SIGNO de *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*, Eliseo Verón (Verón, 2002) afirma que la visión científica del mundo designado como realidad se construye a partir de dos tipos de relaciones diferentes: por un lado, la relación causal, aparece como el concepto fundamental en la representación del mundo natural, mientras que la relación significativa o signíca cumple este rol en la representación del mundo que podemos denominar rápidamente como cultural. En ese texto, el autor afirma que la división entre ambos mundos fue consagrada históricamente por el dualismo cartesiano. El autor se detiene en la segunda de estas relaciones, la significativa y propone señalar el pasaje desde el siglo XIX hacia el XX, como el momento de un cambio en la concepción acerca de esta relación significativa.

Hasta el siglo XIX, puede considerarse que la visión precientífica predominante consideraba a la relación significativa como compuesta de dos elementos: “un elemento sensible (visual o sonoro) y una entidad, estado o proceso recortado o identificable en el <<mundo real>>” (Verón, 2002, p. 214). Esta manera de concebir los procesos de significación, y por lo tanto, de producción del conocimiento, lleva implícita la separación entre el sujeto que conoce y el mundo cognoscible, al punto que el signo en estas consideraciones es un “puente” que permite vincular un objeto con una suerte de etiqueta impuesta a él externamente. El elemento sensible adquiere valor de signo por una operación mental que lo asocia con esa porción del mundo que nombra. Esta corriente, por lo tanto, puede denominarse como realista-empirista y prevaleció durante y hasta el siglo XIX.

A partir de las reflexiones tanto de Ferdinand de Saussure (1857-1913) como de Charles Sanders Peirce (1839-1914), comienza a cuestionarse esta forma de comprender los signos. Es también el momento histórico en el cual se comienza a plantear una cuestión central para la teoría del conocimiento: ¿cuál es la relación entre –siguiendo el modo en que los designa Verón– las entidades sensibles o directamente los signos, que también podremos denominar el lenguaje, y el mundo real o realidad? Y más allá: ¿en qué fundamentos puede sustentar la ciencia su pretensión de conocer la realidad?

La pregunta más general que subyace a los interrogantes anteriores es sobre la relación entre el pensamiento y la realidad, o, sobre los modos en que la ciencia ha fundamentado su pretensión de conocer el mundo, la realidad.

De esta manera, el lenguaje se torna central para las reflexiones filosóficas, pero también para las epistemológicas en particular. Quizá la trayectoria de Ludwig Wittgenstein resulte relevante para dar cuenta de las discusiones relevantes durante el período y ofrezcan una forma de conocer lo que estaba en juego entonces y aún hoy. Sus reflexiones ofrecen, además, un ingreso posible a la perspectiva teórico-metodológica que adoptamos en este trabajo: más allá de posibles diferencias, las coincidencias globales en torno a una semiopragmática resultan fundamentales. Y por lo tanto, resultan un primer acercamiento a los planteos de Charles S. Peirce, centrales para nuestro trabajo.

En su *Tractatus logico-philosophicus*, Wittgenstein ofrece una amplia serie de consideraciones sobre el lenguaje y el conocimiento que, luego, echará por tierra *Investigaciones filosóficas*. La perspectiva del *Tractatus* presenta una serie de dificultades. A saber: primero, se asume al lenguaje como lenguaje ideal, esto es, un lenguaje lógico formal, que sirve perfectamente a los intereses de la ciencia, pero no a los de conocer la realidad y comunicar nuestro conocimiento de ella. Es un lenguaje al margen de sus usos cotidianos, que queda al margen también de los otros ámbitos de realidad no científicos. En segundo lugar, este lenguaje impediría la comunicación entre los sujetos, en tanto sólo busca describir el mundo real y excluye las consideraciones en torno a las intenciones de los sujetos, toda vez que además, no contempla las metarreferencias. Se pueden producir enunciados descriptivos, pero no comunicar vivencias, pensamientos, sentimientos. Tercero, implica un solipsismo radical en el que el lenguaje pasa a conformar todo mi mundo y “los límites del lenguaje (...) significan los límites de mi mundo” (López Molina, 1996, p. 551-552).

En *Investigaciones Filosóficas*, una serie de textos correspondientes a la segunda etapa del autor, Wittgenstein dirá que aquellos planteos pecaban de metafísicos y no cumplían con los objetivos que se había propuesto al comienzo: alcanzar y dar cuenta de la realidad. Por lo tanto, se busca llevar “las palabras a su cauce natural, libres del riguroso andamiaje lógico donde eran usadas de forma metafísica, como esencias lógicas o “formas”, presupuestos idénticos entre el mundo y el pensamiento” (Arce Carrascoso, 1999, p. 203).

Los conceptos fundamentales en la nueva etapa serán los de juego lingüístico, parecido familiar, formas de vida y lenguaje privado. Así, el planteo de este segundo Wittgenstein toma unos matices pragmatistas que antes resultaban inconcebibles. “El lenguaje, y con él el conocimiento, no es un fenómeno que pueda ser analizado y ordenado por la Lógica, sino una realidad que debe ser comprendida desde y por las formas de vida, tanto como por la práctica social intersubjetiva”

(Arce Carrascoso, 1999, p. 203-204). En la medida en que la realidad es mucho más que realidad histórico-social, sino también el ámbito de relaciones entre sujetos y de la comunicación, ya no puede ser la lógica el instrumento de interpretación de la misma.

En estos planteos, el lenguaje ya no es un a priori ni posee un contenido sustancial. No puede hablarse, por lo tanto, de una “esencia del lenguaje, pues no tiene sentido hablar de tal cosa (...), sino que sólo podemos hablar de múltiples sistemas lingüísticos, de múltiples modos de hablar acerca de la realidad, esto es, de múltiples ‘juegos de lenguaje’” (López Molina, 1996, p. 557).

Así, el lenguaje supone conceptos o palabras que se ponen en uso y es ese uso lo que los define. Claro que no puede ser un uso arbitrario y totalmente individual (al modo de un lenguaje privado), porque de lo contrario no cumpliría con la función básica del lenguaje: la comunicabilidad. Pero además, estos usos implican un contexto o un marco que es lo que permite definir esos conceptos y a ese marco Wittgenstein lo denomina juego de lenguaje. Estos juegos son conjuntos de reglas que norman los usos, y que son múltiples, tantos como lenguajes. Por lo tanto, las reglas de estos juegos lingüísticos ni son únicas, ni puede decirse que se identifiquen con la lógica del mundo (Arce Carrascoso, 1999, p. 205).

Si bien esta noción de *juegos de lenguaje* no es utilizada en este trabajo, da cuenta de una forma de funcionamiento del sentido que nos resulta de interés: en el primer Wittgenstein, aquello que aseguraba que el lenguaje “hablaba” sobre la realidad de manera verdadera, era una forma lógica compartida entre lenguaje y realidad. ¿Cuál será en estos planteos del segundo Wittgenstein el fundamento de la certeza? Una práctica compartida con otros. Y esto no puede concebirse como algo que un hombre solo haga una única vez en su vida: seguir las reglas de los diversos juegos de lenguaje implica a los otros en interacción, bajo la forma de costumbres en una forma de vida.

Esta forma de concebir cómo nos entendemos, cómo significa y significamos el mundo nos acerca a la perspectiva sobre el sentido de Charles S. Peirce y a la lectura que de ella realizó Eliseo Verón en sus trabajos. El trabajo de ambos resulta de interés en esta investigación y fundamenta las decisiones tomadas, el enfoque utilizado y, por lo tanto, las conclusiones a las que arribamos. A continuación, compartimos algunas reflexiones de Peirce necesarias para abordar luego la obra de Veron.

## 1.2 Para acercarnos a la noción de semiosis social: Charles S. Peirce

Podemos comenzar diciendo que para Charles S. Peirce en 1868 (Peirce, 1868)<sup>38</sup> hay algunos supuestos fundamentales que se encuentran en la base de los procesos de pensamiento de

---

<sup>38</sup> La publicación de los textos de Peirce se inició varios años después de su muerte. En general, sus escritos fueron realizados bajo la forma de artículos (ZECCHETTO, 2005, pág. 45), que sus editores buscaron relacionar y hacer inteligibles. Aún hoy, la primera referencia de su obra publicada son los *Collected Papers*. De aquí en adelante, recuperamos los artículos publicados en español en línea por el GEP (Grupo de Estudios Peirceanos) de la Universidad de Navarra y en las referencias bibliográficas remitimos a las páginas de internet institucionales de dicha Universidad en las que pueden consultarse estos artículos. Las traducciones realizadas por el GEP, así como la disponibilidad en línea de los textos de Peirce en dicha página web institucional, gozan de cierto consenso en la comunidad académica hispano hablante y por esto hemos decidido tomarlas como referencia. Sumado a lo anterior, nos hacemos eco de una práctica académica común y consensuada que es citar las obras de Peirce por el número de párrafo con el cual

hombres y mujeres y, por lo tanto, en la base del proceso de construcción de la significación (del mundo) para estos sujetos.

Este autor afirma que todo aquello que podemos pensar proviene de pensamientos anteriores, es decir, que nada “nace” de manera “original” en nuestra mente. Toda información que poseemos proviene de procesos de cognición previos. Y a la vez, no hay nada que pueda ser incognoscible *a la larga* [*in the long run*]. Karl Otto Apel expresa que para Peirce, la presuposición de que pueden o deben existir cosas-en-sí que, por principio, no son representables y por lo tanto, no son cognoscibles, carece completamente de sentido. Peirce niega terminantemente la existencia de cosas-en-sí, e “identifica el conocimiento con la inferencia hipotética de las cosas del mundo exterior”, no en tanto “afectado por las cosas-en-sí, ni en la intuición (producto de algún tipo de introspección) de ciertos datos, sino en la ‘mediación’ de una opinión consistente sobre lo real” (Apel, 1997, p. 44). ¿Y qué es la realidad?

Todo lo que podemos conocer de nuestro mundo interno proviene del conocimiento de los hechos externos. Frente a la multiplicidad de estados sensitivos que el encuentro entre sujeto-objeto provoca, los hechos exteriores dejan ciertos signos expresivos que, a partir de la inferencia hipotética, son reducidos a una proposición consistente sobre el hecho exterior. A este proceso inferencial abductivo, Apel lo designa como transformación semiótica del concepto moderno de conocimiento. Este trabajo de crítica de la teoría moderna del conocimiento es en Peirce una crítica del sentido: “la restricción del significado de eso que en general llamamos realidad, al conocimiento posible, esto es, a la cognoscibilidad” (Apel, 1997, p. 49). Esto implica “concebir la realidad como el producto normal de la actividad mental y no como la causa incognoscible de la misma” (Apel, 1997, p. 55). Pero ya volveremos a esto más adelante.

En este sentido tampoco hay algo meramente “individual” en nuestras mentes, o en las maneras que tenemos de conocer. Peirce va más lejos aún y concluye que nuestras cogniciones son verdaderas en tanto remitan a lo real (exterior a nosotros) y todo lo que es real es aquello definido por la *comunidad*, por una suerte de consenso del grupo al que pertenecemos. Este compromiso con nuestra comunidad no tiene límites definidos y es susceptible de un crecimiento y de una expansión indefinidos (1868, parágrafo 47). Resultan interesantes las similitudes con los planteos desarrollados antes desde Wittgenstein<sup>39</sup>.

De alguna manera, en lo dicho, está implícita otra de las características del pensamiento para Peirce: no podemos pensar sin signos. “El único pensamiento, pues, que posiblemente puede conocerse es el pensamiento formulado sógnicamente” (Apel, 1997, p. 69). Cuando pensamos, tenemos alguna sensación, imagen, concepción u otra representación que sirve como un signo

---

aparecen en los *Collected Papers* y en la mencionada publicación en línea (antes que con los números de las páginas impresas de esas publicaciones, cuando las hay, en las que se verifican diferencias y no siempre se encuentran disponibles). Estos números se corresponden con sus versiones originales en inglés y funcionan como la referencia (mundial) ineludible a la cita recuperada. En adelante, por lo tanto, utilizamos el año de redacción de cada uno de sus escritos, más el número de parágrafo como modo de citación de los trabajos de C. S. Peirce. Agradecemos en este sentido las sugerencias de diferentes docentes, entre ellos, el Prof. Fernando Andacht, aunque la decisión última ha sido de mi exclusiva responsabilidad.

<sup>39</sup> Gérard Deladalle afirma: “Como lo comprendí bastante tempranamente, hubo más que convergencia entre Peirce y Wittgenstein. El autor del *Tractatus lógico-philosophicus* conocía el aporte de Peirce a la lógica y sus tesis pragmatistas”. (DELADALLE, 1996, pág. 12)

(Peirce, 1868, parágrafo 20). En nuestra mente, *sólo tenemos signos* que, de alguna manera, “traducen” lo real, lo exterior a nosotros, el mundo, para poder *interpretarlo*. De allí entonces, que lo definido por la comunidad en un tiempo y en un momento, es incorporado por nosotros en nuestras mentes bajo la forma de signos.

Pues entonces, la pregunta que se sigue es: ¿qué son los signos? Por el momento, nos limitaremos a dar cuenta de algunas de sus características.

Un signo es tal para algún pensamiento que lo interpreta. De esto, podemos deducir que ningún signo podrá existir o tener algún significado más allá del sujeto para el cual ese signo conlleva una significación. No habrá ninguna significación aislada de los sujetos en los que los signos se *encarnen*.

En segundo lugar: algo será un signo porque estará en la mente del sujeto que mencionamos recién, *en lugar de otra cosa*. Antes afirmábamos que en la mente lo real, el exterior, se “traduce” en la forma de signos. Pues bien, esta característica de los signos es justo eso: en la mente sólo hay signos que *están en lugar de* algo del mundo exterior (aunque no solamente del mundo exterior).

En tercer lugar: algo será un signo porque estará en lugar de otra cosa en la mente de un sujeto, pero nunca en lugar de la totalidad de esa otra cosa. Esto es, todo signo reemplazará a esa cosa del mundo real pero sólo en algún aspecto o carácter. Todo signo, por lo tanto, está conectado con algo que es real, pero sólo en algún aspecto o carácter. Todo *lo otro* que esa cosa real *pueda ser*, lo será para otros sujetos o para este primer individuo en otro momento (1868, parágrafo 20). De hecho, Peirce afirma que el hombre avanza y acrecienta sus saberes, de manera de significar siempre más de lo que significaba antes. Lo que no ha podido saberse hasta aquí, esos aspectos o caracteres de lo real que no nos han sido accesibles hasta aquí, podrán serlo en el futuro, en virtud de que los signos, al igual que (el conocimiento que poseen) los hombres, siempre crecen en el tiempo.

Un signo puede crecer y significar más de lo que significaba antes, debido a esa tercera característica que mencionábamos: cada minuto de conciencia, un sujeto puede acrecentar lo que sabe acerca de algo, en virtud de conectar ese signo con otros aspectos o caracteres de lo real (1868, parágrafo 49).

La contraparte de lo dicho hasta aquí, es que un signo no es nunca idéntico a la cosa significada. La cosa significada siempre es más que el signo que *la reemplaza*. Esa porción del mundo siempre puede ser, para otro(s) sujeto(s) o para el mismo sujeto en otro tiempo, algo distinto; esto es, el signo en cuestión, puede estar *conectado* a otros aspectos o caracteres de esa porción del mundo, y ser, por lo tanto, un signo distinto, “más amplio” (1868, parágrafo 23) con el transcurrir del tiempo o en otros espacios.

Peirce define al signo, entonces, como algo que está en lugar de otra cosa, en algún aspecto o carácter, para alguien. ¿Qué es, entonces, un signo? En esta concepción, un signo puede ser cualquier cosa, que esté en lugar de otra y la represente en algún aspecto:

Un signo, o representamen, es algo que representa para alguien algo en algún aspecto o capacidad.

[...] El signo representa algo, su objeto. Representa ese objeto, no en todas sus



peculiaridades [respects], sino en relación a una especie de idea, que a veces he llamado el fundamento [ground] del representamen (Peirce en Andacht, 1996, p. 1272)

Esta perspectiva de los signos tiene esta cualidad: permite explicar de qué manera cualquier materialidad (objeto) se vuelve significativa y cómo entra en relación con ALGÚN aspecto del objeto significado (nunca con la totalidad de ese objeto).

Además –y junto con lo que mencionábamos más arriba acerca de que la realidad es el producto de la actividad mental y no su causa incognoscible–, ahora podemos agregar que estos planteos peirceanos implican identificar el conocimiento con la producción de esa realidad conocida. Brevemente, podemos agregar que estos planteos tienen consecuencias en términos de la teoría del conocimiento que implican.

Peirce afirmará que todos los enunciados científicos tienen un carácter hipotético y por tanto, falibilista, en tanto lo que es verdad aquí y ahora, puede no serlo más adelante debido a que lo que es efectivamente conocido hoy puede verse modificado por lo que es cognoscible, pero no conocido todavía. Este mismo principio que vale para la realidad, también fundamenta la teoría del conocimiento: el procedimiento inferencial será válido siempre *in the long run*, en tanto produce los enunciados sintéticos de la ciencia. “Hipótesis y experiencia ya no son mutuamente excluyentes para Peirce, que sustituye la distinción kantiana entre enunciados sintéticos a priori y enunciados sintéticos a posteriori por el círculo fructífero de la presunción recíproca de hipótesis (inferencia abductiva) y confirmación experimental (procedimiento inferencial inductivo)” (Apel, 1997, p. 61).

En otro de sus primeros artículos, Peirce se interroga acerca de cuáles son los métodos para fijar una creencia (Peirce, 1877). En este texto, establece cuatro formas que contribuyen a la fijación de una creencia:

a) El método de la tenacidad, que permite que los sujetos “se aferren espasmódicamente a las ideas que ya tienen, en tanto, una fe firme e inamovible depara una gran paz mental” (Peirce, 1877, parágrafo 20). El problema con este método es que el impulso social va en contra de él, porque cualquier otro individuo distinto de mí puede estar aferrado igualmente a otra creencia, de la cual no puede aportar más fundamentos que el hecho mismo de que él/ella la cree.

b) Con lo cual, surge el método siguiente: el de la autoridad. En este, se reconoce una institución en el seno de lo social que tiene “por objeto mantener correctas las doctrinas ante la gente, reiterarlas perpetuamente y enseñarlas a los jóvenes” (Peirce, 1877, parágrafo 22). El problema aquí es que siempre hay individuos en el seno de su comunidad que se percatan de que este modo de fijar la creencia, de manera externa, es sólo *un* modo posible, y que ha sido fijado históricamente, por ciertos grupos de poder. Por lo tanto, concluye Peirce, debe “abandonarse la adhesión entusiasmada a una creencia y su imposición arbitraria a otros” (Peirce, 1877, parágrafo 25).

c) Estos hombres, en conclusión, estarán en condición de establecer un tercer modo de fundar una creencia, “que no sólo produzca un impulso a creer, sino que decida también cuál es la proposición a creer” (Peirce, 1877, parágrafo 25). La dificultad frente a este método a priori, es que descansa, ya no en cierta concordancia con la experiencia, sino en aquello que nos

encontramos inclinados a creer, en algo similar al desarrollo del gusto. Y, afirma Peirce, “el gusto es siempre más o menos una cuestión de moda” (Peirce, 1877, parágrafo 26). Por lo tanto, si bien este método prometía liberarnos de lo accidental y caprichoso de nuestras creencias, no lo logra plenamente.

De cualquier manera, estos tres métodos anteriores son utilizados en forma habitual por cada uno de nosotros. Esto no evita, según nuestro autor, afirmar que el mejor método para fijar nuestras creencias es, sin dudas, este último: el de la ciencia.

d) En este, nuestras creencias son determinadas por algo permanente y externo, por algo en lo que nuestro pensamiento no tiene efecto alguno, no por algo humano (individual) (Peirce, 1877, parágrafo 27). Según Peirce, cualquiera familiarizado con este método, no importa desde qué afirmación parta, teniendo la suficiente experiencia y razonando lo suficiente, llegará a la única conclusión verdadera (que por cierto, será también provisoria). Este método tiene ciertas ventajas sobre los anteriores, al decir del autor: de la práctica del método, no surgen dudas sobre el mismo; de su aplicación, “se han cosechado los más maravillosos triunfos en el modo de establecer opinión” (Peirce, 1877, parágrafo 27) y producir creencia<sup>40</sup>.

En un escrito posterior (de 1878) Peirce se pregunta qué es, pues, la creencia. Utiliza para responder una metáfora musical que no es pertinente (Peirce, 1878, parágrafo 10), pero sí podemos detenernos en las tres propiedades que, menciona, toda creencia tiene.

En primer lugar, es algo de lo que nos percatamos, algo de lo que podemos dar cuenta; en segundo lugar, apacigua la irritación que toda duda verdadera nos provoca; y en tercer lugar, “involucra una regla de acción en nuestra naturaleza, o dicho brevemente, de un hábito” (Peirce, 1878, parágrafo 10). Por lo tanto, una creencia tiene siempre como finalidad establecer una acción regular, una costumbre. Y lo que este hábito es, depende de cuándo y cómo nos mueve a actuar. Por lo tanto, toda distinción dentro de nuestro pensamiento entre lo que es real y lo que no, tiene una finalidad tangible y práctica. “Sólo deseo poner de relieve lo imposible que resulta tener en nuestras mentes una idea que no se refiera a otra cosa que a los efectos sensibles que concebimos de las cosas” (Peirce, 1878, parágrafo 13).

De este desarrollo, resulta central esta idea: *nuestras creencias producen efectos*<sup>41</sup>. Se deduce de sus planteos que no existen tales cosas como las esencias, sino que lo que adjudicamos como

---

<sup>40</sup> En este fragmento encontramos las notas iniciales de lo que, a nuestro criterio, Eliseo Verón desarrollará luego extensamente en *La Semiosis Social* como diferencia entre ciencia e ideología: “(...) la ‘cientificidad’ es el efecto de sentido por medio del cual se instaura, en relación con un dominio determinado de lo real, lo que se llama el ‘conocimiento científico’ (...) El efecto de sentido llamado ‘cientificidad’ puede producirse cuando un discurso que describe un dominio de lo real, discurso sometido a condiciones de producción determinadas, se tematiza a sí mismo, precisamente, como estando sometido a condiciones de producción determinadas (...) La científicidad no es más que la relación del discurso con su relación con lo real; si se quiere, una relación de ‘segundo grado’ (...) este desdoblamiento no es otra cosa que la puesta en evidencia, por el discurso, de su sujeción a determinadas condiciones de producción” (Verón, 1993, p. 22-25). Así, la científicidad del discurso científico descansa, según Verón, en la explicitación de las condiciones en las que este discurso fue creado.

<sup>41</sup> Peirce pone el ejemplo de objetos materiales de la realidad, como por ejemplo, un diamante. Dice que el hecho de que ese objeto pueda ser considerado duro, implica que tiene ciertos efectos sobre otros objetos de la realidad y esos efectos nos permiten hablar de dureza y emitir el juicio: “el diamante es duro” (Peirce, 1878, párrafos 15 y 16).

cualidades a los objetos y sujetos en nuestra mente, no son más que signos. Ahora, las concepciones que tenemos sobre los efectos de ese objeto (que podemos también denominar *representaciones*) son las significaciones que le atribuimos a ese *objeto*. Para aclarar este aspecto, necesitamos profundizar en los elementos que componen cualquier fenómeno de la realidad (cualquier signo en tanto es pensado, por lo tanto).

Peirce dirá en 1896 que entre los fenómenos existen tres categorías de elementos: las cualidades, los hechos y las leyes (Peirce, 1896). Explicará que donde quiera que haya un fenómeno, habrá una cualidad (Peirce, 1896, parágrafo 418), que será una potencialidad meramente abstracta a la que nunca podremos acceder más que a través de los hechos. El autor pone el ejemplo de la cualidad general del dolor: si podemos pensarla, si podemos siquiera imaginar que existe, es porque previamente hemos tenido alguna sensación en relación a ella, esto quiere decir, porque la hemos sentido como un hecho, como un acontecimiento, como algo que nos ha ocurrido en concreto: un dolor de dientes, un agudo dolor de cabeza, un dedo estropeado, un callo en los pies, una quemadura (Peirce, 1896, parágrafo 423). Pero, si bien accedemos a las cualidades a través de los hechos, las primeras existen independientemente de que existan los segundos<sup>42</sup>.

Luego, como dijimos hasta aquí, un hecho es lo que sucede, un acontecimiento, o fuerza bruta (Peirce, 1896, parágrafo 427), en un tiempo y momento dados. Pero el hecho no debe ser confundido con todo el fenómeno; solo será un elemento del fenómeno, su aspecto de acontecer, de existir, de imponerse frente a otros hechos. “El hecho pelea su camino hacia la existencia (...) El hecho “toma lugar” (...) sólo podemos concebir un hecho en cuanto ganando realidad gracias a acciones contra otras realidades” (Peirce, 1896, párrafos 428 y 432). El autor afirma además que cuando algo golpea contra los sentidos, el pensamiento se ve interrumpido, porque de lo contrario no habría manera de distinguir el *hecho* de la mera fantasía. Por lo tanto, siempre que conocemos un hecho es porque nos hace resistencia. Antes habíamos afirmado que no podíamos pensar sin signos. Ahora entonces, podemos afirmar que los hechos interrumpen nuestro pensamiento, “chocan” contra los signos en nuestra mente.

El tercer elemento presente en los fenómenos es la ley. Peirce dice de la ley que no es ni una cualidad, ni un hecho. Dice que es un pensamiento general, en cuanto puede referirse a todas las cosas posibles y no meramente a las que han sucedido. Es por lo tanto un signo, ya que comparte sus mismas características. En conclusión, la ley es del orden del pensamiento y siempre toma la forma de un signo, que es el modo en que los seres humanos pensamos.

Ahora, ¿qué sucede, según el autor, cuando un hecho nos hace resistencia y “llama así nuestra atención”, convoca nuestro pensamiento? Pues justo eso: para poder dar cuenta de los hechos en sí, sólo podemos recurrir al pensamiento. Si en una caminata, tropezamos con algo que nos derriba, para saber qué fue ese algo que nos derribó (el hecho que se nos interpuso), no tenemos más que transformarlo en pensamiento. El mundo, así, es incorporado en su característica de acontecimiento, de fuerza bruta, a través de nuestro pensamiento, de los signos. Un

---

<sup>42</sup> Peirce es muy firme en esto: las cualidades existen más allá de los hechos en los que se materializan. Así, la cualidad de algo de *ser rojo*, no requiere que efectivamente tengamos frente a nosotros algo rojo, o de que tengamos la luz prendida y podamos verlo en una habitación oscura. Esa posibilidad de algo de *ser rojo*, existe más allá de que se concrete en un hecho o no.

pensamiento conecta una cualidad y un hecho entre sí (y con el pensamiento mismo): conformando de ese modo una relación genuinamente triádica.

Esto, además, asegura que la próxima vez que me tope con ese objeto que me derribó la primera vez, sabré que si no puedo sortearlo, correré nuevamente la misma suerte. Si logro evitarlo, será porque he logrado construir un tipo de pensamiento que me permite anticiparme a los futuros acontecimientos y que funciona como una predicción que tiene una tendencia decidida a realizarse, como una regla. En definitiva, como *una ley* y por lo tanto, como razonamiento (¡a través de signos!) (Peirce, 1903, parágrafo 26).

Decíamos más arriba que las concepciones que tenemos sobre los efectos de un objeto, nuestras representaciones sobre ese objeto, configuran la significación que le atribuimos a ese objeto. Ahora, estas significaciones no son nunca naturales ni estables ni esenciales al objeto. No son nunca un *hecho* sin más. A cada fenómeno, acabamos de verlo, le corresponde tanto una cualidad, como un hecho y una ley (en tanto razonamiento). Por lo tanto, no hay hechos en sí por fuera del modo en que los pensamos. O, dicho al revés: el modo en que pensamos un fenómeno es parte de lo que ese fenómeno es (para nosotros). Si se modifican nuestras significaciones sobre un fenómeno, se modifican nuestras representaciones sobre él y, por lo tanto, cambia el fenómeno en sí.

Estas reflexiones que apenas hemos esbozado aquí, desde la obra de Charles S. Peirce, 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. En ella es posible encuadrar, a modo de reflexiones de trabajo, tanto los “consensos” en torno a los juegos de lenguaje en Ludwig Wittgenstein como los escritos del propio Peirce.

Así, a modo de cierre de este primer apartado, podemos afirmar que en los párrafos anteriores hemos compartido algunas reflexiones provenientes del campo de la epistemología que nos permiten posicionarnos en relación a las posibilidades de construcción de enunciados dentro de las Ciencias Sociales (una verdad sujeta a interpretaciones y siempre provisoria), así como establecer un punto de partida en relación con la historia de la reflexión sobre los procesos de significación y producción de sentido. De aquí en adelante, nos ocuparemos justamente de los desarrollos del semiólogo estadounidense, en tanto son recuperados por Eliseo Verón como uno de los pilares fundamentales de su concepción de la semiosis social.

## 2. Eliseo Verón: Teoría de los Discursos Sociales

### 2.1 Presentación

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. Por tal motivo, daremos cuenta de los dos principales pilares en su formulación, en concreto: la teoría de los signos de Charles S. Peirce, tal y como ha sido presentada en las páginas anteriores y el modelo propuesto

por Karl Marx para explicar la producción de bienes de la industria en la teoría económica. 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.

## 2.2 De las críticas a la semiología francesa como punto de partida

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, p. 90) (cursivas en el original, resaltados nuestros)

En los artículos reunidos en la *Semiosis Social*, escritos a lo largo de una década, Eliseo Verón argumenta en contra de algunos de los límites que él encuentra en ciertas perspectivas en torno a los signos y la semiótica, hegemónicas durante gran parte del siglo XX sobre todo en Francia. Esta crítica tiene como objeto principal el *Curso de Lingüística General* (CLG), de Ferdinand de Saussure. En la cita que encabeza este apartado podemos encontrar subrayados por nosotros los aspectos que consideramos centrales de esa crítica, que serán las bases de la propuesta que al mismo tiempo irá generando Verón. A partir de ellos presentaremos las características que consideramos centrales de sus formulaciones en relación con nuestro trabajo de investigación.

Los trabajos de Peirce, en parte contemporáneos a los de Saussure, no los mencionan ni pueden considerarse una crítica directa a ellos, aunque permitan fundar los comentarios críticos recogidos por Verón. Entendemos que los desarrollos del apartado anterior alrededor de ideas centrales en Peirce permiten explicar por qué consideramos relevantes los subrayados en la cita de Verón que inicia este apartado. No obstante, los señalamientos que Verón construye a partir de Peirce tienen también su correlato en otras obras y autores que explícitamente cuestionan los trabajos de Saussure a lo largo del siglo XX. Sin dudas, Verón conoce y ha leído estas otras obras al momento de publicar los escritos de la *Semiosis Social*. Por lo tanto, nos permitimos recuperar aquí una de esas obras críticas para los postulados saussureanos que seguramente ha tenido sus efectos también en la obra de Verón, toda vez que él desarrolla, al comienzo de la Segunda Parte, una distinción entre lo abstracto, lo concreto y lo material<sup>43</sup>. Nos referimos específicamente a

---

<sup>43</sup> Verón (1993, p. 89 y ss) afirma que en el *Curso de Lingüística General* el signo de Saussure remite estrictamente al orden de lo social-mental, incluyendo tanto lo concreto como lo abstracto. Lo que se excluye deliberadamente es lo material, en tanto lo individual, lo particular, las manifestaciones de la lengua, “el habla”. Verón rechaza la inmaterialidad del signo saussuriano y encuentra, como veremos más adelante, en la concepción ternaria de signo esta materialidad restaurada. Materialidad no porque el tercer elemento de este signo sea el objeto denotado, es decir, no porque el signo incluya en sí mismo al

*Marxismo y Filosofía del Lenguaje*, de Valentín Voloshinov (1992). Así, reconstruiremos las críticas a Saussure desde las dos corrientes que, durante el siglo anterior, tuvieron a su cargo de modo más significativo la “salida” a los esquematismos del saussureanismo: por un lado, los trabajos de Charles S. Peirce y por otro, los desarrollos de Mijail Bajtín y el grupo de intelectuales reunidos a su alrededor<sup>44</sup> (cfr. Verón, 2002). Lo hacemos de esta manera porque ambas líneas de reflexión resultan centrales para nuestro trabajo: Peirce, en tanto permite pensar materialmente el sentido y su producción; Bajtín, porque a las críticas a la propuesta del CLG suma reflexiones específicas a la noción de género (discursivo) que son fundamentales para nosotros.

En la cita con la que comenzamos este apartado, el primero de nuestros subrayados, repetido en otros lugares de esa misma frase, da cuenta de uno de los aspectos más criticados en los trabajos de Saussure, incluso pocos años después de la publicación de los mismos. En efecto, ya en 1929, fecha de la primera publicación de *Marxismo y Filosofía del Lenguaje* (Voloshinov, 1992), su autor enuncia ocho críticas contundentes a los trabajos de Saussure, a los que identifica bajo el nombre de *objetivismo abstracto*. Según Voloshinov, los trabajos de Saussure dejan de lado, en aras de la concreción de un objeto de estudio para la lingüística, aquello que es más importante en la Lengua: “el modo real de la existencia del lenguaje para las conciencias de los individuos que la hablan” (Voloshinov, 1992, p. 102). Junto con “la palabra”, y su existencia múltiple, ideológica y pragmática, así como *material y concreta*, lo que se elide es el sentido como un efecto producido a partir de su puesta en circulación, del ejercicio de ese lenguaje, de cualquier lenguaje en

---

objeto “real”, sino porque incluye a este objeto en tanto signo: uno de los tres componentes del signo, el representamen. Profundizaremos en este aspecto en el apartado “De la noción de discurso a partir de Peirce”.

<sup>44</sup> Iris Zavala (1997) en varias oportunidades hace referencia a los textos producidos en la década de 1920, rubricados por otros que no son Mijail Bajtín, cuya autoría se encuentra en disputa, y que son llamados los textos *deuterocanónicos*. La autora señala que se trata de nueve artículos y tres libros firmados por Ivan Kanaev, Pavel Medvedev y Valentín Voloshinov en los que Bajtín “emplea los nombres autoriales” de estos (sus) compañeros, en un fenómeno de ventriloquismo. Los nombres de estos autores (“reales, pero que actúan como ficción) hacen evidente el nombre que falta en el campo de lo que se describe” (Zavala, 1997, p. 195). Pareciera, por lo tanto, que Zavala asume que esos son escritos del mismo Bajtín. En una nota al pie en la página anterior, aclara que entre 1991 y 1992 propuso el término de “texto único” para referirse tanto a los textos “en disputa” como a los firmados por el propio Bajtín, “en lo que se refiere a una línea de pensamiento crítico” (Zavala, 1997, p. 194). Más adelante, la autora asume que este uso del apócrifo y de los heterónimos es propio del ímpetu modernista de la década de 1920 y que “esta experiencia de intercambio y conflicto (...) establece relaciones dialógicas que impiden la petrificación de los interlocutores en su respectiva posición” (pág. 202). Estos heterónimos son parte de un “desdoblamiento del sujeto en yos autónomos” a partir del cual estos textos nos ponen frente a un proceso plural de voces referidas (Zavala, 1997, p. 201). Por lo tanto, este fenómeno de ventriloquismo no tendría impacto solamente a nivel del contenido, sino que es el artilugio de la puesta en escena de un problema filosófico y ético que Bajtín desarrolla tempranamente en *Hacia una filosofía del acto ético*; Zavala dirá que los textos *deuterocanónicos* ponen en evidencia que “la noción de palabra ajena, de discurso referido y de otro son contrapartida al concepto mismo de dialogía, como lucha y antagonismo que elaboró en distintas épocas y con diversos nombres” (Zavala, 1997, p. 206). De este modo, la autora zanja esta disputa, aunque seguramente no pueda considerárselo como un *cierre*, sino tan sólo una contribución desde la cual enfocar el problema (?) de los textos *deuterocanónicos* –que acompaña adyacentemente la producción de Mijail Bajtín– y que deseábamos dejar planteado. Tatiana Bubnova (2009), de un modo más general, propone la formulación de “Círculo Bajtín” para nombrar estos escritos producidos por el grupo de intelectuales nucleados alrededor de Mijail Bajtín. A lo largo del presente escrito, y en función de la noción de “texto único”, hablaremos siempre de la obra “bajtiniana” o del “Círculo Bajtín”, aun cuando se trate de los textos *deuterocanónicos*. Las referencias bibliográficas, sin embargo, consignarán convenientemente la autoría pública de cada artículo y/o libro.

cuestión. Y es más: ese sentido es postulado en Saussure como el resultado de la relación entre “formas normativamente idénticas”, como consecuencia de las relaciones objetivas entre signos, sin atención a ningún contexto específico de puesta en juego de esos signos. Por eso para Verón resultan centrales los postulados de Peirce ya mencionados: todo sentido será para él sentido *materialmente* producido, es decir, puesto en circulación y *depositado* en alguna *materia significante* concreta. Sin hacer referencia explícita a Voloshinov, Verón (en el fragmento citado antes y en gran parte de la Semiosis Social) está recuperando esa doble crítica a lo abstracto y lo objetivo de la Lengua (y del signo) en Saussure. Junto con Peirce y Voloshinov, le interesa el sentido siempre y cuando pueda ser analizado desde su aspecto material, puesto en circulación, “por fuera de los sujetos” (no en su versión “mental”, abstracta).

Así, encontramos el segundo de los subrayados de la cita: el orden mental, articulador de todos los postulados saussurianos, es abiertamente criticado por Verón y por Peirce. Ambos dirán que ese orden es inaccesible para el análisis, en tanto no dé lugar a sentidos puestos en circulación. Y esa circulación sólo será posible a partir de recuperar la materialidad de los signos, como veíamos arriba (a partir del primer subrayado). Voloshinov amplía esta cuestión de modo significativo:

(...) ¿acaso la lengua realmente existe para la conciencia subjetiva del hablante como un sistema objetivo de incuestionables formas normativamente idénticas? El objetivismo abstracto, ¿habrá comprendido correctamente el punto de vista de la conciencia subjetiva del hablante? O, en otras palabras: ¿este sería en realidad el modo de la existencia de la lengua en una conciencia discursiva subjetiva? Hemos de contestar negativamente a la pregunta. La conciencia subjetiva del hablante no maneja la lengua como un sistema de formas normativamente idénticas. Tal sistema es una abstracción (...) El sistema de la lengua es producto de una reflexión sobre el lenguaje, reflexión que no se lleva a cabo en la conciencia del hablante nativo de una lengua determinada, ni tampoco con el propósito de hablar. (Voloshinov, 1992, p. 98)

Lo que era postulado por Saussure como parte del orden mental de los sujetos, es criticado por Voloshinov, toda vez que no forma parte de la conciencia del hablante nativo de una lengua ni resulta necesario con el propósito de hablar. Pero además afirmará que para el uso del lenguaje, el orden mental y las clasificaciones que se le atribuyen como resultado de un trabajo de especialistas no resultan significativas; para los sujetos lo fundamental es “el lenguaje en cuanto conjunto de los posibles contextos del uso de una forma lingüística dada.” (Voloshinov, 1992, p. 101).

Por lo tanto, y en esto coincidirán Voloshinov, Verón y Peirce: lo central para la semiótica no debe ser la lengua y la reconstrucción de sus relaciones abstractas y objetivas, que suponen además sujetos que “reciben” este sistema abstracto. Por el contrario, lo fundamental serán los modos en que cada sujeto decida *poner en juego el lenguaje*, como consecuencia de una *apuesta*<sup>45</sup>, de un *juego de lenguaje* del que participa (como veíamos más arriba, a partir de Wittgenstein) y, por lo tanto, los modos en que *el sentido se produce*.

---

<sup>45</sup> Desde un punto de vista que no es semiótico, sino sociológico, pueden establecerse aquí relaciones con los modos en que Pierre Bourdieu (2011) entiende los *enjeux*, o lo que está en juego en cada campo en relación a un habitus. No podemos detenernos en esto, pero puede consultarse Bourdieu, 2011, p. 111-113, por ejemplo.

Así, en este recorrido, queda claro que el sentido no está en la mente de los individuos, sino que es reconocido por los sujetos como *depositado* o *invertido* en *materias significantes* (es decir, por fuera de ellos). Por lo tanto, *es material* y no es algo que los sujetos reciben “ya hecho”, sino más bien resultado de *operaciones de producción* de estos sujetos. La *materialidad* y la *producción* del sentido (aún en instancias de recepción), por lo tanto, son dos cuestiones centrales en los trabajos de Verón, que surgen de la obra de Peirce y funcionan como crítica a los postulados saussurianos.

Ahora bien, junto con esto, Verón recupera de Peirce la idea de la clausura semiótica y deja de lado la noción de signo en beneficio de la de discursos. El primero de estos conceptos fue abordado en alguna medida desde Peirce más arriba. No obstante, será recuperado explícitamente más adelante. Para plantear de modo simple el pasaje de la idea de signos a la de discursos, podríamos recuperar las formulaciones, nuevamente, de Voloshinov (1992). En forma breve, estas formulaciones nos llevan a reencontrarnos con la vocación sociológica de la noción de *discurso*, la misma que encontramos en el Círculo Bajtín en torno a la definición de la noción de *enunciado*.

El objetivismo abstracto se preocupa fundamentalmente de constituir la lingüística en disciplina científica y para ello postula como objeto la lengua, en desmedro del lenguaje. El signo lingüístico es el elemento constitutivo fundamental de la lengua, según Saussure, y es nombrado como *formas normativamente idénticas* por Voloshinov. Pero “la forma lingüística viene a ser tan sólo un aspecto, separado en abstracto de la totalidad dinámica de una actuación discursiva completa, esto es, del enunciado” (Voloshinov, 1992, p. 112). Por lo tanto, lo que se contrapone a esas formas normativamente idénticas son los enunciados o, dicho de otra forma, “los hechos lingüísticos tomados en su vida y generación” (Voloshinov, 1992, p. 116). Estos enunciados no serán por lo tanto imposiciones del sistema de la lengua al sujeto ni producto azaroso de las condiciones individuales de existencia de cada sujeto:

En la realidad, un acto discursivo o, más exactamente, su producto, el enunciado, no puede ser reconocido como fenómeno individual en el sentido exacto de la palabra ni puede ser explicado a partir de las condiciones psicológico-individuales o psico-fisiológicas del sujeto hablante. *El enunciado tiene carácter sociológico.* (Voloshinov, 1992, p. 117)  
(cursivas en el original)

A partir de estas reflexiones, Voloshinov recupera uno de los aspectos centrales de la semiología saussuriana: su vocación sociológica. Lo que el Círculo Bajtín entiende como “enunciado”, es decir, la lengua puesta en acto, un acto de lenguaje, es lo que Verón asume como discurso (1993).

Según el autor explica en el capítulo “Discursos Sociales” de la Semiosis Social, la noción de discurso irrumpe en la escena francesa para *dar aire* a los estudios semiológicos herederos de Saussure, acorralados tanto por las dificultades de la noción binaria de signo, así como por el surgimiento de una lingüística generativa y transformacional de la mano de Noam Chomsky a la que, si bien la noción de producción del sentido no le era ajena, la hacía descansar sobre estructuras innatas que dificultaban su anclaje en preocupaciones sociológicas. O dicho de otra manera, la idea de la “naturaleza social de la actividad del lenguaje”, debido a sus concepciones



innatistas, resultaba ajena a los planteos chomskianos, así como la idea de “producción” de sentido resultaba ajena a los planteos saussurianos, toda vez que el signo lingüístico era ajeno a esta problemática (Verón, 1993, p. 121).

Así, la aparición en el escenario académico francés de la noción de discurso tiene sentido para Verón siempre y cuando sea entendido en ruptura con la lingüística saussureana:

(...) imaginar (como era el caso de Harris) que se puede llegar a la noción de discurso por el progresivo ensanche de la problemática lingüística es, desde mi punto de vista, una ilusión peligrosa. Una teoría de los discursos sociales se sitúa necesariamente en un plano que no es el de la lengua. (Verón, 1993, p. 122)

Si Verón puede afirmar que el acceso a la noción de discurso no puede darse a partir de un *ensanche* de las preocupaciones lingüísticas y además, que una teoría de los discursos sociales se sitúa en otro plano diferente al de la lengua, esto se debe a que la forma en la que está pensando a los discursos ya no guarda relación con los signos *lingüísticos* de Saussure sino que Verón ya ha comenzado a pensar a los discursos como *signos* (a secas), al modo en que lo hace Peirce. Para llegar hasta estas formulaciones, Verón ha precisado sus críticas al modelo saussuriano. En un texto publicado en 2002, Verón vuelve sobre esta preocupación de la ampliación de los alcances de la lingüística y afirma que hay que asumir el estudio de la forma en que se actualiza la lengua, es decir, del habla, ya que allí, las unidades de la primera articulación de la lengua (signos) se convierten en algo más que la suma de sus componentes de nivel inferior (segunda articulación)<sup>46</sup>. Es decir, no alcanza con estudiar el código para dar cuenta de las complejidades del uso de la lengua: “La lengua como sistema de signos no es, pues, simplemente un repertorio de unidades con valores y significaciones predefinidos y estables (código), que el hablante se limita a seleccionar y combinar en mensajes. *Las operaciones de actualización del sistema afectan el resultado final.*” (Verón, 2002, p. 215). Además, a estas complejidades, se suman las derivadas de los sistemas de signos no lingüísticos, por ejemplo, los visuales, ya que dichos sistemas no tienen doble articulación: no existe un repertorio finito de elementos que, combinados entre sí, permitan la formación de las unidades de nivel superior, los signos.

De esta manera, sumamos aquí dos grandes problemas que el modelo saussuriano no consigue resolver: por un lado, las dimensiones del sentido asociadas con las operaciones de combinación y por el otro, los sistemas de signos no lingüísticos. Frente a este último problema, avanzaremos más adelante, cuando desarrollemos la naturaleza de los componentes del signo peirceano. En

---

<sup>46</sup> Verón postula que la lengua en Saussure es el resultado de un sistema combinatorio de elementos. Y agrega: “En el caso de un sistema combinatorio estricto, se supone que rige el principio según el cual el valor de un mensaje dado es la suma de los valores de sus unidades constitutivas. Ahora bien, este principio es válido en uno solo de los dos niveles de organización que caracterizan a una lengua. Toda lengua posee, en efecto, una *doble articulación*. La primera articulación corresponde a las unidades que son signos en la terminología de Saussure: unidades de significante/ significado, dotadas de significación y de valor. La segunda articulación es la de unidades más microscópicas, de las que se componen las unidades de la primera articulación (...) cuya transcripción gráfica es nuestro familiar alfabeto (...) Las unidades de la segunda articulación conservan su identidad cuando se combinan para formar las unidades de la primera articulación, es decir, los signos propiamente dichos. Ahora bien, la primera articulación conlleva a su vez varios niveles de complejidad (las raíces y desinencias se combinan en palabras, las palabras en frases, las frases en discursos...) pero entre estos niveles no se aplica el principio combinatorio estricto: la unidad de nivel superior es algo más que la suma de sus componentes de nivel inferior.” (Verón, 2002, p. 215).

relación a las dimensiones del sentido derivadas de las operaciones de combinación, Verón afirma:

...fueron en cambio exploradas, por un lado, por el *análisis del discurso* (Maingueneau, 1976; Verón [1993], 1996; Charaudeau, 1983), atento sobre todo al contexto propiamente lingüístico, y por otro lado por la *pragmática* (Recanati, 1979), interesada sobre todo en dilucidar cómo la manera en que el sujeto hablante se representa los contextos situacionales afecta la producción del sentido. (Verón, 2002, p. 216) (cursivas en el original)

Verón se sitúa a sí mismo, junto a Dominique Maingueneau y Patrick Charaudeau dentro de la corriente del análisis del discurso y distingue el *pragmatismo* de Peirce de la *pragmática* definida como lo hace en la cita, atribuida a François Recanati. Lo relativo a esta última perspectiva no será recuperado en este trabajo, mientras que la propuesta del análisis de discurso desde Verón es el centro articulador de todo nuestro trabajo. Decíamos arriba que la noción de discurso toma cuerpo una vez que se abandona la idea de *signo* lingüístico en beneficio de la de signo (a secas), tal y como lo entiende Charles S. Peirce. Ya hemos compartido antes una definición de signo para Peirce y podemos dedicarnos ahora a profundizar en este concepto, para llegar por su intermedio, a la noción de discurso en el autor argentino.

### 2.3 De la noción de discurso a partir de Peirce

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*). Verón lo dice así:

(...) Según Peirce, como puede verse, se trata de afirmar ambos extremos, aun cuando sean aparentemente los extremos de una paradoja. Es preciso afirmar a la vez que hay una "realidad" cuyo ser no depende de nuestras representaciones y que la noción misma de "realidad" es inseparable de su producción en el interior de la Semiosis; es decir que, sin semiosis, no habría "real" ni "existentes". *Porque son las leyes mismas de los signos las que nos llevan a postular que en el mundo hay cosas que no son signos.* (Verón, 1993, p. 116) (cursivas en el original)

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 *representamen*, *objeto* e *interpretante* respectivamente, de acuerdo a las

relaciones que guardan con su objeto<sup>47</sup>. De esta manera, tan sólo nos asomamos a la complejidad del pensamiento lógico en Peirce, que es otro nombre para su pensamiento semiótico. Verón afirma, creemos que con razón, que el de Peirce es “un pensamiento analítico disfrazado de taxonomía” (Verón, 1993, p. 111), aunque en las menciones que realizamos en estos últimos párrafos sus postulados taxonómicos predominen.

Por lo tanto, más allá de los esfuerzos taxonómicos, debemos recuperar las reflexiones en Peirce que 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*).

Toda vez que los signos, los terceros, funcionen como *nuestra vía de acceso* a los segundos, podemos afirmar entonces que estos terceros *construyen* para nosotros *la realidad*, y de esta manera, además, fijan las pautas para el funcionamiento de la sociedad. Los terceros tienen la particularidad de funcionar también como leyes, como convenciones, como hábitos. Según Verón, una ley:

(...) implica ocasiones significantes ya producidas en el pasado (*habitus* adquiridos) y la potencialidad de experiencias significantes en el futuro. Ello es por lo que sólo la ley asegura la realidad de lo real: la dimensión del futuro es la definición misma de la Terceridad: “a este modo de ser que consiste... en el hecho de que los hechos futuros de la Secundidad revestirán un carácter general determinado, yo lo llamo Terceridad”. (...) ¿Pero cuál es el verdadero fundamento de estos signos que son leyes y que expresan “la manera en que ese futuro que no tendrá fin debe continuar siendo? Es, ciertamente, lo que Peirce llama *hábito* (...). Y el hábito no es ni más ni menos que lo que, mucho más tarde, los sociólogos llamaron la *acción social*. (...) ¿cómo podría describirse un hábito sino describiendo el género de acción al que dará nacimiento, precisando claramente las condiciones y el móvil? *Lo social aparece así como el fundamento último de la realidad y, al mismo tiempo, como el fundamento último de la verdad.* (Verón, 1993, p. 119) (cursivas en el original)

En esta extensa cita Verón reconstruye la argumentación que nos permite comprender de qué manera los terceros, en sus diversas formas de leyes, convenciones o hábitos, permiten la construcción de la realidad, dando lugar al funcionamiento de la sociedad. En este marco, *lo real*, no es ni más ni menos que aquello sobre lo que un grupo de sujetos, una *comunidad*, ha logrado un acuerdo. A partir de una historia más o menos compartida, de la participación de los miembros de esta comunidad en un espacio y un tiempo más o menos compartido, surge la posibilidad de generar los des/acuerdos necesarios para el funcionamiento de lo social. Y estos des/acuerdos siempre tienen como vehículo a los terceros. Peirce lo dice así:

“(...) Lo real es aquello sobre lo que más tarde o más temprano debería desembocar finalmente la información y el razonamiento; lo que, en consecuencia, es independiente de las extravagancias del yo y del tú. El verdadero origen de la realidad muestra que esta concepción implica esencialmente la noción de una COMUNIDAD, sin límites precisos, capaz de un crecimiento definido de conocimientos” (Peirce, en Verón, 1993, p. 119)

---

<sup>47</sup> “(...) 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, p. 119).

Por lo tanto, encontramos en Peirce una fuerte confianza en la comunidad y en las construcciones que en su interior realizan los sujetos. Esta comunidad, dirá Verón, “aparece como la garantía, la fuente de legitimidad, de lo real y de lo verdadero” (Verón, 1993, p. 120). Los terceros serán, en estos planteos, lo que permitirá la existencia de la ley, de los hábitos y, por lo tanto, de la sociedad.

Ahora bien, hasta aquí, en estos últimos párrafos, no hemos utilizado otra noción más que la de terceros. Podríamos haberla reemplazado indistintamente por la de signos, y en Peirce eso no hubiera significado un problema. Lo que debe quedar claro son las particularidades de esta forma de entender a los signos: producción del sentido, construcción de lo real, funcionamiento de lo social. Y agregamos ahora: en tanto estos terceros construyen lo real, en muchas ocasiones lo hacen a partir de ponerse en relación con la Secundidad, con los hechos, los existentes. Y estos segundos, si bien no son signos en sí mismos (porque son segundos), pueden ser incorporados a la semiosis *en tanto signos*, en tanto terceros, al “ocupar” el lugar del *representamen* en cualquier tercero. De esta forma, los signos en Peirce no están conformados sólo por imágenes acústicas (como era el caso en Saussure con los signos lingüísticos), sino que sus materialidades pueden ser tantas como *existentes* nos encontremos. Y repetimos: los existentes (segundos) podrán ser parte de la red de la semiosis al ingresar en ella como terceros, bajo la forma de los *representámenes*. Esto resulta una diferencia fundamental en relación a los signos *lingüísticos*: aquello que había sido un obstáculo durante gran parte del Siglo XX para “ampliar los alcances de la lingüística”, deja de ser un problema cuando los signos incorporan, en su misma definición, y *en tanto signos*, a los existentes del mundo real. Así, una imagen fotográfica podrá ser considerada un tercero; lo mismo puede ocurrir con una pieza arquitectónica, un menú de *delivery*, una prenda de vestir; toda vez que sean considerados en su calidad de *representámenes*, y por lo tanto, signos.

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.

#### 2.4 Teoría de los Discursos Sociales: el sentido en lo social y lo social en el sentido

En la Presentación de este Apartado mencionábamos que las dos fuentes que contribuyen de manera decisiva en la formulación que realiza Verón de la Semiosis Social 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. No hay, en sus notas, ninguna referencia bibliográfica específica que nos permita contrastar las obras consultadas. De hecho, algunas de las notas que Verón redactó en un artículo temprano, de 1980, homónimo al libro que hemos venido citando, en su revisión para el libro editado en Gedisa, finalmente desaparecen. No

obstante, haremos algunas menciones de los desarrollos de Marx justamente desde ese artículo, para avanzar luego con el libro.

“La semiosis social”, artículo publicado en 1980 en México, Verón (1980b) 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, 1980b, p. 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, 1980b, p. 146).

En el libro *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, de Karl Marx (Marx, 1989), encontramos como Anexo la *Introducción* a lo que iba a ser el Segundo Tomo de esa obra, finalmente convertido luego en *El Capital*. En ese texto que tuvo otro destino Marx plantea las relaciones entre los diferentes momentos de los sistemas productivos capitalistas y “examina el problema de la interdependencia de la producción, la distribución, el [inter]cambio y el consumo, haciendo ver el papel determinante de la producción en la vida económica de la sociedad” (Marx, 1989, p. 5).

De ese texto, resulta muy interesante el lugar que le asigna Marx a los momentos intermedios de este sistema: los de distribución e intercambio:

“(…) en el proceso de producción, los miembros de la sociedad adaptan (producen, forman) los productos de la naturaleza conforme a las necesidades humanas; la distribución determina la proporción en que el individuo participa en el reparto de esos productos; el intercambio le proporciona algunos productos particulares en que quiere convertir su porción, asignada por la distribución; en el consumo, finalmente, los productos pasan a ser objetos de goce, de apropiación individual. La producción crea los objetos que responden a las necesidades; la distribución los reparte conforme a las leyes sociales, el intercambio reparte de nuevo lo que ha sido repartido ya, pero según las necesidades individuales; en el consumo, por último, el producto se evade de ese movimiento social y deviene directamente objeto y servidor de la necesidad individual, satisfaciéndola en el proceso de consumo. La producción aparece así como el punto de partida, el consumo como el punto final, la distribución y el cambio como término medio, el cual reviste a su vez un carácter doble, puesto que, según la definición, la distribución tiene su origen en la sociedad y el cambio proviene de los individuos. En la producción deviene objetivada la persona y en el consumo deviene subjetivada la cosa; en la distribución, la sociedad actúa, bajo la forma de determinaciones generales dominantes, como intermediario entre la producción y el consumo; en el intercambio, esa mediación se realiza por la determinación contingente del individuo.” (Marx, 1989, p. 136-137)

Resultan sugerentes en este párrafo las ideas de *objetivación de la persona* y las de *subjetivación de la cosa*, en el marco de los trabajos desarrollados por Marx. No obstante, estos análisis no tienen un lugar explícito en Verón, salvo en las relaciones que se pueden establecer con los trabajos de Raymond Williams, por ejemplo.

Una diferencia explícita, quizá la principal diferencia entre la forma en que Marx conceptualiza el proceso de producción de bienes en las sociedades capitalistas y el modo en que Verón entiende

que funcionan los sistemas productivos de los fenómenos de sentido, es el lugar adjudicado a la *distribución* y el *intercambio*. Mientras que para el primero, la distribución y el intercambio son dos momentos específicos, reales e identificables como tales, y además, una instancia doble: uno de ellos vinculado con el sistema social y el otro con los deseos y posibilidades individuales de los sujetos; para Verón, en cambio, la circulación (momento único, ya no *doble*) no tiene relevancia como tal sino tan sólo en la medida en que permite explicar las distancias, los *desajustes*<sup>48</sup> entre la producción y el consumo. Verón afirma que las condiciones de producción de un discurso no son jamás las mismas que las de su reconocimiento y esta diferencia es lo que permite afirmar que ha habido circulación. “El concepto de circulación solo es, de hecho, el nombre de esa diferencia” (Verón, 1993, p. 129). Profundizaremos sobre esta cuestión en el planteo metodológico y en el análisis de nuestro trabajo, ya que postularemos funciones específicas para la circulación en este trabajo.

Otra distancia con los planteos de Marx que deseamos destacar, tiene que ver con el modo en que Verón decide nombrar el polo del consumo:

Entre los tres términos que designan habitualmente los tres momentos, *conceptualmente* distinguibles, de un sistema productivo, el de *consumo* parece ser el más crudamente económico cuando se los aplica al ámbito del sentido. Esto obedece probablemente al hecho de que en los intentos (muy variados y discutibles) de transposición del modelo “económico” a otros ámbitos, precisamente la instancia de consumo ha merecido poca atención. Como no ha sido objeto de un trabajo de metaforización comparable a aquel a que han sido sometidos los demás términos, “consumo” continúa dando la impresión de ser un término puramente económico. Me pareció preferible reemplazarlo por el de reconocimiento, que, por lo demás, ha sido ya utilizado en lingüística para abordar el momento de la recepción en el “circuito” del lenguaje. En todo caso, hay que comprender que no se trata de calcar el modelo de un ámbito determinado sobre el modelo de la economía, sino de hacer resaltar las propiedades de **un esquema que no es en sí mismo económico**, porque haya sido aplicado primero a los fenómenos económicos concebidos justamente como **pertenecientes a una instancia separada**. (Verón, 1980b, p. 146-147) (cursivas en el original, resaltado nuestro)

Esta nota al pie del texto de 1980 resulta importante no sólo porque nos permite conocer los argumentos que Verón esgrime para hablar de reconocimiento antes que de consumo, sino también por los subrayados. En ellos hay un señalamiento de que el esquema no es sólo económico o no en primera instancia, al menos y además, sugiere una crítica a la concepción de los fenómenos económicos como pertenecientes a una instancia separada, propia de ciertos marxismos de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Con esto, nos referimos a pensadores que buscaron continuar los trabajos de Karl Marx y Friedrich Engels y que en sus búsquedas privilegiaron aspectos de los escritos y reflexiones de estos autores, hasta conducir hacia algunos malos entendidos duraderos en la teoría social marxista<sup>49</sup>. Verón pareciera buscar su lugar en

---

<sup>48</sup> Siguiendo, además de Verón (1993), un artículo de Guillermo Olivera (2015), hemos hablado en la Introducción de *décalage* para nombrar este desfase.

<sup>49</sup> Friedrich Engels explica en su correspondencia esta situación de este modo: “El que los discípulos hagan a veces más hincapié del debido en el aspecto económico, es cosa de la que, en parte, tenemos la culpa Marx y yo mismo. Frente a los adversarios, teníamos que subrayar este principio cardinal que se negaba, y no siempre disponíamos de tiempo, espacio y ocasión para dar la debida importancia a los demás factores

esta discusión, a partir de recuperar algunos postulados marxistas clásicos, como los de los sistemas productivos propios del capitalismo, a la vez que confía en desmontar algunos de los principales enredos teóricos, que condujeron a callejones sin salida en más de una oportunidad para la reflexión sobre el sentido y la “superestructura”, desde las propias ciencias sociales. De lo que se trataba era de asumir que el sentido no era un constructo objetivo e inmutable históricamente (esa su crítica fundamental a los postulados de Saussure, como ya hemos desarrollado antes), 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.

Para dar cuenta de esta crítica, podemos recuperar la nota al pie 46 de la Segunda Parte, en la que Verón (1993, pág. 154) explícitamente se posiciona en relación a la dicotomía infraestructura / superestructura, y sitúa también su propuesta teórica en relación con ella. Afirma que la noción de *representación* permite evitar, en el campo de la semiótica, la tensión generada por estos marxismos esquemáticos que mencionábamos, así como las dificultades derivadas de los conceptos que utilizaron para nombrar la relación entre la base y la superestructura (reflejo, determinación, sobredeterminación), a cuenta de que la *representación* sea entendida remitiendo a la semiosis, a la producción de sentido y al investimento de materias significantes. Solo con esta condición, afirma, se evita reintroducir esa dicotomía<sup>50</sup>. En esa nota al pie dialoga con Marc Augé y cuestiona otras formas de conceptualizar esta noción, que la entienden separada de los procesos sociales a los que refieren, y que aparecerían, en un segundo momento, *posteriormente*: primero, la realidad y luego su representación. Desde Verón, por lo tanto, esto resulta una incongruencia:

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 significativa, como del orden de lo “económico”, de lo “político”, de lo “cultural”, de lo “ritual”, etcétera...). *Sin esta semiosis, no es concebible forma alguna*

---

que intervienen en el juego de las acciones y reacciones. (...) Según la concepción materialista de la historia, el factor que *en última instancia* determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el *único* determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levanta – las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las Constituciones que, después de ganada una batalla, redacta la clase triunfante, etc., las formas jurídicas, e incluso los reflejos de todas estas luchas reales en el cerebro de los participantes, las teorías políticas, jurídicas, filosóficas, las ideas religiosas y el desarrollo ulterior de éstas hasta convertirlas en un sistema de dogmas– ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su *forma*. Es un juego mutuo de acciones y reacciones entre todos estos factores (...) Somos nosotros mismos quienes hacemos nuestra historia, pero la hacemos, en primer lugar con arreglo a premisas y condiciones muy concretas. Entre ellas, son las económicas las que deciden en última instancia. Pero también desempeñan su papel, aunque no sea decisivo, las condiciones políticas, y hasta la tradición, que merodea como un duende en las cabezas de los hombres (...)” (Engels, 1974) (cursivas en el original).

<sup>50</sup> El fragmento que nos interesa de esa nota al pie dice: “(...) la noción de representación debe remitir a la semiosis, a la producción de sentido y a los procesos de investimento de las materias significantes, si dicha noción quiere ser otra cosa que un término cómodo para designar un problema sin resolverlo, por un lado, y si se quiere evitar, por otro lado, reintroducir la dicotomía infraestructura / superestructura bajo una forma nueva” (Verón, 1993, p. 154).

*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, p. 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. El propio Verón planteará de esta manera cómo concibe él la relación entre su teoría de los discursos sociales y la producción más general del campo de las ciencias sociales:

Si el sentido está entrelazado de manera inextricable[sic] con los comportamientos sociales, si no hay organización material de la sociedad, ni instituciones ni relaciones sin producción de sentido, es porque esta última es el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama las “representaciones sociales”. (...) Pero tampoco es menos cierto que la teoría de la producción de sentido es uno de los capítulos fundamentales de una teoría sociológica, porque *es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social*. El análisis de los discursos sociales abre camino, de esa manera, al estudio de la construcción social de lo real (...) **Rara vez abordaron las ciencias sociales esa problemática en sí misma**. Cuando lo hicieron, su camino se vio fuertemente marcado por el idealismo fenomenológico. Una teoría de los discursos sociales puede darse como meta el análisis de la producción de lo real-social, sin embrollarse con un modelo subjetivista del actor. (Verón, 1993, p. 126) (cursivas en el original, resaltado nuestro)

Entonces, de la cita anterior nos interesan al menos dos cuestiones, centrales en los planteos de Verón: por un lado, la forma en la que concibe la relación entre la teoría de la producción de sentido y las (otras) ciencias sociales: como una parte constitutiva de las mismas, con un objeto propio y definido; como una oportunidad para indagar específicamente en los modos de comportamiento del sentido, es decir, aquello que las otras ciencias sociales también tienen como objeto, los fenómenos significantes (Verón, 1993, p. 125) (pero que, de alguna manera, ¿dan por supuesto?). En segundo lugar, la articulación entre lo social y el sentido. A tal fin, 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, p. 125)

A partir de esta doble hipótesis, entonces, Verón termina de inscribir 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 definidas como tales. En el apartado metodológico de este trabajo avanzaremos con estas precisiones, que nos permitirán el trabajo de análisis de



discurso propuesto: plantearémos 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.

## 2.5 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, p. 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, p. 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 semiosis social*, de 1988 fue recuperada en algunos de sus trazos fuertes en el apartado anterior para construir nuestro posicionamiento en torno a la semiosis, la semiótica y el análisis de discurso y, para usar la formulación que recupera Olivera, como engendramiento del sentido (*décalage*). *La semiosis social, 2*, del año 2013 es la obra que organiza gran parte de los trabajos posteriores a 1988 del autor, en los que ensaya una explicación de las transformaciones en nuestras sociedades derivadas del surgimiento de los medios masivos, en una perspectiva de largo plazo que él designa a partir del concepto de mediatización.

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 en relación a cómo se transforman 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.

a)

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 sólo 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. Veamos con mayor detalle estas dos facetas.

Verón se distancia de posiciones que entienden a la mediatización como un efecto de los avances tecnológicos producido 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, p. 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. No obstante, como desarrollaremos más adelante, no todos los fenómenos mediatizados serán iguales, sino que habrá diferencias de acuerdo a las tecnologías intervinientes.

Lo que está en juego son instancias de producción del sentido que tienen lugar en un espacio y un tiempo diferente al de las instancias de reconocimiento (recepción). 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 este punto, afirma:

Desde este punto de vista, la historia de la mediatización puede ser contada como la interminable disputa entre grupos sociales enfrentados, intentando estabilizar sentidos; disputa que se torna, en el devenir de la historia de nuestra especie, cada vez más compleja y destinada al fracaso. (Verón, 2014, p. 17) (traducción nuestra)<sup>51</sup>

Por lo tanto, en todos los procesos de semiosis pueden verificarse desfasajes, desajustes, tal y como planteábamos con Peirce un poco antes. Se trata en todos los casos de procesos no lineales, incluso los de los intercambios interpersonales. En los intercambios comunicativos en los que las posiciones de enunciación (enunciador, discurso, destinatario) no están localizadas en el mismo tiempo y espacio (Verón, 2014, p. 17-18), es decir, cuando se trata de fenómenos mediatizados, Verón entiende que se puede contemplar en el análisis además una diferencia de escala entre condiciones de producción y reconocimiento (Verón, 2014, p. 150), claramente observable cuando de medios de comunicación de masas se trata.

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. Si bien el autor asocia regímenes de significación con medios de comunicación de masas de manera directa (la prensa escrita se mediatiza a través del régimen simbólico; la fotografía y el cine a través de la iconicidad; la radio, parcialmente y luego la televisión de manera plena a través de la indicialidad)

---

<sup>51</sup> Versión en idioma original: Deste ponto de vista a histórica da midiatização pode ser contada como a interminável disputa entre grupos sociais confrontados, tentando estabilizar sentidos; disputa que se torna, no decorrer da histórica da nossa espécie, cada vez mais complexa e condenada ao fracasso. (Verón, 2014, p. 17).

(Verón, 2001, p. 41-43), convendría aclarar que estas afirmaciones, para el autor, no suponen una exclusividad del régimen de significación en cuestión, sino que entiende que se trata de variaciones, de preponderancias de unos sobre otros. De hecho, alienta la búsqueda de todos los regímenes de significación en cada uno de los medios de comunicación: “Desde el punto de vista de las materias, las discursividades son composiciones complejas del orden simbólico, del orden icónico y del indicial. (...) Es interesante preguntarse por el orden analógico del lenguaje, ¿qué es lo que hace iconismo en la lengua o qué es lo que hace contacto con la escritura? Hay que considerarlas como dimensiones que, según el tipo de discurso, pueden tener mayor o menor importancia.” (Verón, [1986] 1995, p. 92).

Argumenta así que la mediatización comienza con procesos vinculados al orden simbólico, aún cuando en términos “genéticos” (Verón, [1986] 1995, p. 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 al final, recién con la radio y la televisión. En este trabajo, y de manera general, sería posible afirmar que nos interesa dar cuenta de los modos en que estos regímenes funcionan en los discursos analizados y si, eventualmente, hay particularidades en estos funcionamientos que puedan ser analizadas a partir de la noción de género discursivo.

Sumado a lo anterior, la mediatización de nuestras sociedades contemporáneas, desde hace al menos dos décadas supone, de acuerdo al autor, una transformación cualitativa en relación con el tipo de sociedad que la antecedió: se trata del pasaje de la sociedad mediática a la sociedad mediatizada. En la primera, hay medios de comunicación y cumplen con la finalidad de informar sobre el mundo. Es decir, se postula una separación entre los medios y el mundo real, al punto que los primeros difunden discursos que se adecuan al segundo y *dan cuenta de él*. Esto supone una concepción representacional de la función de los medios: ponen en circulación representaciones del mundo *tal cual es* (Verón, 2001, p. 13-14).

En las sociedades mediatizadas, en cambio, todas las prácticas sociales “se transforman *por el hecho* de que hay medios” (Verón, 1998, p. 124). Esto quiere decir que los medios ya no sólo 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, p. 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. Lucrecia Escudero afirma que se trata del paso de sociedades con medios que responden a un régimen de la representación en el cual ellos “dicen la verdad” a sociedades con un nuevo régimen en el que los medios de

comunicación producen la realidad<sup>52</sup> (en Scolari y Rodríguez-Amat, 2018, p. 143). El escenario último (¿utópico?) de una transformación semejante es ubicado por Verón<sup>53</sup> en el momento en que, como individuos, confiamos en una “transferencia total de las prácticas colectivas al universo de los medios” (Verón, 2001, p. 16) y las tecnologías, agregamos nosotros<sup>54</sup>. En ese escenario, las únicas prácticas no mediatizadas serían las “de la vida privada-cotidiana”. En el momento en que él escribe ese artículo, era posible aún plantear estas cuestiones en términos de “profecías”, restringidas estrictamente al campo de la “ciencia ficción” (Verón, 2001, p. 16). Hoy sería quizá difícil sostener tal cual las afirmaciones relativas a la vida privada-cotidiana (porque ese límite establecido es más difuso) así como las de la ciencia ficción (porque en algunos sentidos esta transferencia ha sido o está en vías de ser realizada); no obstante, lo que parece sostenerse sin cambios sustanciales es la afirmación de que nuestra vida cotidiana hoy es diferente a lo que era hace algunas décadas y esto como 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). Esto es lo que buscaremos profundizar en lo que sigue.

b)

En el apartado anterior 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

---

<sup>52</sup> La cita que estamos considerando aquí, en su idioma original, es la siguiente: “Escudero considered that researchers must deal with the transformation of media societies into mediated societies or, in other words, the change from a society with a representation regime founded on media that “tell the truth” to a new regime where media produce the reality”. (Scolari y Rodríguez-Amat, 2018, p. 143)

<sup>53</sup> “El resultado de un tal proceso de mediatización sería la transferencia total de las prácticas colectivas al universo de los medios; la vida privada-cotidiana definida, por diferencia, como el conjunto de los campos significantes no mediatizados. Me guardaré de hacer tales profecías que actualmente son más bien del orden de la ciencia ficción. Sea como fuere, es claro que un proceso de mediatización de las prácticas colectivas está en marcha y que, por ese hecho, la pantalla chica se ha vuelto uno de los lugares fundamentales de producción de espacios imaginarios de la ciudad” (Verón, 2001, p. 16) (cursivas en el original). Al momento en que el autor escribe, lo que él proyecta resulta una profecía de ciencia ficción; en el momento en que escribimos esto nuestra realidad tiene cada vez más la forma de ficción producida con base en la ciencia.

<sup>54</sup> El cine nos ofrece múltiples ejemplos de lo que significaría una sociedad que transfiere la totalidad de sus prácticas colectivas al universo de los medios y tecnologías. Sólo a modo de ejemplo, podemos mencionar “The circle,” de James Ponsoldt (2017), película en la que se entrega a las determinaciones de la tecnología, entre otras cuestiones, la posibilidad de ejercer el sufragio, con las inseguridades e incertidumbres que esto genera.

fenómenos que analizamos resulta pertinente (y deseable); y finalmente, que nuestras sociedades comienzan a transformar sus prácticas cotidianas por el sólo 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 (hasta aquí, estaríamos haciendo referencia a la producción de discursos como la entienden Peirce y Verón, sin más) 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, p. 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.

‘Tecnología de comunicación’ y ‘medio de comunicación’ son pues expresiones que designan cosas diferentes. En la literatura sobre estos temas frecuentemente se las confunde. Un medio comporta la articulación de una tecnología de comunicación a modalidades específicas de utilización (en producción y en recepción). La distinción tiene importancia por dos razones. Por un lado, porque no hay determinismo tecnológico respecto de los usos sociales. (...) Por otro lado, y en consecuencia, un mismo dispositivo tecnológico puede insertarse en contextos de utilización múltiples y diversificados. (...) Como puede verse, el criterio sociológico que trato de preservar para la caracterización de un medio de comunicación comporta una cierta dimensión *colectiva*. Esto nos lleva a la cuestión del acceso a los mensajes. La noción de medio de comunicación social que me parece más útil en el presente contexto debe satisfacer al criterio del *acceso plural a los mensajes de los que el medio es soporte*. (Verón, 1997, p. 13)

Estos 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.

Se trata entonces de recuperar estas distinciones conceptuales, en tanto nos permiten analizar usos específicos de algunos de los dispositivos tecnológicos presentes en nuestras vidas cotidianas (escuelas incluidas) como cámaras digitales y sobre todo teléfonos celulares *inteligentes*, que permiten producir discursos en diferentes lenguajes y además ponerlos en circulación: cambiar la escala y contribuir al *décalage*. Diremos además que en las prácticas de producción discursiva que nos interesan en este trabajo no se trata de medios de comunicación en tanto no se cumple (necesariamente) 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. Estas prácticas, además, pueden ser consideradas iniciáticas, en el sentido de “estar siendo producidas por primera vez de esta manera”. En ellas, por lo tanto, resultarían más visibles las dispersiones en la producción

discursiva, y eventualmente, las disputas por la estabilización de sus sentidos. Como veremos más adelante, tanto la dispersión como la estabilización entran en relación con definiciones de género (discursivo).

Dicho de otra manera, podemos hablar de usos no mediáticos de dispositivos tecnológicos y de tecnologías, pero, ¿qué ocurre con el concepto de fenómenos mediáticos que habíamos mencionado hasta aquí? Nos parece posible distinguir entre comunicación mediática y fenómenos mediáticos de esta manera: toda comunicación mediática involucra siempre fenómenos mediáticos, pero no todos los fenómenos mediáticos se producen a través de medios masivos de comunicación. Creemos posible considerar que hay fenómenos mediáticos que podrían corresponder a usos no mediáticos de dispositivos tecnológicos y tecnologías. ¿Cómo? Debemos volver a la definición de fenómenos mediáticos que plantea Verón (2014, p. 14-15):

El punto central aquí es que el fenómeno mediático de la exteriorización de los procesos mentales tiene una consecuencia triple. En términos peirceanos, una vez más, su primeridad consiste en la autonomía de los emisores y receptores de los signos materializados, como resultado de la exteriorización; su secundidad es la consecuente persistencia en el tiempo de los signos materializados: alteraciones de escalas de espacio y tiempo se tornan inevitables, y la narrativa justificada; su terceridad es el cuerpo de las normas sociales definiendo las formas de acceso a los signos ya autónomos y persistentes. En otras palabras: creación triple de diferencias. (Verón, 2014, p. 14-15) (traducción propia)<sup>55</sup>

De este párrafo, nos interesan las consecuencias que el autor entiende son resultado de los fenómenos mediáticos: a) autonomía de los signos materializados de sus emisores y receptores; b) persistencia en el tiempo de los signos materializados, con sus correspondientes alteraciones de tiempo y espacio y c) las normas sociales que definen las formas de acceso a los signos ya autónomos y persistentes.

Podemos considerar como fenómenos mediáticos, por lo tanto, cualquier práctica de producción en la que se hace evidente el desajuste entre producción y reconocimiento, es decir, que permiten hacer más evidente el *décalage* que mencionábamos antes; a la vez que exteriorizan procesos mentales; en esta exteriorización, la autonomía y la persistencia de los signos/ discursos son reconocibles sin mayor dificultad. Las prácticas que nos interesan, por lo tanto, pueden ser definidas como fenómenos mediáticos que, en general, responden a usos no mediáticos de dispositivos tecnológicos y tecnologías. No obstante, encontraremos algunos casos en que estos videos logran acceso a usos mediáticos, toda vez que son difundidos a través de canales de televisión locales y/o entornos/plataformas digitales. Esto podría habilitar una discusión sobre el acceso plural a estos mensajes que mencionaba Verón más arriba como parte de la definición de lo mediático, que escapa a este trabajo.

c)

---

<sup>55</sup> Versión en idioma original: O ponto central aqui é que o fenômeno midiático da exteriorização dos processos mentais tem uma consequência tripla. Em termos peircianos, mais uma vez, sua primeiridade consiste na autonomia dos emissores e receptores dos signos materializados, como resultado da exteriorização; sua secundidade é a subsequente persistência no tempo dos signos materializados: alterações de escalas de espaço e tempo se tornam inevitáveis, e a narrativa justificada; sua terceridade é o corpo das normas sociais definindo as formas de acesso aos signos já autônomos e persistentes. Em outras palavras: criação tríplice de diferenças. (Verón, 2014, p. 14-15).

Hasta aquí 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, realizadas para ser televisadas. Así, la disposición de las cámaras, la cantidad y calidad de la participación de los periodistas, la ubicación del público y la dirección de las miradas de los candidatos se tornan aspectos centrales a ser acordados entre las partes, y no sólo las temáticas sobre las cuales se debatirá o la duración de cada intervención.

Frente a esto, Verón afirma que nos encontramos en presencia de un Estado-espectáculo, “a condición de recordar que el Estado, todo Estado, siempre lo ha sido, aun cuando la impresión de la moneda con la efigie del Rey y el paso a la televisión no supongan los mismos procedimientos técnicos” (Verón, 2001, p. 39). De esta manera, inscribe las transformaciones del presente en una larga serie en la que no resulta posible acusar a estas prácticas de simulacro, sino simplemente de puesta en escena, de presentación de una ausencia<sup>56</sup> y nunca de copia, de falsedad. La mediatización modifica los procedimientos, introduce nuevas tecnologías, “cambia la escala del espectáculo, y no su naturaleza semiótica” (Verón, 2001, p. 39).

Sumado a lo anterior, Verón afirma que los primeros planos televisivos, la visualidad de los cuerpos y las interacciones de miradas entre los sujetos involucrados en el debate suponen un ejercicio al que la política debe comenzar a acostumbrarse, toda vez que el orden significativo que había prevalecido hasta ese momento era el simbólico, a través de la palabra hablada. Así, la indicialidad ingresa con fuerza al terreno de la política, con la mediatización de las prácticas vinculadas a ella:

¿Fin de lo político? Por el contrario, nueva etapa que es, paradójicamente, una apropiación del nivel significativo más arcaico: lo político comienza a significar el territorio inmediato, se juega en el micro-intercambio, solicita la decodificación del cuerpo significativo. (Verón, 2001, p. 39-40)

Junto con la transformación del escenario y de la dinámica de los debates políticos, entonces, lo que llega también es una complejización creciente de los regímenes de significación: por supuesto que lo simbólico sigue teniendo relevancia, toda vez que en ese terreno siguen disputándose sentidos en torno a lo político; no obstante, se suma a ello el orden de la

---

<sup>56</sup> Estamos recuperando aquí, de modo implícito, un texto fundamental de Roger Chartier (1996) para pensar las definiciones de la noción de representación, especialmente las dos dimensiones que a su criterio se encuentran presentes en esa noción: la transitiva y la reflexiva.

indicialidad y lo que los cuerpos allí presentes logran construir en sintonía o en disonancia con los otros dos regímenes.

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<sup>57</sup>. ¿Significa esto que nos encontramos frente a un régimen de escuelas-espectáculo, si establecemos un paralelo con el Estado-espectáculo al que se refiere Verón (2001)?<sup>58</sup>

¿Escuelas-espectáculo? Parafraseamos a Verón y podemos responder afirmativamente, siempre y cuando acordemos que se trata de un cambio de escala y no de naturaleza semiótica; no se trata de una pérdida de prácticas y procesos “originales”, sino de prácticas ancladas en soportes tecnológicos disponibles para formas de discursividad en construcción y fijación de sus formas y sentidos; y así como lo indicial gana terreno en el campo de lo político, en tanto comienza a jugarse en micro-intercambios a partir de la decodificación del cuerpo significativo, también lo indicial pareciera ganar terreno en las escuelas; no sólo en la abundancia y multiplicidad de los contactos corporales, sino en las lecturas indiciales de los cuerpos de cada uno de los actores escolares. En este escenario, los aprendizajes-contenidos, anclados en lo simbólico y constitutivos de la función principal y tradicional de la escuela, se articulan con otros regímenes de significación y dan lugar a prácticas en las que este último régimen del contacto, de lo existente, del cuerpo resulta preponderante. Verón lo plantea de esta manera:

En una sociedad pre-mediática, el orden del contacto y de la apropiación del espacio por el cuerpo significativo 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 distanciado de las instituciones. La mediatización audiovisual introduce todos los mecanismos significantes (y, por lo tanto, cognitivos) de esa territorialidad

---

<sup>57</sup> No resulta arbitrario considerar que un aspecto que se mediatiza con fuerza en las instituciones escolares hoy, previo a las condiciones que se nos impuso durante 2020 a partir de la pandemia por COVID-19, tiene que ver con procesos de control y vigilancia: desde los sistemas informáticos conectados a internet que permiten la gestión de datos sobre las trayectorias académicas de las y los estudiantes a la vez que del trabajo docente (calificaciones parciales y finales en cada una de las asignaturas, condiciones de promoción, porcentajes de estudiantes promovidos por curso, por docente, en cada año, sólo por mencionar algunas), así como la instalación de videocámaras que permiten hacer el seguimiento del ingreso y egreso de las instituciones educativas, o de la permanencia, las actividades y el trato que reciben las y los estudiantes, desde el nivel inicial, en adelante, sólo por poner dos ejemplos. Todo esto conlleva transformaciones profundas y cotidianas en los modos en que las escuelas llevan adelante las tareas que les son propias. La producción de videos por parte de estudiantes con el acompañamiento de sus docentes es otra de las actividades que se multiplica en estos escenarios.

<sup>58</sup> Ya hemos recuperado la cita unos párrafos más arriba, pero compartimos aquí el párrafo completo en el que Verón cierra su artículo sobre mediatización de la política, ya que a continuación vamos a parafrasearlo: “¿Estado-espectáculo? Sin duda, a condición de recordar que el Estado, todo Estado, siempre lo ha sido, aun cuando la impresión de la moneda con la efigie del Rey el paso a la televisión no supongan los mismos procedimientos técnicos. La mediatización cambia la escala del espectáculo, y no su naturaleza semiótica. ¿Reino fantasmático de los simulacros? Ciertamente no, porque si el espectáculo es la forma misma del sentido, no ha existido jamás el original cuyo simulacro sería una copia. ¿Fin de lo político? Por el contrario, nueva etapa que es, paradójicamente, una apropiación del nivel significativo más arcaico: lo político comienza a significar el territorio inmediato, se juega en el micro-intercambio, solicita la decodificación del cuerpo significativo.” (Verón, 2001, p. 39-40).



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, p. 38-39)

Encontramos así que la mediatización audiovisual reafirma lo indicial, aunque ya no sólo en el ámbito propio de lo televisivo, por ejemplo, sino que lo desborda y alcanza otros ámbitos de lo social. Así, según sugeríamos en el párrafo anterior, podemos plantear como supuesto de este trabajo un “viraje indicial” que tiene lugar también en las escuelas, con múltiples efectos: uno de ellos, la habilitación para el trabajo pedagógico con actividades en las que lo indicial es preponderante. 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. “No se trata en modo alguno de un modelo teórico”, aclara el autor (Verón, 1997, p. 15), sino de una propuesta que nos permita abordar la complejidad del estudio de nuestro presente. En ese texto, el esquema propiamente dicho presenta tres círculos, dentro de los cuales encontramos “instituciones”, “medios” y “actores individuales”, respectivamente. Estos círculos están unidos de a dos y esta relación está expresada por una flecha doble, que da cuenta de la relación de interdependencia entre ellos. Cada una de estas relaciones es entendida por Verón como una zona de producción de colectivos, es decir, articulación de sujetos producidos en el seno de la comunicación (Verón, 1997, p. 15).

En la zona 1, dada entre instituciones y medios, Verón afirma que incluye la relación entre los medios y el sistema escolar, por ejemplo. En la zona 3 podemos reconocer las transformaciones internas de las instituciones sociales no mediáticas, mientras que en la zona 4 nos podríamos ocupar de los modos en que “los medios afectan la relación de los actores individuales con las instituciones” (Verón, 1997, p. 16).

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, p. 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 contruidos por los discursos en cuestión. En nuestro caso, no obstante, no nos interesará el trabajo de construcción de colectivos de identificación por parte de un candidato político a través de sus discursos mediáticos (Verón, 1987) sino, en todo caso, la construcción colectiva de discursos audiovisuales y los efectos que (la puesta en circulación pero sobre todo la puesta en discurso de) los mismos puedan tener para sus autores.

Por lo tanto, antes que en la zona 1 o 3, estaremos trabajando inscriptos en la zona 4.

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. En el caso de la mediatización, nos permitirá indagar en las transformaciones en *ciertas* prácticas (pedagógicas escolares) a partir de *cierta* producción discursiva audiovisual, con componentes simbólicos (en general, articulados en torno a los saberes/conocimientos escolares), icónicos (dado fundamentalmente desde lo visual de estos discursos) e indiciales (cuya centralidad

intentaremos mostrar más adelante y argumentar que se trata de uno de los rasgos fundamentales de este género). Además, nos permitirá ciertos modos en que los medios y las tecnologías afectan la relación de las/os individuos con ciertas instituciones (escolares, en nuestro caso).

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.

### 3. 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, p. 48-49)

#### 3.1 Presentación

En el apartado anterior hemos presentado las nociones que recuperamos de la producción de Eliseo Verón y lo hemos hecho de un modo abstracto, no *atado* a nuestro objeto de estudio. Esto ha sido así porque las páginas anteriores han dado cuenta de nuestro posicionamiento epistemológico - ontológico y han presentado fundamentos sobre todo conceptuales. A partir de este apartado se recuperarán estos fundamentos en “funcionamiento” para nuestra investigación. Además, se advertirá que de aquí en adelante, en tanto la noción de género resulta (inmediatamente) *operativa* a los fines del análisis, se establecerán relaciones e interrogantes de manera más directa entre los desarrollos conceptuales y nuestro objeto de investigación.

Cuando un analista se propone un trabajo de investigación del *sentido* producido, recorta de la semiosis fragmentos que se constituyen de este modo en discursos y que pueden asumir cualquier materialidad signifiante. En ese contexto general así establecido, nos interesa la noción de género discursivo entendido como un “molde” y a la vez como una “limitación”, construido y sostenido socialmente para la producción de sentido (ya que brinda las posibilidades, en la forma de expectativas previas y orientaciones, para que el sentido pueda ser producido y reconocido). Esta doble perspectiva en relación al género debe ser entendida como parte de una construcción social lenta y no exenta de disputas, desarrollada a lo largo del tiempo.

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.

En este sentido, consideramos significativos los trabajos de Oscar Steimberg y Oscar Traversa principalmente, dentro del campo de la semiótica argentina. En sus producciones encontramos preocupaciones específicas en torno a los modos en que los medios masivos ponen en circulación discursos que articulan diferentes formas de los géneros (y a la inversa, géneros que se transforman una vez que ingresan a los medios). En este apartado recuperaremos algunos de sus textos más significativos en esta dirección.

Postulamos en este trabajo el interrogante en torno a un *género audiovisual escolar*, dado que en condiciones de mediatización verificamos la existencia de un conjunto, cada vez mayor, de discursos producidos en escuelas y nos proponemos analizarlos para identificar en ellos algunos rasgos comunes. Dado que la definición de género tal y como ha sido tratada a lo largo de su historia, siguiendo a Gerard Genette ([1977] 1988), ha incorporado de manera yuxtapuesta consideraciones disímiles en torno a modos de enunciación, cuestiones temáticas, (espacios y) formas de circulación, no nos resulta arbitrario postular que podemos verificar la existencia de textos que tienen, aún en su aparente dispersión, algunas notas comunes. Este trabajo busca recuperar esas continuidades.

A tal fin, inscribimos la denominación que agrupa estas producciones en el campo de los “géneros” no sin cierta voluntad de disputa, y como señalamos en la introducción, con objetivos que tienen como punto de partida la indagación empírica antes que la deducción teórica. La preocupación primera tiene que ver con las formas humanas de la expresión que nos hemos dado, así como la necesidad de entenderlas, estudiarlas y por qué no, custodiarlas y hasta constreñirlas; en particular, las producciones realizadas en contextos escolares, y los modos en que aquellas expresan las determinaciones de estos.

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 por primera vez. 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 y otros, 2016)<sup>59</sup>.

A partir de los desarrollos de los tres primeros conjuntos de obras, en este apartado 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, 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. A eso nos dedicaremos en las páginas siguientes.

## 3.2 De los géneros literarios a los géneros discursivos

### 3.2.1 Taxonomías (de géneros), género y modos

Del complejo y extenso recorrido que Genette ([1977] 1988) plantea en relación a los géneros literarios nos resulta significativa la constante disputa que reconstruye en relación a lo que incluye y lo que excluye cada una de las tipologías que aborda. No sólo 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. Aparecen así, articulados en torno a la definición de “género”, aspectos relativos al objeto de mimesis de los textos (Genette, 1988, p. 188 y siguientes), ya que el mimético o representativo es el tipo de escrito que se privilegia<sup>60</sup> en la época clásica; además, se destaca en la clasificación la situación de enunciación de los textos, o el *modo*, tal y como es designado por Genette (Genette, 1988, p. 190). Del cruce entre dos objetos (superior e inferior) y dos modos (dramático y narrativo) surgirán cuatro géneros clásicos, reducidos con posterioridad a esa tríada ya mencionada (lírico, épico, dramático), que en su estabilidad superficial esconde multiplicidad de criterios en juego:

Sería fácil y un poco banal ironizar acerca de este caleidoscopio taxonómico en el que el esquema tan atrayente de la tríada no cesa de transformarse para sobrevivir; esta forma

---

<sup>59</sup> En los trabajos de Bazerman la noción de género (discursivo) tiene una centralidad indubitable. Funciona, en ellos, como organizadora de propuestas de formación inicial para docentes pero también como recomendaciones para el trabajo de construcción de propuestas de enseñanza. En sus escritos, las lecturas que realiza de textos clásicos, por ejemplo, de los trabajos de Bajtín ya citados, están articuladas con la formación del propio autor, proveniente del campo de la literatura. De esta manera, vía los desarrollos vinculados a la comunicación social, es posible arribar a puntos de llegada comunes con Bazerman, aún cuando los senderos se bifurquen. Han sido especialmente valiosos tres escritos del autor que, sin embargo, no podemos recuperar aquí porque excederían los objetivos de este apartado, pero que valen la consulta: se trata de Bazerman, 1997; 2004a y 2004b.

<sup>60</sup> “Durante varios siglos, la reducción platónico-aristotélica de lo poético a lo representativo va a pesar en la teoría de los géneros y a mantener el malestar o la confusión” (Genette, 1988, p. 199).

acogedora en todos los sentidos está a merced de apreciaciones arriesgadas (nadie sabe exactamente qué género ha precedido históricamente a los otros, si es que llega a formularse esta pregunta) y de asignaciones permutables entre sí (Genette, 1988, p. 213)

En su recorrido, quizá el punto cúlmine sea “La rosa de los géneros” de Julius Petersen (Genette, 1988, p. 220), en la que se observan tres círculos concéntricos, articulados por tres radios con sendos nombres, que organizan más de 37 “especies de géneros”, que “no cubre en absoluto la totalidad de los géneros existentes” (Genette, 1988, p. 221). En este punto, la discusión excede nuestro interés en el tema. No obstante, no toda la discusión resulta infructuosa para nuestros fines; 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, p. 227-228)

Consideramos posible, por lo tanto, en nuestro caso, recuperar una conceptualización que atienda a los *objetos* y a la *situación de enunciación*, tal y como eran formulados por la “tríada romántica y sus derivados posteriores”, como inherente a una reflexión sobre el género toda vez que esta sea aplicada ya no a “especies de textos”, sino a instancias *extraliterarias*, en tanto géneros discursivos. Dicho de otra manera, 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. Antes, necesitamos recuperar los aportes de los otros autores.

### 3.2.2 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, p. 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, p. 4)

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 menores por ser “populares” y “masivas” (completaremos esta idea más adelante, al mismo tiempo que discutiremos su 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, p. 6)

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? Volveremos sobre esto más adelante.

Un último aspecto que quisiéramos recuperar del texto de Todorov es una propuesta de clasificación de géneros ya mencionada antes en nuestro escrito: 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, pág. 12). Más arriba mencionábamos que nuestra voluntad era más de verificación empírica que de formulación teórica y nos referíamos justamente este aspecto: 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. También volveremos a esto en el apartado metodológico.

### 3.2.3 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, p. 248-249). Esta descripción nos recuerda las objeciones planteadas también por el autor / círculo Bajtín hacia los trabajos de Ferdinand de Saussure en el ámbito de la lingüística, cuyos desarrollos califica como “objetivismo abstracto” (Voloshinov, 1992). Ya lo decíamos antes: Bajtín rechaza de los postulados saussureanos la primacía del oyente y la postulación de la lengua como el único objeto de estudio posible para la lingüística. En la nota nro. 3 del compilador se afirma que Bajtín se encontraba más próximo a la escuela de Vossler que a Saussure, en tanto que “el enfoque vossleriano del lenguaje se caracteriza por la primacía de la estilística sobre la gramática, por la primacía del punto de vista del hablante (frente a la primacía del punto de vista del oyente, según la lingüística saussureana) y la primacía de la función estética.” (Bajtín, 2005, p. 292). Así, mientras el rol preponderante del hablante lo separa de Saussure y lo une a Vossler, un aspecto de la comunicación discursiva vinculado a los géneros distinguirá los planteos de Bajtín de los de Leo Spitzer, por ejemplo, miembro de la escuela de Vossler: para Bajtín el enunciado no es nunca individual, sino el resultado de la “socialización interna” de los individuos, “aspecto fijado en los géneros discursivos”. “De este modo, la idea misma de los géneros discursivos separa a la translingüística bajtiniana tanto de la corriente saussureana como de la vossleriana dentro de la filosofía del lenguaje” (Bajtín, 2005, p. 292).

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, p. 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, p. 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” como sinónimo de “degradado”, 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. Volveremos sobre esto luego.

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, p. 270) y las discursivas, bajo las formas de los géneros: estos se presentan no sólo como resultado de operaciones combinatorias del sistema, sino también de enunciados anteriores efectivamente existentes<sup>61</sup>, “suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones” (Bajtín, 2005, 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” (Bajtín, 2005, p. 268). De esto se concluye que ningún enunciado aislado puede ser considerado “una combinación absolutamente libre de formas lingüísticas” (Bajtín, 2005, 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” (Bajtín, 2005, 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” (Bajtín, 2005, 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, p. 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:

---

<sup>61</sup> “Al elegir palabras en el proceso de estructuración de un enunciado, muy pocas veces las tomamos del sistema de la lengua en su forma neutra (...) las solemos tomar de otros enunciados (...) por consiguiente, escogemos palabras según su especificación genérica. (...) Dentro del género, la palabra adquiere cierta expresividad típica. (...) Esta expresividad típica propia de los géneros no pertenece, desde luego, a la palabra como unidad de la lengua, sino que expresa únicamente el vínculo que establece la palabra y su significado con el género, o sea con los enunciados típicos” (Bajtín, 2005, p. 277).



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, p. 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.

### 3.3 De los géneros discursivos en los medios masivos de comunicación

#### 3.3.1 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 en beneficio de una noción más amplia, no sólo artística sino socio-semiótica, que permite abordar la producción discursiva en sociedad desde una perspectiva de los géneros en ella involucrados. Lo que haremos a continuación es dar cuenta de los modos en que desde el campo de los estudios de medios de comunicación también se propusieron reformulaciones, usos y/o ampliaciones del concepto de género discursivo, sobre todo pensando qué ocurre con los discursos cuando ingresan en la esfera de lo mediático y aún con mayor sentido, en contextos de mediatización. Para ello, desde Jesús Martín Barbero ([1987] 1991), recuperamos un planteo que resulta central para entender de qué modo funcionan algunos géneros discursivos, por ejemplo, cuando son convocados para la producción de programas televisivos en los medios masivos de comunicación. El planteo general que compartimos a continuación, producido a fines de los ochenta, 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, Francois Jost, 1997 y 2005, por ejemplo) que desarrollaremos más adelante. No obstante, resulta pertinente aquí compartir la manera en que 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 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 (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, p. 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 a promesas y/o a expectativas; por lo tanto, coincidimos en que estos parámetros pueden ser considerados la unidad mínima de la comunicación de masas y ser utilizados tanto por productores, espectadores e investigadores con finalidades diversas: desde la difusión y publicidad de una nueva emisión, la anticipación y creación de expectativas de los programas por venir y la evaluación del cumplimiento de estas expectativas por parte del público de esa emisión, entre otras opciones.

Lo decimos una vez más, 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 la necesaria innovación que pueda estar presente en cada emisión (y en paralelo a la “novedad” que Todorov adjudicaba a las obras que merecían llamarse literarias). 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 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 (Martín Barbero, 1991, 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, p. 241). Esto supone que no sólo los realizadores conocen de géneros, sino que también desde el polo de la recepción hay un conocimiento, aunque pueda ser implícito, que ha sido puesto en valor por los estudios en comunicación desde la década del setenta y que en nuestro proyecto resulta fundamental. ¿De qué modos podríamos acceder a los saberes de la comunidad sobre los géneros que consumen? Sin duda, los estudios de recepción han sido una vía para esto. En nuestro proyecto proponemos, tangencialmente, una estrategia alternativa a partir de las producciones audiovisuales que producen estos estudiantes. Esta estrategia busca 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<sup>62</sup>. 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

---

<sup>62</sup> En la Introducción mencionábamos la noción de *paisajes mediáticos*, de Arjun Appadurai (2001), que está en estrecha relación con estos desarrollos.

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 indígenas 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, p. 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.

### 3.3.2 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. A modo de presentación general para los trabajos que de él recuperamos, podemos compartir la siguiente reflexión:

(...) en relación con los medios masivos, la investigación del género remite a un área conceptual abierta y provisoria, sin nada parecido a una tradición constituida. Las nociones y conceptos de género permanecen en la condición de ominosa presuposición en la mayoría de los trabajos sobre lenguajes mediáticos. Y sin embargo, rige para los medios una fatalidad discursiva similar a la de la comunicación en general, por la que no existen lenguajes o soportes textuales en los que no se asienten, históricamente, géneros y estilos (Steimberg, 2013b, p. 45)

Para este semiólogo argentino, entonces, 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) de artículos correspondientes a diferentes momentos de su carrera, 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, a continuación.

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. De Jolles también recupera la idea de que:

Habría “formas fuertes” (que además serían simples) que insistirían a través de la historia y a pesar de la sucesión de estilos y géneros. Las formas simples serían el correlato de formas lingüísticas, o derivarían de ellas. La perennidad de las formas circunscriptas por Jolles se originaría en su conexión con posiciones básicas de la interlocución: interrogación, aserción, silencio, proposición imperativa. (Steimberg, 2013c, p. 122)

Estos 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, 2013, p. 115) y más adelante agrega que “Jolles opone también los géneros complejos a las “formas” que no lo serían, que no fueron consideradas tradicionalmente por la poética y que no constituirían “obras” aunque formen parte del arte” (Steimberg, 2013c, p. 121). De acuerdo, además, a la cita anterior, los géneros primarios, simples y/o fuertes 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) (puede consultarse Castagno, F., Pinque, G. y Moreiras, D., 2015 a este respecto), 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, p. 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.

### 3.3.3 Medios, géneros, estilos

En este último apartado vamos a recuperar reflexiones de artículos de Steimberg, todos compilados en el mismo libro (2013). En ellos se resaltan aspectos diferentes de la relación entre géneros y medios de comunicación y un rasgo común que comparten con otros textos fundamentales del campo de la semiótica (muchos de los de Eliseo Verón, por ejemplo) es que son a la vez teóricos y metodológicos. Por este motivo y si bien esperamos recuperar los desarrollos metodológicos en el apartado correspondiente, será inevitable que algunos de ellos aparezcan también aquí, toda vez que contribuyen a delinear la noción de género para nuestro trabajo. Confiamos en que podremos resaltar de ellos los aportes específicos cada vez.

Como decíamos antes, las preocupaciones centrales de sus trabajos 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 a sus escritos, a las transformaciones sufridas por los discursos en su pasaje a la escena mediática (como ya lo decíamos antes) (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).

A modo de confluencia de las preocupaciones anteriores, deseamos recuperar este fragmento:

La semiótica se propuso, en los momentos en que vivió la ilusión de su autonomía, entre otras cosas, como el campo de las indagaciones de la producción de la significación. El estudio de los géneros, de sus trasposiciones y rupturas (rupturas del estallido vanguardista, de la obra de cenáculo o del producto de una cultura marginal), permite a un tiempo andar ese camino y transponer sus bordes. Objeto cultural con límites fijados con especial nitidez tanto en su nivel enunciativo como en el retórico y el temático, el género no se define sino a través de la focalización de discursos sobre discursos y de cambios de soporte, que certifican la insistencia de una expectativa social siempre en conflicto con las modificaciones materiales y técnicas de la circulación discursiva, y con las sorpresas de su procesamiento estilístico. (Steimberg, 2013a, p. 43-44)

En él encontramos no sólo 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<sup>63</sup>. 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<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> “(...) son características las confrontaciones presentadas por Adorno entre la novela ‘popular’ del siglo XIX y el teleteatro (...) Esta perspectiva ha perdido su fuerza inicial en lo relativo a sus componentes valorativos (...) pero insiste en lo que respecta a un modo de pensar los medios y sus géneros desde una estética y una historia del arte desplegada en el tratamiento de las *artes mayores*” (Steimberg, 2013b, p. 48).

<sup>64</sup> Si bien, como mostraremos más adelante, estos tres niveles funcionan juntos para el análisis del género en cuestión y son puestos en juego a tal fin, en el segundo artículo que recuperamos de ese libro el autor adelanta que no funcionan de igual manera en todos los casos: “Las descripciones de género articulan con mayor nitidez rasgos *temáticos* y *retóricos*, sobre la base de regularidades *enunciativas*. En las de estilo, en cambio, -organizadas en torno de la descripción de un *hacer*- el componente enunciativo suele ocupar el primer lugar” (Steimberg, 2013b, p. 51) (cursivas del autor).

Steimberg también recupera de Todorov la clasificación entre géneros teóricos e históricos, la nombra como *formaciones metadiscursivas* y afirma que resulta importante también para el estudio de los géneros de la comunicación de masas<sup>65</sup>. Más adelante, complementa:

Las definiciones de carácter puntual, funcionales o normativas, focalizan propiedades características y/o rasgos diferenciales de los *géneros empíricos* (...). En las tipologías referidas a ellos, en cambio, se aplican los ordenamientos producidos por los discursos teóricos y críticos. (Steimberg, 2013b, p. 50)

En este breve fragmento transformamos un enunciado descriptivo sobre el modo en que la noción de géneros se ha clasificado históricamente en una recomendación metodológica que, en ese orden, nos proponemos recuperar para nuestro trabajo: trabajaremos en una descripción de las propiedades características y rasgos diferenciales de los discursos que analizamos con el objetivo de postular un ordenamiento posible producido a partir de discursos teóricos y críticos.

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, p. 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'*" (Steimberg, 2013b, 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'*" (Steimberg, 2013b, 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 sólo en tanto condiciones de producción (Verón, 1993) sino también porque las escuelas en tanto emplazamientos fijan pautas (que no son necesariamente discursivas al comienzo, esto es, que no se encuentran *textualizadas* hasta que son incorporadas en los videos) 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.

### 3.4 Lo que recuperamos para pensar el género (audiovisual escolar)

#### 3.4.1 Un primer conjunto de elementos: enunciado y enunciación

Si bien, como ya hemos desarrollado en los apartados anteriores, los objetos que analizamos en el marco de nuestro trabajo no son producciones de comunicación masiva, tampoco podrían

---

<sup>65</sup> "Es probable que, en el campo de la investigación de los géneros de la comunicación de masas –y tal vez también en otras líneas de trabajo sobre los géneros –, sea pertinente diferenciar, pero también recorrer de forma paralela y articulada el desarrollo de ambas formaciones metadiscursivas: la de las clasificaciones empíricas y operativas y la de la teoría" (Steimberg, 2013b, p. 48-49).

encuadrarse dentro del campo literario, como es evidente. Por lo tanto, para nuestra definición de género recuperamos aportes provenientes de las más tradicionales definiciones sobre género (literario), así como también de los estudios sobre medios de comunicación, sobre todo, de la noción de géneros discursivos.

Siguiendo por lo tanto a Steimberg (2013), 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. (Steimberg, 2013b, 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 al género. En este sentido, en relación a 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 discurso<sup>66</sup>. Estos aspectos conforman el *primer conjunto de características* que consideraremos en nuestra definición de este género (que profundizaremos en el apartado siguiente).

Además, estos discursos audiovisuales escolares quizá se encuentren aún en proceso de estabilización de estos rasgos específicos propios. No obstante, el trabajo de Verón (1993) resulta importante porque nos permite reconocer las marcas efectivamente presentes en esos discursos que, si no específicas de ellos, quizá puedan ser consideradas provenientes de otras series e inscriptas en esos videos escolares en calidad de condiciones de producción de los mismos. Así, nos interesa reconocer en los discursos que analizamos aquellas marcas que nos permitan identificar las relaciones que establecen con otros discursos, previos y que les dan forma.

---

<sup>66</sup> Aquí podemos recuperar muy brevemente algunos desarrollos de María Isabel Filinich (2012) en torno a la enunciación: "Podemos abordar el estudio del lenguaje desde perspectivas diversas. Para referirnos sólo a dos posibles maneras de hacerlo, diremos que una forma consiste en considerarlo como un sistema de significación cuyos elementos se definen por las relaciones que entablan entre sí, mientras que otra consiste en considerar que el ejercicio del lenguaje es una acción como tantas otras cuya significación depende no sólo de las relaciones estructurales entre sus elementos constitutivos sino también de los interlocutores implicados y sus circunstancias espacio-temporales" (Filinich, 2012, p. 13). La autora se posiciona en la segunda corriente y desde allí construye los planteos en torno a la enunciación: "En todo enunciado, sea éste de la naturaleza y de la extensión que fuere -verbal, no verbal, una frase o un relato- es posible reconocer siempre dos niveles: el nivel de lo expresado, la información transmitida, la historia contada, esto es, el nivel (...) de lo enunciado; y el nivel (...) de la enunciación, es decir, el proceso subyacente por el cual lo expresado es atribuible a un yo que apela a un tú" (Filinich, 2012, p. 20). Esto nos permitirá, dentro de un enfoque clásico, plantear cuestiones vinculadas a la enunciación desde el enunciado: identificar las marcas que ese proceso deja en este producto.

### 3.4.2 Definición de género mediante una segunda operación

Hasta aquí, hemos avanzado en la formulación de algunas precisiones en torno al concepto de género dispuesto para el análisis de las producciones audiovisuales escolares que conforman nuestro corpus: hemos compartido un concepto que recupera las ideas de previsibilidad en la producción discursiva así como sus determinaciones históricas. Además, hemos introducido un primer conjunto de características importantes en estas producciones: aquel que puede ser abordado desde una perspectiva narratológica.

Este primer conjunto de características tiene su origen en la *formación metadiscursiva* de la teoría. De esta misma *formación* además recuperamos especialmente algunos desarrollos de la semio-pragmática, en las obras de Roger Odin (por ejemplo, 2006) y Francois Jost (sobre todo 1997, 2005). En particular, nos interesan estos últimos desarrollos teóricos-metodológicos porque proponen un análisis de discurso que desborda los discursos estrictamente, para analizar las situaciones comunicacionales que los produce, ponen en circulación e invitan a su reconocimiento.

Esta investigación, debido a las particularidades de las experiencias que analiza, nos permite y nos exige tener presentes este segundo *conjunto de características* que define nuestro género. Para decirlo rápidamente, 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 a 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 características (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). Él define esta característica del siguiente modo:

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, p. 8-9)

Esta fórmula que define la autonomía de la obra literaria, y presuntamente también, de la obra artística en general, sería difícilmente aplicable a las producciones audiovisuales escolares



consideradas. En primer lugar, por la indicialidad propia de los discursos audiovisuales en general y en el caso de estas producciones, por los modos en que esa indicialidad da cuenta de los espacios cotidianos de vida de los realizadores, sean escolares como extra-escolares. En segundo lugar, porque no todas las producciones pueden ser consideradas ficcionales, si entendemos lo ficcional como aquellos discursos que son representativos de sí mismos, que no necesariamente hacen referencia al “mundo”, como expresa Todorov<sup>67</sup>. En estas producciones, como veremos, hemos constatado que incluso en los casos ficcionales, no siempre el universo de la ficción mantiene la clausura que le es característica: algo irrumpe en ellas vinculado con los espacios en los que son realizadas tanto como con la propia indicialidad de la imagen.

Por lo tanto, 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 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.

---

<sup>67</sup> Referencias interesantes, en este sentido, para nuestro trabajo, hemos encontrado en la obra de Francois Jost, sobre todo 1997 y 2005, en tanto el autor se propone dar cuenta de las diferencias en emisiones televisivas a partir de los conceptos de mundo real, mundo ficcional y mundo lúdico. Crf. apartado metodológico.

## Capítulo 3 - Marco Metodológico

Podríamos decir que el origen de la investigación que presentamos en este libro fue un archivo fallado. El intento frustrado de construir un orden, generar una clasificación respecto de un conjunto amplio de propuestas escolares que tuvieran como rasgo común la incorporación de medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la provincia de Córdoba. (...) 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. Dejamos de buscar los ejes clasificatorios para empezar a reconocer la diversidad y dispersión como un rasgo constitutivo. (...) 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, p. 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, p. 9)

En Francia, la semiología, y muy especialmente la semiología del cine, se ha construido en la línea de Ferdinand de Saussure sobre bases inmanentistas. 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, p. 130)

Para saber cómo la televisión trata la realidad, no hay otra vía que el análisis de los programas, que nos dicen sobre qué visión de la realidad se fundan. En este punto, la semiología alcanza la doble finalidad que Barthes le asignaba al estudio de las “mitologías”: “una crítica ideológica que se apoya en el lenguaje de la cultura llamada de masas” y el “desmontaje semiológico de este lenguaje”. (Jost, 2012, p. 126)

### 1. Presentación

En el presente capítulo daremos cuenta de los aspectos centrales de la construcción metodológica de nuestro trabajo.

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 a 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. Como hemos dicho ya en apartados anteriores resulta difícil pensar un trabajo como este en soledad y resultan innegables

sus relaciones con publicaciones que presentaremos más adelante, en las que quedan en evidencia las continuidades en términos de las experiencias analizadas, los rasgos comunes que comparten estas prácticas de producción de medios en escuelas. 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. Frente a estas reflexiones y (en alguna medida) “hallazgos”, nuestro énfasis y el aporte de este trabajo, de esta investigación, está centrado *en la dimensión discursiva*; el objeto de investigación que hemos postulado demanda la construcción de un corpus de producciones audiovisuales escolares para dar cuenta en / a partir de él de nuestros objetivos<sup>68</sup>.

En este trabajo, como ya hemos dicho, nos proponemos analizar producciones audiovisuales escolares que han sido desarrolladas en escuelas públicas de la provincia de Córdoba entre 2011 y 2015, inclusive. Tenemos como objetivo caracterizar, dar cuenta de los rasgos discursivos fundamentales de estas producciones, realizadas como parte del trabajo áulico entre docentes y estudiantes.

A tal fin, de modo general, el presente es un trabajo cualitativo, desde el campo de la semiótica, de análisis de discurso audiovisual. Esto supone un trabajo interpretativo de indagación que en nuestro caso asume como estrategia teórico-metodológica la propuesta de Eliseo Verón (fundamentalmente, 1993). Profundizaremos a continuación qué entendemos por cada una de estas cuestiones.

## 2. De la investigación cualitativa, la semiótica y otras disciplinas

En coincidencia con Patrick Charaudeau (2011) podemos afirmar que las complejidades del

---

<sup>68</sup> No deseamos ingresar en la polémica, presente aquí y allá en el campo de la comunicación social y también más allá de él, que señalaría las limitaciones de un abordaje semiótico de los fenómenos sociales, por dos motivos. En primer lugar, un argumento general: cada abordaje busca responder a preguntas específicas y ningún abordaje puede responderlas todas; pretender otra cosa es forzar la reflexión de una forma que pocos logran exitosamente. En segundo lugar, porque consideramos que, desde el enfoque y la propuesta de Eliseo Verón muchas de las críticas formuladas a la semiótica se vuelven irrelevantes e incluso erróneas. No obstante, también desde el campo de comunicación/educación se han formulado algunos reparos para abordajes semióticos. Por ejemplo, Jorge Huergo (2001) mencionaba: (...) “necesitamos guarecernos de no caer en un mero *interpretacionismo* de lo que son y significan las relaciones entre Comunicación y Educación. Esta perspectiva podría ser definida con el concepto de Anthony Giddens de retirada hacia el código, donde el exagerado interés (estructuralista y posestructuralista) por lo semiótico oscurece el interés por lo social o lo semántico (Giddens, 1995). (...) La perspectiva semioticista o hermeneuticista puede entramparnos en un olvido o una huida de la comunicación como práctica social y como *praxis* (en el sentido de la *Tesis 11 sobre Feuerbach*, de Marx: ‘*Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo*’). Esto no significa incurrir en otra huida, ahora del análisis semiótico. **Pero sí -acaso- recorrer el hilo pragmático**, que no sólo remite al medio de interpretación social o semántico, sino que además registra el uso que hacen de las fórmulas los interlocutores que se proponen actuar unos sobre otros. Y recorrerlo con el interés de la *praxis* del comunicador.” (Huergo, 2001, pág. 14) (cursivas en el original, resaltado nuestro). Con estas premisas en mente, insistimos en el abordaje de la semiosis social propuesto por Verón y confiamos en *atar* nuestro trabajo a los actores sociales y su *praxis*, para evitar “interpretacionismos” y “huidas hacia el código”.

mundo contemporáneo nos invitan a un trabajo desde las problematizaciones, que implican cruces, préstamos disciplinares, interdisciplina dice él también, para dar cuenta del sentido y de la comunicación. Estos planteos por supuesto no son nuevos ni exclusivos de Charaudeau. Sólo por mencionar algunos ejemplos:

- En 1964, en la “Presentación” del número 4 de la revista *Communications*, Roland Barthes propone la inversión de la célebre proposición de Saussure (la lingüística como parte de la semiología) y cuestiona la aparente unidad de las investigaciones que se realizaban en antropología, sociología, psicoanálisis y estilística en torno al concepto de significación (Barthes, [1964] 1970, p. 12).

- Algunos años después, Umberto Eco ([1975] 2000) realiza un ejercicio contundente de explicitación de los límites políticos y naturales de la semiótica, y dentro de estos últimos, establece umbrales inferiores y superiores para ella. Allí, entre otras operaciones, propone una relación estrecha entre antropología y semiótica, en torno al concepto de cultura: postula objetos de estudio *semioantropológicos*. Los puntos de contacto con la producción de Clifford Geertz, proveniente de los estudios etnográficos, se vuelven evidentes.

- Más cercano a nosotros en el tiempo, recuperamos nuevamente a Patrick Charaudeau (2011) en sus reflexiones sobre interdisciplina y semiótica, invitado como conferencista en un evento académico y reconociendo que su campo de procedencia no es estrictamente el de la semiótica. Allí afirma que varias disciplinas aportan para construir saberes en torno a problemas comunes, cada una desde su especificidad. La de la semiótica estaría dada por el trabajo de análisis de corpus: “Análisis de discurso, Semiótica, Lingüística e Historia también, son disciplinas de corpus. (...) O sea que a partir de lo que ya existe, de lo que se ha dicho, sean corpus orales o corpus escritos, a partir de allí y con ciertas técnicas, estudiamos esas mismas cuestiones: saberes, imaginarios, influencias, regulaciones, etc.”. Luego, plantea cruces y proximidades en las estrategias y los intereses: por ejemplo, la posibilidad de realizar un trabajo en campo, propio de otras disciplinas sociales y humanas como la sociología y la antropología, para construir el corpus con el que se trabajará.

- Mencionamos unas páginas atrás la forma en que Verón entiende la relación entre estudios semióticos y sociológicos; la recuperaremos más adelante nuevamente.

Resulta suficiente esta breve enumeración para dar cuenta de tensiones, disputas, campos comunes y búsquedas por delimitaciones territoriales dentro de las ciencias sociales y humanas. Se hace evidente, entonces, que los cruces disciplinares, presentes desde textos fundacionales para la semiótica<sup>69</sup>, gozan de la mayor actualidad. Charaudeau (2009) afirma también que el interés y el desafío de estas disciplinas radica en describir la manera cómo se articulan el mundo

---

<sup>69</sup> No nos detenemos en una discusión posible entre las especificaciones en las definiciones de análisis de discurso y semiótica. En ese sentido, la propuesta de Eliseo Verón, a la cual adscribimos, tampoco estipula más que posibilidades de encuentro, que serán recuperadas oportunamente. Del mismo modo, Charaudeau (2009) busca despejar dudas para allanar un campo común de trabajo: “¿Qué especificidad caracteriza a las “disciplinas del discurso”? Esta denominación incluyente responde a una voluntad, de mi parte, de no oponer a priori las disciplinas tradicionalmente llamadas “análisis del discurso” y “semiótica”, que tienen como objeto común el discurso y poseen herramientas de análisis cercanas, resultantes de una misma filiación semiolingüística. A lo sumo se podría hablar de dos corrientes de análisis dentro de una misma disciplina.” (Charaudeau, 2009, p. 8).

de la acción social y el mundo de la lengua. Dice luego:

Si nos referimos a las propuestas que expuse en el primer punto de este artículo, diremos que el análisis del discurso es una subdisciplina de las ciencias del lenguaje. Sin embargo, esta subdisciplina no es unitaria en la medida en que incluye distintas corrientes que se diferencian, a veces por hipótesis teóricas, otras por su metodología. (...) De manera general, puede decirse que el análisis del discurso tiene por objeto dar cuenta del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos en su uso y de lo que éstos evidencian en cuanto a la forma como los individuos que viven en sociedad construyen el sentido social. (Charaudeau, 2009, p. 8)

Incluso desde los trabajos de Verón se puede acordar con esta formulación general, aunque él define su propuesta como de impronta sociológica y esto correspondería sólo a una parte de lo que Charaudeau incluye dentro de los análisis del discurso (cfr. el apartado “Ni adentro ni afuera”, debajo). Para decirlo de otro modo, en la definición que nos interesa, la semiótica es a la vez una teoría general de la producción del sentido en sociedad (y desde este punto de vista, resulta un campo desde el cual realizar aportes a otras disciplinas) y un espacio desde el cual se proponen estrategias y herramientas de análisis de corpus específicos. En nuestro caso, ambas dimensiones de la semiótica resultan indispensables. Más allá de las especificidades, además, confiamos en que la semiótica permite un análisis en detalle de los textos con los que hemos de trabajar, a partir de la utilización de una especie de “bisturí” semiótico (Escudero Chauvel, 2008) y de esta forma consolida producciones que permiten el encuentro entre diferentes campos disciplinares<sup>70</sup>. Hemos dado cuenta en la Introducción de este trabajo de la vocación transdisciplinar de esta investigación, que puede ser rastreada también desde el entorno de la semiótica.

El espacio más amplio que permite el reconocimiento de los puntos comunes con otras disciplinas sociales y humanas es el espacio de las perspectivas cualitativas. Vasilachis (2006) afirma que:

la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Vasilachis, 2006, p. 25)

Estas características son compartidas también por nosotros. La particularidad del trabajo con corpus está en lo que recuperamos de Charaudeau un poco antes: el investigador, para dar cuenta de las formas de interpretación, experimentación y producción del mundo, de maneras complejas y atadas al contexto, va al encuentro de textos que ya fueron producidos, en su mayoría, independientemente de su interés en la temática y/o antes de su llegada al campo.

La autora agrega además que “la particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social” (Vasilachis, 2006, p. 25), más puntual y a la vez más profunda que la que podría

---

<sup>70</sup> Odin (2006) lo dice así: “Es cierto que este enfoque textual tuvo consecuencias positivas, en particular la de invitar a observar las películas y más generalmente las obras con mayor atención” (Odin, 2006, p. 130). Y agrega: “Raymond Bellour ve en esta ganancia de precisión el aporte esencial de la semiología como tal” (en Odin, 2006, p. 131).

lograrse por medio de datos cuantitativos. Por lo tanto, la tarea interpretativa de los discursos que constituyen el corpus permite ir más allá de un simple trabajo con datos cuantificables. Y por último, esto se logra a partir de la exploración de territorios como los de la “experiencia interna”, el “lenguaje” o los “significados culturales”, a partir de la “habilidad [del investigador] para centrarse en la práctica real in situ” (Vasilachis, 2006, p. 26).

Así, compartimos posicionamientos, estrategias e intereses con otras disciplinas sociales y humanas (mostraremos en breve las formas en que hemos utilizado además algunas de sus estrategias en la construcción de nuestro corpus) y sumamos las particularidades y especificidades de la semiótica para dar cuenta de nuestro objeto y de nuestros objetivos.

### 3. Desde la Semiosis Social, de Eliseo Verón

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

#### 3.1 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, p. 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. Volvemos a traer además un fragmento citado antes, en nuestro apartado conceptual:

Que las formas de estructuración del modo de producción y de las relaciones de producción, que los modos de organización institucional, que la naturaleza y el juego de los conflictos, que todo ello esté determinado por otros factores fuera de las “representaciones”, cuyos soportes son los actores sociales, nadie lo podría discutir. Pero tampoco es menos cierto que la teoría de la producción de sentido es uno de los capítulos fundamentales de una teoría sociológica, porque *es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social*. El análisis de los discursos sociales abre camino, de esa manera, al estudio de *la construcción social de lo real*” (Verón, 1993, pág. 126) (resaltados en el original)

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). Y esto resuena, por supuesto, desde los desarrollos que hemos hecho sobre los trabajos de Charles S. Peirce, fuente indispensable en el trabajo veroniano. 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, págs. 126-127) (resaltados en el original)

Por lo tanto, como dice en un artículo anterior (Verón, 1980), analizamos *productos* porque en realidad lo que nos interesa son los *procesos*, es decir, la semiosis. Esos productos, que son los discursos sociales, tal y como él los entiende, son un fragmento de la semiosis.

### 3.2 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, p. 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, p. 129).

Los videos analizados, entre las más significativas, tienen como condiciones de producción comunes el hecho de haber sido realizados en escuelas. Por eso nos interesa la “forma de lo escolar” que presentaremos en el capítulo siguiente. Pero además, algunas de las experiencias con las que hemos trabajado han producido otros discursos (audiovisuales o en otras materialidades significantes) sobre estas experiencias: nosotros los tomaremos también 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.

### 3.3 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, p. 127-128). Metodológicamente, entonces, esto supone que nuestro análisis siempre es comparativo y que debemos hacer explícito cuáles son los aspectos que nos inquietan de los discursos que analizaremos y por lo tanto, cuáles son nuestras hipótesis “previas” en relación con ellos, así como cuáles son las nociones y conceptos que construimos/utilizamos para interpretarlos. Desde estas hipótesis haremos nuestro “ingreso” al corpus; ellas definirán lo que buscaremos en el corpus, y por supuesto, “el campo de efectos” de lo que encontraremos y lo que no. Agrega luego:

Un objeto significativo, en sí mismo, admite una multiplicidad de análisis y lecturas; por sí mismo, no autoriza una lectura antes que otra. Solo deviene legible en relación con criterios que

se deben explicitar y que movilizan siempre, de una manera u otra, elementos que tienen que ver con las condiciones productivas del objeto significativo analizado (sea en producción o en reconocimiento). (Verón, 1993, p. 128) (resaltados en el original)<sup>71</sup>

Esto nos lleva a explicitar los criterios a partir de los cuales abordamos nuestro corpus, tarea que en parte ya hemos iniciado antes y que completaremos en lo sucesivo.

Según Verón, quienes proponen un análisis “externo” corren el riesgo de olvidarse del texto y asumirlo simplemente como un *reflejo*, una *refracción* de las condiciones que lo han generado. En estas ideas de reflejo y refracción Verón cuestiona, por ejemplo, ciertos análisis marxistas que han asumido una relación de determinación mecánica entre base y superestructura. 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, p. 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. (Verón, 1993, 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; y no alguna propiedad “inmanente” de esos discursos, trascendental y esencial.

### 3.4 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, p. 129). En cambio, cuando hemos podido dar cuenta de la relación entre una *marca* y las condiciones de producción de ese

---

<sup>71</sup> En otro escrito refuerza esta idea: “Dicho de otra manera, la superficie textual contiene marcas de múltiples elementos: del autor, de la sociedad, del inconsciente, de lo que uno quiera. El problema es saber qué es lo que uno está buscando. La porción de discurso no resuelve este problema, no hay que creer que si uno logra pasar del texto a un modo de abordaje, que sería la discursividad, esta multiplicidad desaparece. De todos modos, el análisis de discurso es un medio de abordaje que puede ponerse al servicio de las más diversas disciplinas”. (Verón, [1986] 1995, p. 72). Encontramos aquí no sólo la idea de que en la superficie textual podemos encontrar marcas múltiples, sino también una contribución a la discusión que sosteníamos un poco antes, sobre la forma en la que el análisis del discurso puede articularse en su trabajo con otras disciplinas.



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.

### 3.5 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, p. 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.

## 4. Estrategias para la reconstrucción de las experiencias

En la Introducción mencionamos que esta tesis comenzó con la búsqueda de experiencias de producción audiovisual en la educación de jóvenes y adultos (EJA). Nuestra consulta a informantes clave en la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos nos brindó información de Centros educativos que se encontraban realizando producción audiovisual durante esos años (2011-2012) o que la habían realizado previamente. Esto nos llevó a las localidades de Arroyito y Malagueño, en primer lugar. Se trató de documentar experiencias que las propias instituciones no habían tenido oportunidad de sistematizar. Luego llegarían las visitas a Villa Dolores y a Villa Giardino.

El trabajo con las producciones de EJA nos mostró la importancia de reconstruir estas experiencias que las propias escuelas no habían tenido oportunidad de realizar. Y esta necesidad la encontramos luego en otras experiencias que tampoco habían tenido, por parte de las escuelas, oportunidad de ser "escritas": en particular, los videos producidos en CAJ y los del Proyecto "La escuela de película". Las dos experiencias restantes de nuestro corpus, en cambio, por la dinámica propia de su funcionamiento, habían sido sistematizadas, más o menos formalmente y con mayor o menor detalle, por parte de los propios equipos responsables de su realización: me refiero en particular a los videos producidos en el marco del PNIDE Conectar Igualdad y del Projectando desde la escuela.

Frente a esa situación dispar, tomamos la decisión de seleccionar un conjunto de producciones audiovisuales escolares lo más amplio posible. Las tablas presentadas al final de la Introducción

dan cuenta de los videos finalmente elegidos para integrar nuestro corpus, así como los que decidimos excluir. No presentamos allí los videos de otras experiencias y escuelas que, debido a los criterios de selección, fueron más tempranamente excluidos. 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.

Así, nuestra reconstrucción y descripción se realiza por experiencias de producción. Mencionamos a continuación las actividades realizadas en cada una para obtener la información que nos permitió reconstruir las experiencias:

1) Para el proyecto de extensión y de cátedra “Proyectando desde la Escuela” (Secretaría Asuntos Estudiantiles - SAE UNC y Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC UNC) en su primer año de desarrollo (2015) consultamos publicaciones realizadas por el equipo a cargo de la experiencia y publicadas en revistas y en eventos académicos. También accedimos a los videos de difusión y de sistematización de la experiencia disponibles en los canales de YouTube tanto de la SAE UNC como del Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CEPIC) de la FCC. Asimismo, realizamos entrevistas a dos de sus responsables (uno por la SAE de la UNC y otro por la FCC) y a una de las docentes de la experiencia, desde las instituciones secundarias participantes.

2) El PNIDE Conectar Igualdad durante el año 2015 implementó uno de sus dispositivos más ambiciosos, que tuvo como finalidad la producción audiovisual en todas las escuelas del país que tenían acompañamiento del Programa. Esto supuso una producción audiovisual gigantesca. En la provincia de Córdoba, el equipo ministerial del Programa realizó un trabajo de acompañamiento a las escuelas en territorio para la producción de estos cortometrajes. Luego, en muchas zonas de la provincia se realizaron eventos para el estreno de estos videos. Participamos en el que se llevó a cabo en el Cine de la ciudad de Unquillo y que tuvo como objetivo presentar las producciones de esa zona. Además, consultamos la documentación que se envió desde el Programa a todas las escuelas participantes, que se encuentra disponible en el Anexo de esta tesis. Como parte de los trabajos de sistematización de lo hecho, los docentes a cargo de las experiencias y los técnicos territoriales produjeron unas cartillas en formato pdf que estuvieron disponibles en la página web del Ministerio de Educación de Córdoba. Tomamos para nuestra tarea de reconstrucción de esta experiencia las cartillas de las escuelas cuyos videos quedaron incorporados finalmente a nuestro corpus, así como los enlaces que quedaron publicados en esas cartillas. Por ejemplo, a páginas de Facebook creadas especialmente para estas producciones. También realizamos consultas informales a miembros del equipo de coordinación del Programa, así como a algunos de sus técnicos territoriales.

3) El trabajo realizado con los Centros Educativos de Nivel Medio para Jóvenes y Adultos (CENMA) fue diferente, por los motivos ya explicados. Para la reconstrucción de las experiencias que constituyen este tercer conjunto de producciones fue necesario visitar las escuelas y

entrevistar a las/os docentes a cargo de las mismas<sup>72</sup>. Realizamos dos visitas a la localidad de Arroyito, tres a la de Malagueño, dos a Villa Giardino y una a Villa Dolores. Las producciones que habíamos recuperado de nuestra visita a Villa María fueron excluidas tempranamente del corpus por no cumplir los criterios ya mencionados. En nuestras visitas pudimos entrevistar a docentes y directivos de estas escuelas, que acompañaron las producciones; pudimos participar de instancias de “estreno” áulico de estos videos, así como de instancias de edición de los mismos. Estas visitas generaron unos breves diarios de campo que fueron recuperados en la reconstrucción de estas experiencias. Finalmente, en algunos casos, indagamos en páginas web señaladas por las responsables de la experiencia como importantes para la misma, como ocurrió con “Cortos de genios” para el trabajo en la UPN 8 de Villa Dolores.

4) Para las experiencias de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) el trabajo más sistemático fue, al igual que en el caso de CENMA, el de consulta con informantes clave: miembros del equipo de Coordinación de este Programa, pertenecientes al Ministerio de Educación de la Provincia. Ellos facilitaron datos de CAJ que habían producido audiovisuales y datos de contacto de sus responsables. En esta experiencia las condiciones de contratación de los responsables de cada producción, en cada CAJ, fueron un factor determinante que dificultó la sistematización de las mismas. No obstante, mantuvimos diálogos a través de mensajería instantánea y de correo electrónico con las responsables de las experiencias de la ciudad de Río Cuarto. Asimismo, participamos del Festival Videominuto y, luego, mantuvimos sendas entrevistas con la y el responsables de los cortos videominuto de CAJ que finalmente quedaron incluidos en nuestro corpus: una entrevista aquí en la ciudad de Córdoba y otra en la localidad de Río Ceballos.

5) El proyecto de extensión la “Escuela de Película” (Facultad de Artes y Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC) tuvo una única implementación en 2013. Fue llevado adelante por un equipo interdisciplinario, con el que mantuvimos diálogos informales para la reconstrucción de la experiencia, tanto de su implementación como de la instancia de estreno colectivo de las producciones, en el auditorio del Pabellón CEPIA de la Facultad de Artes. Asimismo, revisamos la documentación disponible sobre la planificación de cada uno de los encuentros, y el blog creado en su momento como mecanismo de comunicación con las/os participantes. Tuvimos en cuenta también las entrevistas realizadas por lxs responsables de la experiencia a algunos docentes participantes con el objetivo de evaluar su desarrollo.

En un trabajo con corpus no es necesario realizar las tareas anteriormente mencionadas<sup>73</sup>. No obstante, en nuestro caso, fue necesario conocer sobre las experiencias de producción para posibilitar el trabajo de análisis de estos discursos. Pero además fue necesario participar de las diferentes instancias de producción de estos videos (edición, estreno), o reconstruirlas a partir de diálogos con sus responsables, para reconocer que una parte importante de ellas se juega en esas

---

<sup>72</sup> Cabe aclarar que en otras experiencias de nuestro corpus hay videos producidos en escuelas de EJA. No obstante, en esta tercera experiencia hemos incorporado solo aquellas que no se enmarcaron en el PNIDE ni en el *Proyectando* (nuestras dos experiencias anteriormente presentadas) ni en el Proyecto “La escuela de película” (la última de las experiencias mencionadas): en esos casos, los Proyectos funcionaron como las condiciones de producción fundamentales para esos videos, y permitieron su articulación con los restantes cortos producidos dentro de esas experiencias. Diferente es lo que sucedió en esta tercera experiencia, en la que el criterio unificador es la modalidad de EJA.

<sup>73</sup> Para conocer las entrevistas realizadas, puede consultarse el Anexo o hacer clic [aquí](#). Para conocer el Diario de Campo de la segunda visita a Malagueño, puede consultarse el Anexo o hacer clic [aquí](#).

instancias: en el proceso, y no tanto o no necesariamente en el producto.

No obstante, no creemos oportuno describir en detalle aquí estas otras estrategias metodológicas utilizadas, mencionadas en cada experiencia, sino que simplemente deseamos comentar que las hemos organizado siguiendo las recomendaciones de Rosana Guber (2001) para el trabajo de campo, para la observación participante, para la lectura de documentos y para la conducción de entrevistas semiestructuradas. Nuestra experiencia previa nos permitió conducirnos en estas actividades respetando los tiempos y decisiones de nuestros interlocutores; realizando mínimas notas en terreno para completarlas a nuestro regreso en el diario de campo; para conducir las entrevistas de modos que pudiéramos reconocer lo valioso de acuerdo a las perspectivas de los sujetos entrevistados, al tiempo que recuperamos información relevante para nuestro objetivo: reconstruir las condiciones de producción de cada experiencia.

En los casos en que fue posible, hicimos una devolución de los archivos de entrevista a nuestros interlocutores, para que tuvieran su propia palabra sobre el trabajo realizado, así como de algunos de los escritos parciales de sistematización de las experiencias que tuvimos a disposición y que habían sido solicitados por las escuelas. En las que no, los resultados de nuestros análisis serán compartidos luego de la defensa y cierre de este proceso. En relación con esto, una aclaración importante: 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.

En este apartado, entonces, hemos presentado estrategias metodológicas que nos permitieron reconstruir las experiencias con las que trabajamos. A continuación, presentamos los elementos fundamentales del modelo de análisis de discurso audiovisual de nuestra investigación.

## 5. A modo de introducción a nuestra propuesta de análisis

Las herramientas que permiten aproximarse al primero (el bloque-cine) no tienen ninguna utilidad para analizar el segundo (los dispositivos-tele). El análisis más inteligente de los encuadres y la luz en Orson Welles o Jean Vigo no ofrecerá nunca un instrumento adecuado para analizar una de esas emisiones nauseabundas (del tipo reality-show) en las que cualquier espectador puede convertirse, por desgracia para él, en héroe por un día. No veo estrictamente ningún interés ni ningún beneficio pedagógico en mezclar las aproximaciones a estos dos objetos sin hacer una mixtura poco apetitosa del tipo agua y aceite (Bergalá, 2007, p. 57)

Contra Bergalá, podemos evitar los juicios de valor: nuestra procedencia desde los estudios en comunicación nos animan a aproximarnos a los objetos culturales más diversos (y menos “valiosos”, desde el punto de vista artístico) sin que ello comporte una gran pérdida; junto con Bergalá nos animamos a poner en duda que cualquier herramienta nos sea de utilidad para el análisis de cualquier texto. Nuestra propuesta en este apartado busca abrir/compartir esta

invitación: cuáles herramientas serán útiles para el análisis de estos videos escolares, cómo y por qué.

Si nos propusiéramos continuar una línea clásica en los estudios semióticos de cine, sería suficiente abordar los textos desde las perspectivas “hegemónicas” durante la última parte del siglo XX. Podríamos entonces recuperar aquí las reflexiones de Robert Stam y otros ([1992] 1999) que sitúan la teoría narrativa fílmica en las “dos fuentes primarias del pensamiento semiótico: el estructuralismo y el formalismo ruso”:

Esta influencia dual se refleja en las cuestiones que la teoría narrativa fílmica se plantea sobre el texto, que incluyen el intento de designar las *estructuras básicas de los procesos de la historia* y de definir los *lenguajes estéticos únicos del discurso narrativo fílmico*. Como toda investigación semiótica, el análisis narrativo persigue desentrañar las relaciones aparentemente «motivadas» y «naturales» entre el significante y el mundo de la historia con el fin de revelar el sistema más profundo de asociaciones culturales y relaciones que se expresa mediante la forma narrativa. (Stam y otros, 1999, p. 91) (cursivas nuestras)

Para el autor, tanto el estructuralismo como el formalismo ruso se relacionan de modo directo con dos nociones de asidua presencia en los modelos que se proponen para el análisis de discursos (audiovisuales). Así, podríamos asumir, como hace Stam, una relación entre estructuralismo y semántica y formalismo ruso y sintáctica<sup>74</sup>. Según él, esa “estructura básica” que menciona en la cita puede ser estudiada por la semántica, toda vez que esta “se ocupa de la relación de los signos y mensajes producidos por el relato con el sistema cultural más amplio que les da su significado”, de acuerdo con los trabajos de Levi Strauss (Stam y otros, 1999, p. 98). El trabajo de los formalistas, en cambio, da cuenta de manera más directa de la sintáctica, que implica “el estudio de la ordenación sintagmática de la trama de hechos como una especie de armazón del progreso y desarrollo del relato”, sobre todo a partir del trabajo de Vladimir Propp (Stam y otros, 1999, p. 98-99). Así, en Levi Strauss parecía identificarse cierto rechazo a la trama, es decir, a la realización particular de cada texto, en beneficio de un estudio de lo que *subyace al texto*, que era lo central para el antropólogo: el mito (Stam y otros, 1999, p. 100). Stam afirma que Propp también estaba interesado en una estructura profunda, pero no ya de nivel “mítico”, sino que “la estructura profunda de la forma del relato consiste precisamente en la lógica causal de hechos que se despliega en el tiempo, y no en el sistema acrónico binario de Lévi-Strauss” (Stam y otros, 1999, p. 102). De allí, que el trabajo de Propp se centre en el análisis de textos específicos (cuentos folklóricos rusos), que le permiten dar cuenta de características comunes para todos los cuentos de este tipo, asentados en las recurrencias por él encontradas, y no en un sistema binario acrónico como el que planteaba el antropólogo.

Dice Stam en relación al estudio de los relatos:

El análisis del relato se centra en la interacción de los diversos estratos del trabajo narrativo,

---

<sup>74</sup> Este rastreo que realiza Stam nos resulta relevante dado que esas nociones de semántica y sintáctica serán recurrentes en el campo del análisis de discursos, y particularmente en algunos modelos de análisis fílmico. Si bien estas nociones no serán utilizadas en este trabajo, su desarrollo aquí nos permite enmarcar nuestra propuesta en una tradición de más larga data a la vez que sentar también las distancias más relevantes con ellas. Debajo, compartimos una tabla, a partir de los trabajos de Oscar Steimberg (2013b) que presenta las articulaciones de estos elementos (semánticos y sintácticos) en diferentes modelos, en general, triádicos, debido a que incorporan un tercer componente vinculado a la enunciación.

distinguiendo *elementos* tales como: esquema de la historia y estructura de la trama, las esferas de acción dirigidas por los diferentes personajes, el modo en el que la información narrativa es controlada y canalizada mediante el punto de vista, y la relación del narrador con los habitantes y los hechos del mundo de la historia (...) El término NARRATOLOGÍA, introducido por Tzvetan Todorov, se ha convertido en los últimos años en el término oficial para el análisis del relato aunque para algunos autores tiene un significado más específico, refiriéndose estrictamente al estudio estructuralista del relato o a las subcategorías de tiempo, modo y voz (Stam y otros, 1999, p. 92) (cursivas nuestras)

Estos elementos propios del análisis del relato aparecen en las propuestas de diversos estudiosos del cine. Encontramos en este campo tres estudios que son, a su modo, canónicos y resultado del trabajo de tres parejas de autores, extensamente citados cada uno: “El análisis del film”, de Jacques Aumont y Michel Marie ([1988] 1990); “Cómo analizar un film”, de Francesco Casetti y Federico Di Chio ([1990] 1991) y “El relato cinematográfico. Cine y narratología”, de André Gaudrault y Francois Jost ([1990] 1995). En cada una de estas obras podemos encontrar propuestas que permiten abordar el cine “industrial” narrativo, considerando una perspectiva específica para su abordaje: la narratología. Esta perspectiva resultó, como decíamos antes, “hegemónica” en los estudios sobre cine durante el último período del siglo XX y parte del comienzo del nuevo siglo (Paz Gago, 2019). En todos estos estudios, si bien presentados en diferentes momentos y en articulaciones específicas, se organizan los mismos elementos convencionales de la estructura narrativa (personajes, modelización de la trama, situación, punto de vista y temporalidad) (Stam y otros, 1999).

En nuestro trabajo la narratología fílmica y sus propuestas de análisis tienen un lugar preponderante para el abordaje de las producciones audiovisuales escolares aunque desde algunos corrimientos en relación a Levi Strauss y Propp: a) si bien no dejamos de considerar, de alguna manera, la relación entre los discursos y el mundo de la cultura, tal y como lo hace Levi Strauss, lo hacemos como lo propone Verón: no bajo el intento de determinar “la estructura mítica” que se expresa en cada texto, sino asumiendo una relación entre las condiciones que dan origen a cada texto y la “forma” que este finalmente adopta; b) de los trabajos que se originaron en la obra de Propp, en cambio, recuperamos algunas ideas generales (que presentaremos a continuación), aunque nuestro objetivo no sea identificar esa “estructura profunda” y compartida por todos los textos, sino que recurrimos a ella con el objetivo de determinar las particularidades de cada uno de los textos con los que trabajamos. Es decir, el andamiaje construido por Propp en torno a las *funciones*, los *roles* en un cuento y sus correspondientes *esferas de acción* (Stam y otros, 1999, p. 103), nos ayudan a identificar los recorridos narrativos esperables, así como sus rupturas. Volveremos a esto más adelante.

Como ya hemos señalado, la perspectiva narratológica no resulta la única que contemplaremos. Así, deberíamos en primer lugar agregar a “esas dos fuentes primarias” ya mencionadas, una tercera: la semiopragmática. Consideramos también como parte del género audiovisual escolar algunos aportes de la semiopragmática audiovisual, representada fundamentalmente en los trabajos de Roger Odin (sobre todo, 2000 y 2006) y Francois Jost (por ejemplo, 2007 y 1997). Esta propuesta surge como respuesta a ciertas problemáticas que se plantean en el trabajo con la televisión, en el caso de Jost y con producciones audiovisuales amateurs (cine familiar y cine amateur), en el caso de Odin. De allí la centralidad que les hemos dado al presentar como epígrafes del capítulo dos fragmentos de sus textos.

En la segunda parte de este escrito presentaremos estos desarrollos y los argumentos que permiten entender por qué la semiopragmática, a) puede articularse de un modo metodológicamente coherente con los aportes de Eliseo Verón y b) por qué resulta central para nuestro trabajo. Adelantamos aquí que el modelo comunicacional en el que se asientan, de acuerdo a Odin (2006), guarda evidentes similitudes con la propuesta general de Verón: se rechaza la idea de un sentido que se construye en el polo de la emisión únicamente, para “viajar” hasta el polo de la recepción y ser allí “decodificado”. Antes que esto, y aquí sumamos también a Francois Jost, estos autores consideran que el sentido se produce en todas las instancias de un proceso de comunicación y por lo tanto rechazan los modelos, así como las explicaciones, lineales.

De esta manera, cerramos esta presentación y damos lugar a los desarrollos en sentido estricto.

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

Como ya hemos mencionado antes, nuestro trabajo de investigación gira en torno al concepto de género discursivo, y en particular se pregunta si es posible identificar un género audiovisual escolar en las producciones realizadas en escuelas. De este interrogante general, surgen otros, más específicos, relacionados con lo escolar, lo audiovisual / cinematográfico... A continuación recuperamos los aspectos centrales de cada una de estas dimensiones, ya desarrolladas en el apartado conceptual, ahora en una clave estrictamente metodológica.

### 6.1 En relación a 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, p. 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.

Nos toca ahora ir un poco más allá en relación con esta noción, y dar cuenta de cuáles son las dimensiones que consideramos en nuestro análisis. A tal fin, recurrimos 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.

Steimberg sostiene que lo retórico en estas propuestas no debe ser entendido como un “ornamento del discurso”, sino como “una dimensión esencial a todo acto de significación”, que hace a la configuración de un texto, a partir de la combinatoria de “rasgos que permite diferenciarlo de otros” (Steimberg, 2013b, p. 52). De esta definición que atiende a la “combinatoria” surge la posibilidad de relacionar esta dimensión con la de la representación o de la sintaxis en otros autores, como veremos en la tabla debajo. La dimensión temática “hace

referencia a ‘acciones y situaciones según esquemas de representabilidad históricamente elaborados y relacionados, previos al texto’” (Steimberg, 2013b, p. 52). En esta dimensión, Steimberg toma en consideración de manera central tanto las acciones y los esquemas de inteligibilidad previos, elaborados en la cultura, así como “el contenido específico y puntual de un texto”; por estos motivos tomamos la decisión de relacionar esta dimensión con la narración y la semántica, en otros autores. Finalmente,

Se define como “enunciación” el efecto de sentido de los procesos de semiotización por los que en un texto se *construye* una situación comunicacional, a través de dispositivos que podrán ser o no de carácter lingüístico. La definición de esa situación puede incluir la de la relación entre un “emisor” y un “receptor” implícitos, no necesariamente personalizables. (Steimberg, 2013b, p. 53)

Esta dimensión pareciera ser la más clara y recurrente en todos los modelos que recupera Steimberg, así como en los que proponemos nosotros (cfr. Tabla 6 debajo). No obstante, el autor afirma que cuando analizamos géneros discursivos las dimensiones retórica y temática se articulan con mayor nitidez en los textos, dado que la dimensión enunciativa aparece como más “regular”; mientras que en las descripciones estilísticas, esta última dimensión resulta central dado que se organizan en torno a un *hacer* (Steimberg, 2013b, p. 51). No introduciremos aquí esta disquisición género-estilo, porque no consideramos que aporte a nuestro trabajo, pero de esos señalamientos sí mencionaremos, a modo de *hipótesis vinculadas a las condiciones de producción*, que:

- en las producciones que analizamos, resultan igualmente centrales las tres dimensiones;
- 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.

En el caso específico de estas producciones audiovisuales escolares será necesario, para nosotros, sumar consideraciones en torno a las situaciones de recepción, para lo cual estableceremos más adelante también algunas *hipótesis vinculadas a las condiciones de reconocimiento*.

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. El propio Steimberg se dedica a recuperar algunos y nosotros hemos sumado otros, que hemos presentado en la tabla a continuación. Somos conscientes de que esta clasificación puede ser / parecer forzada para algunos de sus elementos; no obstante, su finalidad es meramente “informativa” (ya que metodológicamente nuestra propuesta no busca integrar todos estos autores y desarrollos teórico-metodológicos, sino que asumimos una en particular) y eventualmente, “mostrativa”. La tabla entonces, es la siguiente (Tabla 6):



Tabla 6 - Componentes de modelos de análisis triádicos			
Autores	Dimensiones consideradas para un análisis de discurso		
Oscar Steimberg (2013b)	temático	retórico	enunciativo
Gerard Genette (En Steimberg 2013b, p. 54)	temático	formal	modal
Mijail Bajtín (En Steimberg 2013, p. 54)	agotamiento del sentido del objeto del enunciado	formas típicas genéricas y estructurales de la conclusión	intencionalidad o voluntad discursiva del hablante
Jean Marie Schaeffer (En Steimberg 2013b, p. 54)	temático	formal	modal
Tzvetan Todorov (En Steimberg 2013b, p. 56)	semántico	sintáctico	verbal
Erich Auerbach (En Steimberg 2013b, p. 55)	visiones del mundo	procedimientos	relaciones con el público
Roger Abrahams (En Steimberg 2013b, p. 56)	modelos de contenido	modelos formales	modelos de contexto
Clifford Geertz (En Steimberg 2013b, p. 56)	referencia	coherencia e intertextualidad	intención
Ximena Triquell (2011) Corina Ilardo (2014)	narración	representación	enunciación
Jesús Martín Barbero (1987)	semántica estructura	sintaxis combinatorias	pragmática competencia
Patrick Charaudeau (1983)	aparato narrativo	aparato argumentativo (?)	aparato enunciativo
Fuente: Elaboración propia.			

Como vemos, hay muchas continuidades entre las diferentes propuestas que autores

provenientes de diversos campos del saber han hecho durante los años. Podríamos haber sumado aquí las propuestas que específicamente para el cine se han elaborado durante las décadas finales del siglo XX, específicamente durante los ochenta y los noventa. Entre ellas se destacan las elaboradas por los autores que hemos mencionado unas páginas antes.

De la Tabla 6 nos interesa profundizar en la propuesta de Corina Ilardo (2014) para el trabajo de análisis de discurso audiovisual. 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 (Greimás y Courtés, 1982; Greimás, 1996) y de estudios de cine contemporáneos de los autores ya mencionados (Gaudreault y Jost, 1995; Casetti y Di Chio, 1994; Aumont y Marie, 1990).

La propuesta de Ilardo (2014) nos resulta particularmente potente, dado que es una propuesta de síntesis que condensa los aspectos más generales y por lo tanto, más relevantes de las producciones que toma como base. Esto significa que genera un modelo para el análisis de las producciones audiovisuales que se basa en trabajos previos y lo presenta sin detenerse en una profundidad que a los fines de nuestro trabajo resultaría innecesaria, debido a que los modelos que le sirven de base buscan analizar producciones audiovisuales de la industria cinematográfica (ya nos hemos detenidos en la Introducción, para sentar posicionamiento en torno a esto). En pocas palabras, 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 no ocurre de igual manera en las producciones que conforman nuestro corpus, como ya hemos señalado. Por lo tanto, consideramos que un modelo de análisis audiovisual simplificado, desde una perspectiva narratológica, que nos permita abordar cuestiones de *representación*, *narración* y *enunciación* resulta suficiente para el primer abordaje de nuestro trabajo. Este modelo es, a nuestro criterio, el que sintetiza Corina Ilardo (2014) y que presentaremos a continuación.

El primer nivel que plantea la autora es el de la representación. Permite analizar las producciones desde su aspecto más superficial, entendida como lo que nos encontramos en nuestro primer acceso al texto, en "su superficie" (sin "ahondar" en él utilizando conceptos abstractos)<sup>75</sup>. Contempla lo relativo al tiempo, al espacio y a los personajes. En relación con cada una de estas dimensiones propone a) una descripción; b) una (re)organización de sus elementos toda vez que sea necesario (sobre todo en el tiempo, cuando las historias no son puestas en discurso en el orden en el que ocurrieron sus hechos); c) un reconocimiento de ejes de oposición que nos permitan agrupar los elementos encontrados en el trabajo de descripción; d) y finalmente, la puesta en relación de lo descripto, (re)organizado y articulado en cada una de las dimensiones a partir de ejes comunes entre ellas, de forma que se pueda concluir sobre los modos en que se articulan las cuestiones relativas al tiempo, a los espacios y los personajes en los discursos analizados (¿qué personajes habitan cada espacio? ¿qué personajes transitan de un espacio a otro? ¿en qué momentos, en qué secuencia se habita cada espacio? ¿En qué momentos del relato aparecen los diferentes espacios y personajes?).

---

<sup>75</sup> Todas estas metáforas espaciales como las de superficie, ahondar, profundizar, seguramente resultarán más claras para el lector cuando pueda contrastarlas con las del nivel narrativo, por ejemplo, ya que allí el recorrido que se propone es a partir de categorías analíticas y no principalmente descriptivas, como las de este nivel de la representación.

## 6.2 La construcción audiovisual del espacio

En relación al 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). Vamos a presentarlos juntos aquí, con la salvedad de que el tercero corresponde a otra dimensión:

(...) podemos dar un nombre a cada uno de los tres niveles principales sobre los que se articula la imagen fílmica:

1. El nivel de la *puesta en escena*, que nace de una labor de setting y que se refiere a los contenidos de la imagen.
2. El nivel de la *puesta en cuadro*, que nace de la filmación *fotográfica* y que se refiere a la modalidad de asunción y presentación de los contenidos.
3. El nivel de la *puesta en serie*, que hunde sus raíces en el trabajo de montaje y que se refiere a las relaciones y los nexos que cada imagen establece con la que la precede o con la que le sigue. (Casetti y Di Chio, 1991, p. 126)

Como expresan los autores, el nivel de la puesta en escena 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 será recuperada más adelante, en el apartado de Enunciación.

En primer lugar, qué elementos podemos ver en ellas; qué conforma esa porción de realidad, incluyendo a sus personajes, el espacio en sí y los objetos presentes en él. En relación al espacio y sus objetos: se trata de los elementos efectivamente presentes en las imágenes, elementos que nos dan pistas sobre lo que “cuenta” esa imagen. A esto nos referimos con lo que “queda dentro” de una fotografía al momento de disparar y capturar la escena.

En las ficciones producidas por la industria cinematográfica y televisiva, estos elementos son dispuestos allí para contribuir en esas interpretaciones (posibles, nunca lineales). Cuanto más profesional la producción, menos librado al azar queda lo que nos es dado a ver. Por lo tanto, la puesta en escena tiene que ver con lo que está allí, frente a la cámara al momento de grabar (o de fotografiar) una escena. Los personajes, el espacio y sus objetos se vuelven relevantes desde el momento que nos brindan elementos que desencadenan procesos interpretativos. Cuanto menos casuales son estos elementos, más probable es que la interpretación del público se acerque a lo que los realizadores pretendieron. En las producciones con las que trabajaremos intentaremos dar cuenta de estos elementos y señalaremos, cuando sea posible, cuáles podrían ser casuales y cuáles no.

En segundo lugar, tenemos que considerar cómo son mostrados esos elementos: la puesta en cuadro. En general, los usos que la ficción hace de los objetos presentes en la escena, en qué momentos son mostrados especialmente unos y no otros, nos autoriza a dotarlos a algunos de ellos de una centralidad particular: así, que una cámara se detenga en un plano detalle de un objeto presente en la escena, nos autoriza a imaginar que este tendrá importancia luego. La puesta en cuadro, entonces, dirige nuestra atención sobre algunos objetos del espacio o características de los personajes y, así, nos condiciona a la vez que nos invita a determinados

procesos de interpretación. Está en estrecha relación con la puesta en escena: ambas se asientan en las decisiones que han tomado lxs realizadores sobre lo que debe ser mostrado y cómo debe hacerse. Uno de los aspectos más interesantes de la puesta en escena y de la puesta en cuadro es que con muy pocos recursos se pueden abrir campos de interpretación amplios. Un ejemplo en este sentido son los “minutos Lumiere” (volveremos a ellos luego).

### 6.3 Los personajes

Un abordaje común para pensar los personajes nos invita a reconocer en ellos un perfil psicológico y actitudinal, es decir, entenderlos a partir de pensarlos como “personas reales”. Antes que recorrer ese camino, de interpretaciones abiertas y, en algunos casos, de derivas inciertas, nos proponemos analizar a los personajes simplemente como signos. ¿Qué significa esto?

Vamos a recuperar algunos aspectos que nos parecen centrales de un trabajo clásico de los estudios literarios cuyo autor es Philippe Hamon (1977), ineludible en una reflexión sobre los personajes<sup>76</sup>. En él, Hamon plantea que un personaje está construido en la obra literaria como un signo, al igual que otros aspectos de la misma como lo espacial o lo temporal.

Así, afirma que un personaje: a) no es exclusivamente una cuestión de la literatura, sino que podemos encontrar personajes en textos de otros campos de la vida social: en una crónica periodística, en un relato histórico, en la publicidad; b) un personaje no necesariamente tiene que ser humano o comportarse como tal, es decir, no se trata de una noción exclusivamente antropomorfa. De esa manera, “el huevo, la harina, la manteca, el gas son “personajes” puestos en escena por la receta de cocina; de igual modo el microbio, el virus, el glóbulo, el órgano, son los “personajes del texto que narra el proceso evolutivo de una enfermedad” (Hamon, 1977, p. 2); c) no está ligado, dice el autor, a un “sistema semiótico exclusivo” o, dicho como lo hemos hecho nosotros hasta aquí, a una única materialidad significativa, a un único lenguaje: puede ser expresado a través de todos los lenguajes; y d) “es tanto una reconstrucción del lector como una construcción del texto” (Hamon, 1977, p. 2).

Debido a que Hamon recupera la noción clásica de signo de Ferdinand de Saussure, propone que los personajes tienen un *significado* y un *significante*<sup>77</sup>. Es decir, son nombrados de algún modo (y en el caso de lo audiovisual, mostrados) y les corresponden ciertos atributos y sentidos explícitos e implícitos. El propio autor recupera reflexiones anteriores, de Claude Levi-Strauss:

Cada uno de los personajes es un símbolo del cual se puede ver variar -exactamente como para la runa: a) el nombre; b) la posición en relación a los otros; c) el carácter; d) la función, los actos. El personaje es entonces: un fantasma obtenido por la combinación escurridiza de

---

<sup>76</sup> Con una fuerte presencia en la Escuela de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba, una de las traducciones al español que más ha circulado como *mimeo* del texto de Hamon es de una docente de esa unidad académica: la prof. Dra Danuta Teresa Mozejko de Costa. En este escrito, cuando citamos páginas corresponden a las de ese *mimeo*. Como ya mencionamos, además, en particular para el caso del cine, vamos a trabajar con la reconceptualización que realiza Corina Ilardo (2014) y el equipo al que hemos pertenecido, tanto ella como quién escribe, dirigido por la Dra. Ximena Triquell y el Mgter. Santiago Ruiz.

<sup>77</sup> Más allá de esta designación correspondiente a una tradición que no es la que hemos asumido en este texto, en el trabajo que realiza Hamon cuando define estos componentes no entra en conflicto con una semiótica ternaria, ni la asumida por Verón ni la propuesta por Peirce.

dos o tres ideas (...) un estado momentáneo de ensamblaje, sólo existen los elementos (...) la combinación de tres o cuatro rasgos que pueden disociarse en todo momento” (en Hamon, 1977, p. 5)

Nos interesa esta cita por varios motivos: en primer lugar, porque plantea claramente que un personaje en un relato no es más ni menos que una construcción realizada a partir de dos o tres (o más) elementos brindados por el texto, en “combinación escurridiza” y a los que podemos disociar “en todo momento”.

En segundo lugar, porque plantea las dimensiones correspondientes al significante y al significado del personaje. El significante de 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 (rasgo que es compartido con la literatura): ¿cómo se lo nombra? ¿Se utiliza un nombre propio o simplemente un *rol temático*<sup>78</sup>, por ejemplo, docente, obrero, sindicalista, presidente, delincuente...?

La noción de *rol* incorpora aspectos tanto del significante como del significado: nos permite reconocer la estrecha relación entre ambos en un personaje, debido a que este rol mediante el cual es designado un personaje también supone cierto desarrollo narrativo para él. En el caso de las producciones con las que trabajamos resulta pertinente dar cuenta de qué modo se lo construye, y mediante qué operaciones se hace.

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. Dice el autor: “En cuanto elemento recurrente, soporte permanente de rasgos distintivos y de transformaciones narrativas, agrupa a la vez los factores indispensables a la *coherencia* y a la *legibilidad* de todo texto y los factores indispensables para su *interés* estilístico” (Hamon, 1977, pág. 13).

Por último, para completar una idea somera sobre qué aspectos analizar de un personaje, recuperamos lo que señalábamos antes, un enfoque comparativo entre los personajes, que nos permite identificar aspectos que se repiten entre algunos y en los que se oponen unos a otros: “es necesario tener en cuenta los rasgos de un personaje que resultan pertinentes a ejes semánticos recurrentes, a partir de su comparación con aquellos que caracterizan de un modo semejante a otros personajes” (Ilardo, 2014, p. 22). 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.

---

<sup>78</sup> “A través de ello, el personaje se inserta en una *sociedad* -el cuerpo social no concibe a sus individuos más que funcionalmente- mediante los programas que puede asumir por sus roles profesionales (...) que lo clasifican dentro de una jerarquía, una escala, pero que predeterminan también sus modos de relación con otros y con lo real” (Hamon, 1977, p. 13).

A continuación, presentaremos algunos aspectos importantes de la dimensión narrativa.

#### 6.4 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 Vladimir Propp y Patrick Charaudeau, tal y como son reelaboradas y presentadas por Ximena Triquell (sobre todo, en Triquell, 2011). Por lo tanto, no resulta ajeno a lo que hemos recuperado antes desde Stam de la obra de Propp, referido a la organización y el orden de la trama de hechos “como una especie de almacén del progreso y desarrollo del relato” (Stam y otros, 1999, p. 99). De lo que se trata aquí, por lo tanto, no es de dar cuenta de cada personaje, en su significado y significante, los momentos y los espacios en los que aparece y el rol temático que lo define sino, antes bien, dar cuenta de cuál es su función en el progreso del relato, cuál es su hacer. Esto es, en esta dimensión proponemos una mirada que pone el acento en la estructura narrativa del texto.

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 Charaudeau<sup>79</sup> (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. En general, lo que satisfará la carencia es un objeto, material o inmaterial, y quién decide ir en su procura es instituido como el agente de la búsqueda. 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, p. 23)

---

<sup>79</sup> Hacemos referencia aquí al texto de Charaudeau 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*.

Este esquema admite todas las mutaciones que deriven de la diversidad superficial que los textos presentan; dicho de otro modo, 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 los textos ni de la misma manera. Una característica relevante, por ejemplo, de la categoría “agente” o “destinador” es que pueden ser ocupadas por sujetos individuales o colectivos; de las de ayudante y oponente, que pueden ser ocupadas por algunos personajes en algún momento del relato y por otros, en otros momentos o en otros espacios o incluso, un mismo personaje puede ser en un momento ayudante y luego, oponente; y así, es posible mencionar múltiples variantes para “ocupar” estas categorías, de acuerdo a lo que cada texto demande. En 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.

## 6.5 Enunciación

### 6.5.1 La puesta en serie

Como habíamos mencionado al comienzo, parte de los elementos considerados clásicos para el abordaje de lo cinematográfico tienen que ver con la puesta en escena, en cuadro y en serie. Ya hemos presentado antes las dos primeras. La puesta en serie, por su parte, ya no se trata de lo que encontramos en una imagen, sino de lo que surge cuando ponemos en relación dos (o más) imágenes entre sí.

Si en el nivel de la puesta en escena y de la puesta en cuadro nos hemos concentrado preferentemente en las imágenes por separado, en el nivel de la puesta en serie el análisis debe pasar a considerar más imágenes. Desde esta perspectiva, de hecho, cada imagen posee otra que la precede o que la sigue: forma parte de una sucesión y, al mismo tiempo, por así decirlo, recibe y deja una herencia, recoge y devuelve testigos. (Casetti y Di Chio, 1991, p. 135)

Ahora bien, estos códigos pueden activarse en dos niveles muy distintos: «dentro» de las imágenes y «entre» las imágenes. En el primer caso, actúan por simultaneidad, agregando y disponiendo elementos copresentes en el interior de la misma imagen (sean visuales o sonoros); en el segundo caso, por el contrario, actúan por progresión, asociando y organizando elementos que forman parte de imágenes distintas y por lo demás contiguas. (Casetti y Di Chio, 1991, p. 105)

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<sup>80</sup> que se han dedicado a abordar las diferentes opciones de montaje de un film.

---

<sup>80</sup> Quizá uno de los primeros y más significativos trabajos de montaje fue el que dio origen al denominado “Efecto Kuleshov”. Se trató de un experimento desarrollado por el ruso Lev Kuleshov, que permitió a algunos pensadores del cine argumentar que la operación verdaderamente central del cine no está en la fotografía, o en la banda sonora, sino justo aquí: en el montaje. Casetti y Di Chio mencionan los siguientes: “Entre los teóricos que han intentado establecer una clasificación de las formas del montaje, recordemos en particular a Pudovkin, Timosenko y Arnheim, cuyos modelos se presentan en ARNHEIM, 1932; Y también a Eisenstein, que propone el núcleo de su reflexión fundamental sobre el montaje en EISENSTEIN,

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. En el primer caso, entre las imágenes en cuestión hay algún elemento de *raccord*, de unión, de articulación: puede ser un mismo elemento que se repite en la primera y en la segunda imagen, dando continuidad; puede ser porque, por ejemplo, se nos presentan personajes opuestos pero con actividades similares o complementarias; o los casos en los que se nos muestra a alguien mirando y luego una escena que corresponde a lo que este personaje mira. Todas estas construcciones asociativas dan lugar 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 obvia, 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 el ejemplo más claro puede ser el del efecto Kuleshov. Esta forma se denomina montaje-rey y supone “más trabajo” de interpretación para el espectador. Nos invita a hacernos la pregunta: ¿qué tiene que ver esto con esto? Y a partir de allí, nos invita a recorrer algunos senderos interpretativos. 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. La construcción sintáctica procede por medio de saltos, fricciones violentas, conflictos entre imágenes, en los que las relaciones más directamente reconocibles son las de analogía y contraste (Casetti y Di Chio, 1991, p. 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.

#### 6.5.2 La enunciación: ocularización y auricularización

En este apartado nos gustaría mencionar sólo dos aspectos que construyen, en parte, la enunciación en los textos audiovisuales. Se trata de la ocularización y la auricularización. Para dar cuenta de ellos, necesitamos de una noción tradicional en el campo de los estudios de cine, que les brinda un marco: se trata del “gran imaginador”.

Es costumbre identificar en los textos literarios una figura encargada de darle forma a ese relato, que denominamos narrador. En las propuestas escolares más simples podemos identificar este

---

1985 (1937). Más recientemente han intentado sintetizar estos conceptos teóricos como BURCH, 1969, BORDWELL/THOMPSON, 1979 y Marie (“Montage”, en AA.VV., 1975), entre otros.” (Casetti y Di Chio, 1991, p. 105).



narrador de acuerdo, entre otros aspectos, al tipo de persona que utilice (primera o tercera), al modo en que participe de los eventos (de acuerdo a si es parte de los acontecimientos o si los cuenta como observador) y a la cantidad y calidad de información que disponga en relación con los hechos narrados (puede saber todo, puede saber lo mismo que los personajes o incluso, menos que ellos).

Por lo tanto no debería sorprender si afirmamos que en el cine ocurre exactamente lo mismo (como ocurre, por lo demás, con cualquier relato, más allá del “lenguaje” utilizado para contarlo). En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, Albert Laffay se ocupó del relato cinematográfico, específicamente de los aspectos vinculados a la instancia encargada de acercarnos las imágenes que construyen el relato. André Gaudrault y Francois Jost recuperan de este modo las reflexiones de Laffay:

“Apoyándose en las ideas siguientes, Laffay define el relato por oposición al “mundo”: 1. Contrariamente al mundo, que no tiene ni comienzo ni fin, el relato se ordena según un riguroso determinismo. 2. Todo relato cinematográfico tiene una trama lógica, es una especie de “discurso”. 3. *Es ordenado por un “mostrador de imágenes”, un “gran imaginador”*. 4. El cine narra y a la vez representa, contrariamente al mundo, que simplemente es.” (Gaudrault y Jost, 1995, p. 22) (cursivas nuestras)

Lo que hemos resaltado en la cita es la mención que hacen los autores a la noción que nos ocupa: la de gran imaginador. En la industria cinematográfica, ella reúne, a diferencia de los textos literarios, a un colectivo de sujetos que están a cargo de las diferentes tareas propias del trabajo audiovisual (desde la construcción del guión, las decisiones en relación con la fotografía, la banda sonora, el proceso de edición, eventualmente los efectos especiales, vestuario, y un largo etcétera), en general coordinados por la figura que adopta mayor centralidad finalmente, que puede ser la del productor o la del director/a del filme. Entonces, podríamos asociar al gran imaginador con la figura del director, si nos fuera útil, pero sabiendo que en realidad excede ampliamente la persona de este.

“En el desarrollo mismo de los acontecimientos que constituyen la trama del relato, los actores de cine, al contrario que los del teatro, no son, pues, los únicos en emitir “señales”. Esas otras señales, que llegan a través de la cámara, son, sin ninguna duda, emitidas por una instancia situada en alguna parte por encima de esas instancias de primer nivel que son los actores, por una instancia superior, pues, que sería el equivalente cinematográfico del narrador literario. A ella se refiere Laffay cuando habla de su “gran imaginador”, y la encontramos, con distintos nombres, tras la pluma de diversos teóricos del cine, preocupados por los problemas del relato fílmico” (Gaudrault y Jost, 1995, p. 34)

¿Por qué nos resulta útil esta figura del gran imaginador? En el análisis de las producciones de la industria audiovisual, porque permite identificar una entidad responsable de las decisiones tomadas por un conjunto muy heterogéneo de personas, que tienen consecuencias concretas y directas en lo que estamos mirando. En las producciones que analizamos quizá esta figura nos permita, además, dar cuenta de algunas de las determinaciones propias de las instituciones en el marco de las cuales son creados estos textos: las escolares. Y estas decisiones, en este caso, se agrupan en torno a lo que vemos y a lo que escuchamos.

### 6.5.3 La ocularización

Siguiendo la formulación ya clásica de los autores,

“la ‘ocularización’ caracteriza la relación entre lo que la cámara *muestra* y lo que el personaje supuestamente *ve* (...) En el cine, cada espectador se convierte en un gran ojo, tan grande como su persona, un ojo que no se contenta con sus funciones habituales, sino que añade las del pensamiento, el olfato, el oído, el gusto, el tacto. Todos nuestros sentidos se ocularizan” (Gaudrault y Jost, 1995, p. 140)

Por un lado, entonces, podemos remarcar que la ocularización está determinada por lo que cámara hace: el tipo de plano que construye (general, detalle, medio, etc); el tipo de cámara desde el que mira (objetiva, subjetiva, interpelación); los “tipos de movimiento” que realiza esa cámara (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.

Este concepto busca 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).

### 6.5.4 La auricularización

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, p. 144)

Si bien en general el cine se ha encargado de que lo sonoro “acompañe bien” la escena y, por ejemplo, una canción que escuchan en vivo dos personajes no nos impida entender lo que dialogan, también puede ocurrir que el gran imaginador decida que los sonidos ambiente impidan que el espectador escuche el diálogo entre los personajes. O decida que, por algunos momentos, escuchemos del modo en que lo hace uno de los personajes: aturdido por una explosión, debajo del agua, ensordecido por un fuerte viento, etc. Esto supone que el gran imaginador ha tomado la decisión de brindarnos este punto de “vista” auditivo. 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 modelo 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.

Finalmente, 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; y será *over* cuando no podamos identificar la fuente emisora más que asociándola con el gran imaginador. 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. Las mismas han sido recuperadas de modo general de Ilardo (2014) y cuando ha sido necesario, hemos recurrido a los textos fuente. 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.

## 7. Parte 2 - Semiopragmática: mundos, modos y desfasajes de sentido

### 7.1 A modo de presentación

Es difícil definir un momento en el que se hizo claro que era necesario incorporar un apartado metodológico que complementara el narratológico que, por motivos ya planteados, estuvo presente desde el inicio. De alguna manera, la escritura de este trabajo es ese intento. No obstante, es posible reconstruir algunos momentos relevantes.

Durante el cursado del doctorado, en el seminario dictado por el Prof. Francois Jost, pudimos conocer en primera persona los motivos por los cuales un análisis audiovisual únicamente narratológico, para los textos con los que él trabajaba, no le resultaba satisfactorio. Nuestro trabajo final para ese seminario nos permitió profundizar en su propuesta de análisis para textos televisivos. Allí fue posible comprender que los *corpus* televisivos demandan “cajas de herramientas” diferentes, si lo que uno desea es dar cuenta de lo específico en ellos. En 2013, durante la estancia en Curitiba, y en las clases del Prof. Fernando Andacht, pudimos reencontrarnos con la idea de trabajos de investigación para “diferentes cines”. Ya habíamos encontrado un texto de Roger Odin (2006) y Andacht, en una consulta a sugerencia de la coordinadora de la carrera allí, mencionó el *cinema de bordas* en Brasil. De esa manera se abrió la posibilidad de indagar en esos otros cines, en torno a los cuales otrxs investigadorxs venían trabajando con propuestas teórico-metodológicas específicas: cine amateur, *cinema de bordas*, cine militante, cine familiar, entre otros. Allí entonces pudimos comenzar a sistematizar esas otras investigaciones, así como sus propuestas metodológicas. En el año 2016, con la posibilidad

de formar parte de un Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) dirigido por la Prof. Andrea Molfetta sobre cine comunitario, asumimos la tarea de traducir un artículo de Roger Odin (2000), que hasta ese momento no conocíamos. Además, pudimos sumar el cine comunitario a nuestro listado de *otros cines* o, como los hemos denominado en esta investigación, *producciones audiovisuales periféricas*. Ese texto resultó importante para la construcción de este apartado. Finalmente, y más próximos en el tiempo, pudimos conocer otras investigaciones que trabajaban desde esta perspectiva semiopragmática (con Odin 2006 le pusimos nombre), como la de Julia Keldjian (2015).

El apartado que sigue presenta algunas notas de esta perspectiva semiopragmática que consideramos relevante para nuestra investigación.

## 7.2 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. No insistiremos aquí en estas ideas del semiólogo argentino. En cambio, podemos recuperar las ideas que al respecto plantea Roger Odin (2006), “desde un punto de vista comunicacional” (Odin, 2006, p. 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 (cfr. apartado 3.3 en este capítulo sobre análisis “interno”). 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, pág. 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. Por otro lado, a Odin no le preocupa simplemente la producción de sentido, sino también la de los afectos. En *La cuestión del público* (2000)<sup>81</sup> afirma: “En lo que sigue, hablaré para ir más rápido, de “producción de sentido”, pero está claro que la semio-pragmática va igualmente a dar cuenta de la producción de los afectos. Sentidos y afectos

---

<sup>81</sup> Estamos trabajando sobre este texto de Odin (2000) a partir de una traducción propia que hemos realizado para un proyecto de investigación del que hemos participado. Consignamos las citas desde la traducción, pero las páginas mencionadas son las del original. En el apartado de referencias bibliográficas hemos dispuesto toda la información para que el lector pueda acceder al texto original. No obstante, repetimos aquí la dirección de la página web en la cual se puede acceder al artículo: <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2195> (última consulta: julio de 2019).

me parecen muy a menudo completamente vinculados” (Odin, 2000, p. 56) (traducción propia)<sup>82</sup>. 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. En ella, de acuerdo a los modos puestos en juego, se modelará, construirá y/o reformulará finalmente nuestra *competencia comunicativa*.

El concepto central, no obstante, será el de *modos*. En articulación con una serie de procesos y de operaciones, Odin se permite no definir de manera directa esta categoría, sino construir ejemplificaciones que permiten dar cuenta de sus alcances. Podemos decir aquí que se trata, en la gran mayoría de los casos, de identificar qué ocurre con los textos (fílmicos) puestos en contexto. Más específicamente, qué sentidos (y afectos) producen en los contextos de su “lectura”. Por eso, para el autor resulta relevante dar cuenta de los contextos para postular los *modos* en juego.

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, pág. 60) (cursivas en el original) (traducción propia)<sup>83</sup>. 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 de afectos, y por lo tanto, unos u otros *modos*. Julia Keldjian, investigadora uruguaya, afirma en relación a las definiciones de Odin: “su descripción no es cognitivista, pues no intenta describir qué sucede en la cabeza del espectador, sino entender el funcionamiento de estos modos en el plano comunicacional” (Keldjian, 2015, p. 19).

De esta manera, los públicos son relevantes debido a las expectativas que puedan tener en relación con 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, extracinematográfico, 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, p. 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

---

<sup>82</sup> Versión en idioma original: “Dans ce qui suit, je parlerai pour aller vite de “production de sens” mais est clair que la sémio-pragmatique veut également rendre compte de la production d’affects. Sens et affects me paraissent d’ailleurs le plus souvent complètement liés”. (Odin, 2000, p. 56) (traducción propia).

<sup>83</sup> 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, pág. 60) (cursivas en original).

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, pág. 69).

De modo más general, resultan también relevantes sus reflexiones acerca de ciertas determinaciones, “que están en nosotros”, “que se afirman en la estructura edípica o en otros parámetros de naturaleza antropológica” (Odin, 2000, pág. 68) (traducción propia)<sup>84</sup>, que hemos incorporado culturalmente, diríamos nosotros, que nos empujan al modo ficcionalizante y que dificultan el establecimiento de otros modos y la constitución de otros públicos, por ejemplo, documentalizantes<sup>85</sup>. Dicho de otro modo, Odin sostiene que en nuestra cultura existe una tendencia hacia el modo ficcionalizante<sup>86</sup>. La contracara de esto es que el modo documentalizante puede resultar “a la vez muy complicado y muy poco reconfortante para el espectador al que no ofrece un sistema de previsibilidad fuerte” (Odin, 1994, p. 73).

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”:

en su paratexto se fija el filme como documental, ficción, mezcla de ambos, u otro; en ciertos elementos de contenido (un filme titulado *Napoleón* dirigirá el conjunto, de la mano del sujeto histórico, a una lectura domentarizante, pero igualmente como el espectador sabe que Napoleón no toma parte en el filme, invitará en un cierto nivel a ficcionalizar); a veces, a través de un sistema de figuras estilísticas fijas: los planos movidos [plans bougés], un corte de montaje [montage cut], el sonido directo, dejan entrever hoy que se trata de un reportaje (pero es posible que ese no sea el caso; y se trate de un presupuesto que puede resultar falso). (Odin, 2000, p. 61) (cursivas en el original) (traducción propia)<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> Versión en idioma original: “C’est le cas, par exemple, des détermnations qui nous poussent a la lecture *fictionnalisante* (qu’il s’agisse de la structure oedipienne ou d’autres paramètres de nature anthropologique” (Odin, 2000, p. 68) (cursivas en original).

<sup>85</sup> Sobre la discusión que brinda el autor acerca de la validez de su propuesta, confrontar Odin (2000), especialmente pág. 56, 60 y 63 (nota al pie 38).

<sup>86</sup> Volveremos sobre esto más adelante. Adelantamos aquí: “lo real debe ser ficcionado para ser pensado” y “la verdad tiene estructura de ficción” (Lanza, 2011, p. 270). Sumado a esto, Barthes afirma en la *Introducción a Análisis estructural del relato*, “no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta” (Barthes, 1982, p. 7). Y finalmente, Odin: “la ficcionalización funciona como un sistema de previsibilidad extremadamente fuerte (el espectador que va a ver un film de ficción sabe exactamente el tipo de trabajo cognitivo que tendrá que realizar a lo largo de todo el film)” (Odin, 1994, p. 72). Todo lo anterior apunta a reconocer la fuerza de los relatos, en particular los de ficción, que pueblan nuestra cultura y sostienen la prevalencia del modo ficcionalizante por sobre el documentalizante, en los planteos de Odin.

<sup>87</sup> Versión en idioma original: “(...) dans son paratexte qui affiche le film comme documentaire, fiction, mélange de deux, ou autre ; dans certain elements de contenu (un film intitulé *Napoléon* conduira d'emblée, de par son sujet historique, a une lecture documentarisante, mais également, comme le spectateur sait que Napoléon n'a pas joué dans le film, il invitera, a un certain niveau, a fictiviser) ; parfois, a travers un système de figures stylistiques figé : des plan bougés, un montage cut, du son direct, laissent

Este párrafo resulta particularmente relevante para nosotros por dos motivos: en primer lugar, debido a que se articula de manera directa con la propuesta de Francois Jost, que presentaremos luego, sobre todo en cómo el paratexto de un filme (aunque también “ciertos elementos del contenido”) busca fijar el modo en que desea ser leído, que es igual que decir que establece una *promesa* (Jost, 1997); y en segundo lugar, porque muestra de qué modo comprende la articulación entre un análisis más “pegado al texto”, de los que podríamos denominar “narratológicos” y su utilidad para la semio-pragmática. Aquellos 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, p. 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, p. 63) (cursivas en original) (traducción propia)<sup>88</sup>

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”)

---

entendre aujourd’hui qu’il s’agit d’un reportage (mais il est possible que ce ne soit pas le cas; il s’agit seulement d’une présupposition qui peut se révéler fausse). (Odin, 2000, p. 61) (cursivas en original).

<sup>88</sup> 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 différentes *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, p. 63) (cursivas en original).

3. *Modo fabulizante*: ver un filme para obtener una lección del relato que él propone.
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, p. 59) (resaltados en el original) (traducción propia)<sup>89</sup> (Y todos los paréntesis corresponden a Keldjian, 2015, p. 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 en relación al corpus 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. Algo similar plantea John Berger en relación con la fotografía: “Hemos de distinguir ahora entre dos usos muy diferentes de la fotografía. Hay fotografías que pertenecen a la experiencia privada y hay fotografías que son utilizadas públicamente. Las primeras (...) se aprecian y leen en un contexto *que es una continuación de aquel de donde lo sacó la cámara*” (Berger, 2000, p. 49). Por lo tanto, deseamos poner de relevancia, desde nuestro recorrido conceptual - metodológico, que esta podría ser una particularidad genérica de los videos con los que trabajaremos.

### 7.3 Francois 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 semiopragmática 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

<sup>89</sup> 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, p. 59) (resaltados en el original).



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. Nos referimos a la producción de Francois Jost de los últimos veinte años, que incorpora la noción de géneros de manera central.

Sus trabajos en colaboración con André Gaudrault, ya mencionados en la Parte 1, de la década del ochenta y comienzos de los noventa, 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 insuficientes<sup>90</sup>. 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, p. 115), que “juegan el rol de archigénero o, en términos peirceanos, de interpretante” (2007, p. 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* 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, p. 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 en más de una oportunidad lo ocurrido el 11 de septiembre del 2001 con el atentado en las torres gemelas: los efectos producidos en nosotros como espectadores una vez que confirmamos que se trataba de un atentado “en el mundo real”, fueron bien diferentes a los efectos que hubieran tenido esas imágenes de haber sido parte del “mundo de la ficción”.

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, p. 155). De esta manera, las creencias que un emisor puede apuntar a generar responden a los tres mundos

---

<sup>90</sup> No podemos detenernos aquí en estos argumentos. Puede consultarse al respecto Odin, 2006; Jost, 1997 y 2007, entre otras.

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” (Jost, 2007, 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”, correspondientes 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*” (Jost, 2007, p. 157).

No obstante, lo que resulta fundamental de esta propuesta es que la ubicación de los géneros, “lejos de estar fijada de una vez y para siempre”, “es variable según el punto de vista desde el que se los mire”. Por lo tanto, se trata en gran medida de una disputa y una negociación entre las partes. Y en ella, pueden haber elementos que indiquen, por ejemplo, una inscripción en un mundo ficcional, a la vez que el mundo real pueda “colarse” más allá de la voluntad de los realizadores; o una predominancia del mundo lúdico, aún cuando sea necesario para su desarrollo un trabajo de actuación, y por lo tanto, ficcional.

En Jost (2012) el autor presenta una larga respuesta a quienes cuestionan su esquema de “archigéneros”, sobre todo atendiendo a la definición de “mundo real”. Sus críticos le señalan que su propuesta olvida que el mundo real no existe, que sólo existen los discursos sobre él. El modo en que Jost responde a este cuestionamiento es similar al modo en que, a nuestro juicio, lo haría Charles S. Peirce, de acuerdo a lo que hemos presentado al comienzo de este trabajo. Baste decir aquí que es imposible negar la existencia del mundo (la secundidad, para Peirce), y que no es conveniente homologar realidad con verdad. Jost lo plantea así: “que las hipótesis explicativas de un mismo hecho se puedan multiplicar, no quiere decir que la realidad sea solamente una construcción de lenguaje, significa como mucho que la verdad es múltiple. Esta confusión entre realidad y verdad es constante” (Jost, 2012, p. 117).

Una vez que ha dejado esta cuestión planteada, dirige una crítica a su propio andamiaje conceptual toda vez que pareciera en él que la separación entre mundos real y ficticio es radical, al punto de que el segundo no “habla de la realidad”. Dicho esto, afirma que “las cosas son un poco más complicadas puesto que *la realidad parece inmiscuirse en la ficción de diversas maneras*” (Jost, 2012, p. 118) (resaltado nuestro). Y esta afirmación resulta fundamental para nosotros, toda vez que brinda elementos para distinguir semiopragmáticamente diferentes producciones.

En primer lugar, para distinguir un discurso ficcional de uno que haga referencia al mundo real, aún cuando el primero sea filmado “en el mundo real” o intervengan en él personas reales y no personajes, no podemos permanecer en el nivel del enunciado<sup>91</sup>:

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

---

<sup>91</sup> Plantea Jost más adelante que algunas propuestas cinematográficas contemporáneas son construidas desde la voluntad de “hacer sentir al espectador que la imagen ha sido captada por un cuerpo” (Jost, 2012, p. 119), por ejemplo, a través de una cámara que se mueve o incluso una cámara *subjetiva*, aún cuando estos procedimientos puedan ser *fingidos*; también consideraremos esto en nuestros análisis.

por actores, por Yo-orígenes ficticios y no por Yo-orígenes reales” (Jost, 2012, pág. 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, p. 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” (Jost, 2012, 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 compartirse en torno a la construcción del espacio fílmico en la ficción y en lo documental, para nosotros resulta útil esta clasificación entre ícono e índice, entendida en todo caso 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 interpretación se desliza al estatuto de modelo o de ícono para la ficción y al de ingrediente necesario para el juego. (Jost, 2012, p. 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. Podemos adelantar que la construcción de los mundos ficcionales en estas producciones se encuentra, siempre, determinada por las condiciones materiales de producción y esto tiene como consecuencias, en general, que el mundo real irrumpe de una u otra manera en el producto finalizado (así, la dimensión indicial pareciera dialogar de manera estrecha con la icónica, propia de las ficciones); asimismo, si bien el mundo lúdico pareciera demandar su lugar propio desde las producciones del corpus, podría tener además un lugar propio e “inherente” en las experiencias analizadas en las instancias de producción, mostradas a través de los momentos de “*backstage*” (más allá que el mundo al que la producción audiovisual escolar finalmente haga referencia sea el real o el ficcional). Además, resulta pertinente indagar en la dimensión profílmica de las producciones, incluso en los documentales, así como en los yo-origen de cada una. Los diferentes

apartados de análisis darán cuenta de estas particularidades.

### 7.3.1 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 a 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. “Estos diferentes horizontes de expectativa ligados a la naturaleza misma del género son su promesa ontológica” (Jost, 2012, 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. No obstante, no descartamos que también pueda difundirse esta promesa pragmática en el propio texto, a partir de rasgos analizables allí como *huellas*.

Jost presenta cuatro promesas pragmáticas vinculadas al mundo real, que tienen como punto de partida un interjuego entre imágenes y palabras:

*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 documentaciones e incluso, como mecanismo, habilita la construcción de algunas ficciones (mencionábamos algunas de estas ficciones en la Introducción: *Redacted*, Brian de Palma, 2007 como caso significativo).

*Testimonio*: el enunciador aquí es la figura del periodista, un testigo ocular “cuya fuerza argumentativa se sostiene en esta simple frase: ‘Yo estaba allí.’” (Jost, 2012, p. 122):

la realidad no se basa más en lo visible, sino en la sinceridad y la interioridad de una memoria que ha registrado los hechos (...) En este sentido, el relato de testimonio, porque pertenece al orden de la explicación como todo relato, como bien lo ha mostrado Ricoeur, parte de la orilla de lo sensible para atracar en la de lo inteligible” (Jost, 2012, p. 122).

El testimonio descansa también en un lazo existencial, pero no ya uno maquínico (de la cámara y su posibilidad de captar de manera “directa” el mundo), sino uno *antropoide*.

*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 *vingimiento*. Este mecanismo también es utilizado por el universo periodístico, como un instrumento para “explicar el encadenamiento de los hechos” (Jost, 2012, p. 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” (Jost, 2012, 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.

*Invencción*: esta cuarta promesa, dice el autor, ha desaparecido de la televisión contemporánea. Recupera emisiones que han producido un enunciador que más que sobre la certeza, trabaja sobre la sospecha y en lugar de presentar una investigación concluida, con los hechos “tal y como fueron”, presenta una investigación en curso, en la que todo aún puede ser de otra manera.

Se trata de una pedagogía de la sospecha, que deliberadamente pone el acento en la progresión, el proceso de investigación, más que en su resultado. Hacemos el aprendizaje de lo que hablar de lo real quiere decir. En lugar de presentar el montaje que es la narración como un proceso de investigación cumplido, la investigación es presentada bajo el aspecto de estar en proceso de hacerse. (Jost, 2012, p. 125)

De esta manera, “lo real es visto como una realidad subjetiva”, es decir, esta promesa funciona como una reflexión que se construye en ese momento sobre lo que puede esperarse de la *invencción* como promesa, “que no puede ser más que una representación, en todos los sentidos del término, y sobre la postura cognitiva que elige el mediador: en ese sentido, él piensa lo real, más que mostrarlo” (Jost, 2012, p. 125).

Lo interesante de esta última promesa, en nuestro caso, es que pareciera mostrar una reflexión audiovisual que, en un punto, da cuenta de la imposibilidad de la restitución, a la vez que tampoco es una ficción, dado que “no crea los personajes ni el decorado, ni aún el mundo en el que ellos se desarrollan” (Jost, 2012, p. 125). Y entonces no puede ser tomada por tal. Agrega Jost además: en el universo de la ficción, también tenemos promesas pragmáticas de restitución y de invencción. Las primeras, de la mano de las ficciones históricas (Jost, 2012, p. 125); las segundas, aquellas abiertamente ficticias, pero que también buscan “restituir el mundo” (Jost, 2012, p. 126).

Finalmente, Jost nos propone las categorías de mundo sensible y de mundo inteligible como ejes que nos permitirán profundizar en las particularidades de estas promesas.

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? ¿Puede la promesa de invencción, en cierta medida periférica en la clasificación de Jost, tener un lugar central en nuestro esquema de análisis? Los trabajos que se proponen desde la institución escolar pueden tener, en algunas ocasiones, este formato hipotético de un saber a

conquistar, de una exploración a realizar en el mundo que pueda, eventualmente, desencadenar un proceso que derive en la construcción de certezas; lo contrario sería un proceso que permita formular con certeza algunos interrogantes que no han podido (y quizá no podrán) encontrar una respuesta definitiva.

### 7.3.2 Del mundo lúdico

Necesitamos precisar el tercer mundo al que refiere Jost, en articulación con el real y el ficcional.

Como ya hemos mencionado, este mundo tiene como objetivo “el de divertirse”, y como ejemplo, el de la broma. Puede incorporar prácticas y sistemas de reglas que remitan a la ficción, así como escenarios, referencias y personajes reales. En contraposición a los mundos real y ficcional, en los que “los signos aspiran a una cierta transparencia (...): tienen menos importancia que lo que muestran” (Jost, 2007, p. 157), el signo en el mundo lúdico remite a sí mismo, la importancia está en el propio signo que vehiculiza un juego. Sumamos ahora de forma breve la clasificación de Roger Caillois sobre los juegos (que ampliaremos más adelante), para acompañar una posible organización de los mismos.

A partir de las cuatro actividades elementales que rigen los juegos (la competencia *-agon-*; la suerte *-alea-*; el simulacro *-mimicry-* y el vértigo *-ilinx-*), plantea que no todos los programas que construyen un mundo lúdico son iguales: algunos, son juegos por el juego mismo, asentados ya sea en el vértigo o en el azar; otros articulan jugadores múltiples en una competencia entre ellos y dentro de los de simulacro, encontramos los juegos de rol y la telerealidad, así como las imitaciones, los disfraces y las prendas.

En nuestro esquema este mundo puede tener un relevancia que no tiene en el análisis de otras producciones: en producciones audiovisuales escolares cuya finalidad es la de hacer referencia al mundo real o al ficcional, encontramos que lo lúdico se encuentra presente igualmente, en articulación o tensión con esos otros dos mundos. Queda mostrar en el análisis de qué modos se presenta lo lúdico en las producciones analizadas.

### 7.3.3 Resolución de su propuesta metodológica

A partir de todos estos desarrollos Francois Jost propone, metodológicamente, tres etapas para el análisis de las emisiones televisivas. Ellas suponen tres momentos diferentes en una investigación, con actividades y estrategias también diferentes:

1. La determinación de la promesa a partir del análisis de todo el material de comunicación emitido por el canal (...)
2. El estudio de la emisión misma y la comparación con su dispositivo y de su posicionamiento con respecto a esas promesas
3. El estudio de la recepción, que debe poner en evidencia la mayor o menor permeabilidad de los telespectadores a las promesas del canal y al dispositivo de la emisión misma (...) (Jost, 2007, p. 164)

Este sistema conceptual supone la posibilidad de “explicar tanto la concepción de los programas, como su estructuración y recepción” (Jost, 2007, p. 154). Para la determinación de la promesa el autor se remite a los discursos que circulan antes del comienzo de la emisión de cualquier programa, discursos de tipo publicitario difundidos por el canal de televisión, entrevistas a sus

realizadores, o de cualquier otro orden, que ayuden a “clasificar” antes de su puesta al aire estos programas. A este encuadre lo denomina *promesa pragmática*, como decíamos antes, noción que prefiere a la de “contrato de lectura”<sup>92</sup>. En el segundo momento ingresan las herramientas propias de la narratología, aquellas que él mismo ha colaborado profusamente en expandir. A través de ellas, busca comparar lo prometido con las características del programa en sí. Finalmente, el trabajo en recepción apunta a dar cuenta de qué ocurre en/con los espectadores, a partir de lo prometido y lo efectivamente difundido.

En el marco de nuestro trabajo abordaremos las dos primeras etapas, con un predominio de la segunda, por dos motivos: a) resulta difícil encontrar discursos anticipatorios sobre las producciones audiovisuales escolares (como son las publicidades de las emisiones televisivas a las que nos tienen acostumbrados los canales) y por lo tanto, no contamos con muchos elementos para construir la promesa para estas producciones (más que a través de lo que ellas mismas presentan en sus textos y lo que las/os realizadoras/es puedan mencionar al respecto); b) nos interesa particularmente el nivel discursivo de estas producciones, por los motivos que el propio Jost plantea en la cita de él que hemos elegido para comenzar este capítulo: es el modo para conocer directamente la relación entre producciones audiovisuales y realidad.

La tercera etapa será abordada a partir de la propuesta de Odin, es decir, no a través de estudios de recepción, sino de una reconstrucción de los públicos y de los contextos de recepción de estas producciones, desde la perspectiva del analista.

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

Nuestra propuesta de análisis, por lo tanto, puede ser resumida a los fines de este capítulo, en una tabla en la que hemos buscado presentar 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, como decíamos antes, a partir de esta arquitectura metodológica, se identificarán los aspectos más 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 presentaremos los análisis de los videos que integran el corpus a partir de agruparlos entre ficcionales, documentales y lúdicos, de acuerdo a las creencias que, desde el punto de vista del analista, estos videos apuntan a movilizar (Jost, 2007, p. 156). Cada uno de ellos dará lugar a un capítulo específico de análisis que incluye nueve cortos: nueve 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

---

<sup>92</sup> Para ampliar la discusión del autor con la noción de contrato de lectura, ver Jost, 1997. Podemos mencionar aquí que: “Lo que es propio de la promesa es que no necesita del otro para existir. Al ser un compromiso sobre el futuro, es sometida, en un segundo momento, al juicio de aquel a quien se la hemos hecho. El otro tiene derecho a exigir que los actos correspondan a las palabras”. (Jost, 2007, p. 162).

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.

Tabla 7: 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 (Odín)	
		Actividades de proyección		
		Modos (Odin)	9 modos	¿Privado y espectacularizante los principales?

Fuente: Elaboración propia.

Consideramos que la Tabla 7 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 la condiciones de producción y reconocimiento, porque han sido utilizadas como criterio para la presentación del análisis. Es decir, ellas nos han aportado un criterio que nos han permitido organizar el análisis del corpus con fines de su presentación en los capítulos siguientes: al ser tan diverso, podríamos haber tomado otros criterios. Hemos preferido este, finalmente, porque nos pareció 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.

Puede consultarse un cuadro que hemos denominado **Matriz de Análisis** en el que se presentan los principales rasgos de cada uno de los 27 videos que conforman el corpus, de acuerdo a las categorías presentadas en la tabla anterior en el Anexo de este trabajo o haciendo clic [aquí](#). Ese cuadro, además, está organizado de acuerdo a los (archi)géneros de Francois Jost, de forma que pueden encontrarse las producciones en el orden en el que se presentarán en los capítulos de análisis.

Hechas estas aclaraciones, estamos en condiciones de comenzar con la presentación de las producciones audiovisuales escolares. 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 7 “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.

## Capítulo 4 - Escuelas, las formas de lo escolar y la 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, 2011a, p. 52)

### 1. Presentación

Este apartado presenta las definiciones generales sobre escuela y educación desde las cuales pensamos las producciones audiovisuales. ¿Por qué resulta necesario detenernos en estas definiciones? Porque las producciones que analizamos son realizadas en el marco de instituciones educativas y estas sin dudas determinan las experiencias que les han dado origen, es decir, funcionan como condiciones de producción y de reconocimiento, en términos de Eliseo Verón. Debido a esto es necesario presentar aspectos que nos resultan útiles luego en el momento del análisis. Este capítulo puede ser considerado una continuidad de nuestra propuesta metodológica, en tanto presenta los aspectos que hemos denominado en la Tabla B “Las formas de lo escolar, saberes movilizados y formas de vinculación con esos saberes”.

Sumado a esto, el motivo por el que nos interesan estas producciones, lo adelantábamos en la Introducción, está articulado con la noción de producción cultural: con la posibilidad de pensar a lxs jóvenes estudiantes como productores culturales. Este encuadre de trabajo es parte de una decisión colectiva, del equipo en el cual participo. Por lo tanto, resulta necesario compartir algunos rasgos mínimos de ese encuadre de trabajo, que de manera simplificada, denominamos de comunicación / educación (com/edu, desde ahora en adelante).

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, hasta llegar al trabajo con la noción de relación con el saber construido en la escuela y observable en estas producciones (y expresado también en las observaciones y entrevistas, por los sujetos involucrados).

### 2. De la educación y las escuelas

Nuestra pregunta por la invención de la escuela, por su no naturalidad, formula explícitamente una pregunta y un punto de vista desde el presente: la escuela es una de las formas posibles de la educación masiva, pero no su coronación necesaria. Restituir su novedad como forma histórica es también una forma de ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación, interrogando las dinámicas y su estructura para modificarla. (Pineau, Dussel, Caruso, 2016, p. 24-25)

En este trabajo nos proponemos analizar productos audiovisuales (y en parte, las prácticas que les dieron origen) realizados en escuelas públicas de la provincia de Córdoba entre 2011 y 2015, inclusive. Tenemos como objetivo caracterizar, dar cuenta de los rasgos genéricos fundamentales de las producciones audiovisuales que han surgido de experiencias escolares realizadas como parte del trabajo áulico entre docentes y estudiantes. Es decir, del universo posible de discursos (y prácticas) a analizar en escuelas, hemos tomado un conjunto muy pequeño de ellas (aunque cada vez más numeroso). Sumado a esto, en el contexto de un doctorado en semiótica, buscamos analizar estas producciones atendiendo a sus características discursivas y más específicamente, a sus particularidades para agruparlas en torno a un género discursivo; a tal fin, resulta necesario dar cuenta también de las condiciones que les dieron origen: entre ellas, lo escolar y algunas escuelas.

Por lo tanto, resulta necesario sentar posición en torno a cómo entendemos lo escolar y la (función de la) escuela hoy, en nuestro lugar y presente. A tal fin, iniciamos aquí un breve recorrido que permitirá encuadrar los discursos que analizamos. Como institución, la escuela puede ser dicha de múltiples maneras. Nos interesa aquí recuperar caracterizaciones de la escuela que resulten operativas para nuestro trabajo. Por ese motivo, nos limitamos a presentar algunas reflexiones provenientes del campo educativo que resultan pertinentes y sugerentes para el análisis que llevaremos adelante.

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, 1996<sup>93</sup>) que, a su manera, también es planteada desde com/edu (en particular, desde los trabajos de Rosa Nidia Buenfil Burgos<sup>94</sup>). Si bien se trata de procesos que comparten características, y en algunos momentos históricos y en algunas regiones se han solapado y homologado, es posible distinguirlos e identificar aspectos diferentes de acuerdo a nuestros intereses, tal y como queda de manifiesto desde la introducción escrita por Bradley Levinson y Dorothy Holland (1996), así como en el resto de los capítulos, compilados por los autores mencionados junto a David Foley.

---

<sup>93</sup> 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. En caso de interés, puede consultarse la versión original aquí: [https://www.researchgate.net/publication/229824035\\_The\\_Cultural\\_Production\\_of\\_the\\_Educated\\_Person\\_Critical\\_Ethnographies\\_of\\_Schooling\\_and\\_Local\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/229824035_The_Cultural_Production_of_the_Educated_Person_Critical_Ethnographies_of_Schooling_and_Local_Practice)

<sup>94</sup> 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). A partir de esta definición, Huergo ha vislumbrado la posibilidad de dejar atrás posiciones idealistas en torno a este fenómeno, ahistóricas en un punto, tanto como posiciones reduccionistas que la conciben como homóloga a escolarización. En los párrafos siguientes nos dedicaremos a estas críticas y desarrollos.

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, p. 2). Todo el trabajo de estos autores apunta a dar cuenta de los modos que diferentes sociedades se han dado para educar a sus integrantes, así como los criterios (contingentes) que permiten considerar a sus miembros educados (o no). En esta definición antropológica de educación lo que está en juego son justamente modos de ser, procesos de socialización, procesos de subjetivación.

Esto supone en primer lugar 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). No obstante, reconocer que no es la única, nos permite dar cuenta de las diferencias dentro de cada escuela, dar lugar a las críticas e incluso a los avisos de caducidad que sobre ella pesan (para repasar qué hay en ellos de atendible o de impugnable). Por lo tanto, resulta posible también observar las tensiones y disputas en lo que podemos denominar definiciones hegemónicas en los procesos de escolarización.

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

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. (Levinson y Holland, 1996, p. 1)

Escuela en esta definición supone la presencia del Estado, de una organización y de instrucción intencional. En su formato institucional, siguiendo a Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1992) una escuela puede ser analizada desde cuatro dimensiones: la organizacional, la pedagógico-didáctica, la comunitaria y la administrativa.

En la definición de las autoras (que responde a un texto cuya finalidad es la formación de docentes para la gestión de instituciones educativas) la primera de estas dimensiones hace referencia al trabajo del equipo de conducción en relación con la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo y de las negociaciones propias de estas tareas. La segunda dimensión, pedagógico-didáctica, está vinculada a la obligación de estas instituciones de brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, a través de la puesta en marcha del contrato pedagógico didáctico, que supone la gestión del *currículum* escolar, con todas sus particularidades y niveles de concreción (Frigerio y otras, 1992, p. 69 y ss). La dimensión comunitaria da cuenta de la relación de la escuela con su entorno. Puede ser analizada en clave de la metáfora de institución abierta o cerrada e incluye las reflexiones sobre la participación de otros agentes dentro de la misma, los grados y formas de esta participación, así como las vivencias y la convivencia dentro (y fuera) de la misma. Finalmente, la cuarta dimensión atiende al carácter normativo de la actividad escolar, a las reglamentaciones que lo rigen, así como a la previsión de recursos y a las actividades que permiten la organización formal del establecimiento educativo (Frigerio y otras, 1992, p. 126 y ss).

Es evidente que no todas estas dimensiones resultan igualmente significativas para nuestro trabajo. Nos ocuparemos poco de la dimensión administrativa (salvo en los aspectos en los que involucra los tiempos y los espacios de la escuela), casi no mencionaremos la organizacional (excepto en los casos en que sea evidente la mediación de los equipos directivos para garantizar el desarrollo de las actividades de producción de los videos escolares). En cambio, la comunitaria ingresará de manera evidente no sólo en los enunciados de los videos, sino también en sus procesos de enunciación. Finalmente, la dimensión pedagógico-didáctica será central: en algunos casos, porque los videos analizados fueron producidos como parte de la instrucción intencional que mencionábamos antes; además, porque lo educativo (en el sentido más amplio a partir del cual se “despega” de lo estrictamente escolar) en ellos no tendrá siempre relación con la gestión del *currículum*, sino que podrá correr en paralelo y potenciar las actividades de enseñanza, tanto como los procesos de aprendizaje.

¿Qué significa este último aspecto? Las actividades escolares son educativas no sólo porque ponen en relación a los sujetos estudiantes con el conocimiento socialmente relevante dispuesto para ellos, sino que son educativas porque producen culturalmente “personas educadas”, de acuerdo a la fórmula de Levinson y Holland (1996). O, para decirlo de otro modo, 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, no sólo definida como una actividad que realizan los sujetos, sino también como una práctica social general productora de sujetos. Nos interesa resaltar entonces la complejidad de esta noción de producción para luego estar en condiciones de plantear aquel concepto central para nosotros, como es el de producción cultural.

Si bien dedicaremos el próximo apartado al mismo, ya que es central en nuestra propuesta, no podemos dejar de mencionar aquí que también resulta central en los trabajos que compilan Levinson, Foley y Holland (1996), aunque inscripto en tradiciones más específicamente situadas en el campo “educativo”. 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.

A modo de síntesis parcial, hasta aquí hemos planteado que una escuela educa porque pone en relación de manera intencional a lxs niñxs y jóvenes con los conocimientos considerados relevantes en un momento y en un lugar y también porque modela subjetivamente a estos sujetos, porque los invita a mirarse, escucharse, expresarse, narrarse, juzgarse, dominarse de determinadas maneras (y no de otras); este segundo proceso tiene lugar en parte en forma paralela al primero y ha de darse de un modo u otro, dentro y fuera de la institución escolar, a no dudarlo, aún cuando el primero se vea obstaculizado o interrumpido.

## 2.1 Las piezas de lo escolar

No obstante, una escuela es más que la definición presentada antes: cada escuela constituye una realización única, resultado de sus condiciones. En la cita con la que inauguramos este apartado, 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. Esta perspectiva nos resulta sugerente porque profundiza en las dimensiones que planteábamos desde Frigerio y otras, un poco más arriba y porque nos brinda elementos que podremos considerar cuando analicemos las condiciones de producción de estas experiencias.

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 eclesialística*, 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, pág. 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). Pineau remarca una interpretación histórica de la escuela que la entiende no como el resultado de un devenir natural y evidente, sino antes bien como una serie de rupturas y acomodaciones, que en sus mutuos ajustes dan cuenta de “el punto cúlmine de la educación entendida como empresa moderna” (Pineau, 2016, p. 39). Uno de los aspectos centrales de esta escuela, vinculado a *la matriz eclesialística*, es la centralidad del aula tradicional y la organización dentro de ella de todas las prácticas cotidianas. El método simultáneo, gradual y frontal dentro del aula, que garantiza la centralidad del profesor, da cuenta, en parte, de *la asimetría entre docente y estudiantes*. Por otro lado, también se organiza en torno al *control del espacio, de los tiempos* y de los cuerpos dentro del aula, como *fenómeno colectivo*. A estos estudiantes, entendidos como conjunto, se les propone tareas fundamentalmente intelectuales de todo tipo, con *saberes y conocimientos específicamente escolares*: “se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos” (Pineau, 2016, p. 46).

De esta forma sintética se puede observar cómo entendemos las *piezas* que dan forma a lo escolar en el marco de este trabajo. Estas que hemos resaltado en la cita del autor y nuevamente en el párrafo anterior son justamente las que se ven conmovidas, en mayor o 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.

A continuación presentamos los trabajos de Verónica Plaza Schaefer y de Eva Da Porta, en los que las autoras ponen estas piezas en juego para el análisis de experiencias de producción de medios en escuelas, y las articulan con la noción de producción cultural.

## 2.2 La producción de medios y las formas de lo escolar

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 en educación de Verónica Plaza Schaefer titulada “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” (FFyH, UNC) (2017). Allí, Plaza Schaefer 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:

La importancia de analizar sus puntos de tensión con las formas instituidas y sus desbordes radica en la posibilidad de explorar sus cauces instituyentes, sus límites y potencialidades (Ávila, 2007, p. 137) procurando distinguir las transformaciones (o no) que se dan en el plano de lo organizacional pero también en el plano de lo pedagógico (Plaza Schaefer, 2017, p. 76)

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, como ya hemos señalado. Debido al tipo de abordaje que hemos encarado, de análisis de un corpus de discursos audiovisuales, nuestro aporte específico busca indagar de qué manera las tensiones, disputas y desbordes de la forma escolar moderna pueden verse en las producciones mismas, a nivel del enunciado y/o de la enunciación.

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. Más que las provenientes del campo educativo, en nuestro trabajo nos enfocaremos en aquellas que están relacionadas con el campo de la producción de discursos, de la comunicación y en especial, de comunicación/educación.

No obstante, quizá una de las indagaciones más agudas en relación a la cuestión de la producción cultural en las escuelas fue planteada por Paul Willis en un artículo ([1981] 2003) publicado con posterioridad a su libro “Aprendiendo a trabajar” ([1977] 2017), 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<sup>95</sup>. Resulta improcedente 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 (por ejemplo, Bourdieu y Passeron o Bowles y Gintis<sup>96</sup>). En esa formulación, reconoce algunas dimensiones que resultan potentes para nosotros también, más allá de la divergencia con nuestros intereses. Por ejemplo, la idea de que “la categoría teórica *Producción Cultural* (...) consiste en procesos de *actividad y creatividad*” (Willis, 2003, p. 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 conjuntos 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 (Willis, 2003, p. 449)

---

<sup>95</sup> “Al introducir las categorías alternativas que utilizaré en este artículo, es mi intención defender que, para que se constituya una relación social reproducida que sea *dinámica y contestada* debemos reconocer explícitamente las lógicas de alguna manera independientes de lo que denomino *Producción Cultural*, los diversos significados que estas lógicas ponen en juego en el seno de la relación social, y los procesos ideológicos y limitantes que dan lugar a la *Reproducción Cultural* a partir de la *Producción*, y que se ligan, por lo tanto, a la *Reproducción Social*. (...) en este momento lo fundamental es sugerir que para alcanzar una noción adecuadamente dialéctica de *Reproducción Social*, nuestro punto de partida debe situarse en el medio cultural, en las prácticas y en las producciones materiales, en las vidas insertas en sus contextos históricos, en la marcha cotidiana de la existencia y en la conciencia práctica. Debemos investigar las producciones culturales colectivas de la existencia, cuyos fundamentos de determinación y atracción se encuentran en lo que es heredado y lo que ordinariamente se sufre por imposición, pero de un modo que en cualquier caso es creativo y activo.” (Willis, 2003, pág. 433-434).

<sup>96</sup> Nos referimos específicamente a los trabajos de Ch. Baudelot y R. Establet, *La Escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, México, 1975; S. Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI*, Madrid, 1981 y P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977. Si bien es posible reconocer que, en general, estas tres parejas de autores matizaron estas afirmaciones en trabajos posteriores, aún así recibieron críticas, sobre todo los dos primeros encuadrados dentro de las teorías de la correspondencia, por no haber considerado las complejas relaciones e interdependencias entre esfera económica, dinámica social e instituciones educativas; la tercera pareja de autores puede ubicarse en las denominadas teorías de la reproducción, que introducen matices y cierto dinamismo en relación a la tarea de la escuela en la reproducción social y cultural (Varela, 2009). No obstante, Willis desde una perspectiva más antropológica que sociológica, introduce elementos que complejizan estas relaciones: en su obra, el foco está puesto sobre todo en cierta capacidad de agencia de los sujetos interlocutores de su investigación.



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*” (Willis, 2003, p. 433) (resaltado nuestro) (Cfr. la nota al pie del párrafo anterior). 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

En el análisis de los textos de nuestro corpus resulta importante contar con elementos que nos permitan “leer” algunas marcas que encontramos en los videos, para identificarlas como *huellas* de sus condiciones de producción, de acuerdo con Verón. En ese sentido, queremos recuperar una entrevista que una pedagoga española le realiza a Claude Grignon. Lo que el sociólogo francés analiza allí dialoga con los trabajos de Willis, toda vez que aquel analiza propuestas (incluidas aquellas de producción cultural) en escuelas desde una perspectiva que podríamos considerar de sociología de la cultura.

Así, el trabajo etnográfico de Willis, desde los estudios culturales ingleses de la Escuela de Birmingham, discute con ciertos desarrollos clásicos de la sociología de la educación, mencionados antes. 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. De alguna manera, por lo tanto, lo que está en juego son propuestas pedagógicas escolares *legitimistas, populistas o relativistas* y sus múltiples y complejíssimas realizaciones en cada escuela, en cada momento histórico<sup>97</sup>, con sus correspondientes consecuencias de inclusión o exclusión escolar.

El trabajo de Verónica Plaza Schaefer (2017) ya mencionado y el de quien escribe no pueden (ni lo desean) sustraerse a estas discusiones más generales: cualquier trabajo en escenarios educativos construye argumentos, más o menos directamente, en una u otra dirección. 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, p. 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 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

---

<sup>97</sup> Para dar cuenta de esta discusión puede consultarse la entrevista que Julia Varela realiza a Claude Grignon (Varela, 1989), en la cual el francés no sólo da cuenta de su extensa trayectoria en la investigación de escuelas técnicas en Francia, desde una posición que las entiende como una forma escolar particular dentro del sistema educativo en su conjunto, sino que además articula las discusiones en torno a lo culto y lo popular, desarrolladas junto a Jean Claude Passeron, para indagar en los procesos de inclusión/exclusión de jóvenes de sectores populares en las escuelas de su país.

desmentido meramente simbólico al mundo real, del que son un reverso lúdico”) (Varela, 1989, p. 284).

Como alternativa, Grignon señala las posiciones relativistas, que sin constituir una alternativa “total”, abren la posibilidad del juego no sólo 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, p. 284)

¿Se trata de una descripción de un rasgo institucional escolar abstracto? ¿Una de las *piezas* que Pablo Pineau (2016) mencionaba antes, quizá? ¿Está vinculado con la dimensión administrativa o la organizacional, de las planteadas por Frigerio *et al* (1992)? ¿O podría, en cambio, anclarse también en una “recomendación” para la dimensión pedagógico-didáctica? Porque si estamos en presencia de un rasgo que escuelas concretas, situadas, históricas están en condiciones de desarrollar, a partir de las prácticas de los docentes situados, concretos e históricos que en ellas trabajan, como investigadores, ¿podríamos ir en su búsqueda? No forma parte de los objetivos de esta investigación, no obstante, dar respuesta a estas preguntas aunque tangencialmente el trabajo que venimos realizando podría ser leído en estas claves. 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, p. 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, queríamos mencionar esta cuestión en su provocadora dimensión teórica; y además, queríamos 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 desarrollado desde Pineau, sobre todo aquellas *piezas* vinculadas con los saberes, los conocimientos y el currículo.

### 3.2 Dimensión comunicacional de la producción cultural

En la Introducción de este trabajo argumentamos sobre la posibilidad de construir una noción de producción audiovisual escolar que permitiera su análisis desde estrategias discursivas, y de qué modo un planteo de esta naturaleza realiza su contribución a otros trabajos que han abordado estas prácticas desde otros encuadres. En este apartado, buscamos ampliar estos desarrollos siempre considerándolos con fines metodológicos.

Así, a partir de este desarrollo, 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 (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)<sup>98</sup> que son formas de la construcción subjetiva: es también hacer ser a alguien que antes no era y de un modo particular (cfr. con la definición de signo de Ch. S. Peirce, desarrollada *ut supra*).

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

---

<sup>98</sup> Lo que está en juego en estas construcciones es la experiencia de sí, como resultado de un tipo de práctica pedagógica particular. En nuestro caso, no nos centramos en las prácticas pedagógicas en sí, sino en los resultados de algunas de ellas: los discursos audiovisuales producidos, dado que ellos, entendidos como discursos, darán cuenta de aquellas, asumidas desde Verón como condiciones de producción. Dice Larrosa: “El “sujeto individual” descrito por las diferentes psicologías de la educación o de la clínica, ese sujeto que “desarrolla de forma natural su autoconciencia” en las prácticas pedagógicas, o que “recupera su verdadera conciencia de sí” con la ayuda de las prácticas terapéuticas, no puede tomarse como un “dato” aporético. Más aún, no es algo que pueda analizarse independientemente de esos discursos y esas prácticas, puesto que es ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas (pedagógicos y/o terapéuticos, entre otros), donde se constituye en lo que es.” (Larrosa, 1995, p. 265).

que las prácticas están constituidas discursivamente, al menos en una dimensión relevante (Da Porta, 2015, p. 18).

Por lo tanto, siguiendo los trabajos de Da Porta (sobre todo 2006) y Plaza Schaefer (2017), podemos afirmar que lo que está en juego en términos escolares en las producciones que analizamos es ni más ni menos que 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:

En ese sentido, experimentar con los lenguajes mediáticos, con sus códigos, desarmar los mensajes, alterar sus modos tradicionales, explorar los géneros, desarticular los formatos típicos, utilizar la técnica como un modo de enriquecer la expresión, son quizás los aspectos más valiosos de estas experiencias. (Da Porta, 2006, p. 172)

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

Asimismo, reconocer la dimensión pública de la palabra mediática es también un aspecto sustantivo que puede tener profundas implicancias pedagógicas y políticas, pues hacer pública y visible a través de un medio o un mensaje masivo una problemática tiene efectos dinamizadores sobre el proceso de aprendizaje por las fuerzas sociales que moviliza y con las cuales los alumnos pueden entablar contacto. (Da Porta, 2006, p. 172)

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:

los procesos cognitivos de tipo reflexivo y crítico vinculados a los medios, además de referirse a un objeto del cual el alumno puede tener cierta distancia lograda por la conceptualización, deben estar acompañados por procesos de producción y transformación de la realidad. Para ello es fundamental salirse de la lógica instrumental que pone el énfasis en aprender a manejar el instrumento, para redimensionar el uso de los medios en la escuela en una trama cognitiva que apunte a que los sujetos se vinculen críticamente con la realidad en la que están insertos. (Da Porta, 2006, p. 178-179)

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, p. 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<sup>99</sup> y que permiten dar cuenta del modo en que se construyen conocimientos específicos desde las escuelas (lo que desarrollamos a continuación bajo el título de “Saberes y relaciones con el saber”), 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.

A continuación, bajo el mismo precepto de identificar aspectos con finalidad metodológica, deseamos presentar brevemente algunas categorías en relación a los modos en los que los saberes ingresan en el mundo escolar y las relaciones que los sujetos pueden establecer con ellos, que nos permitirán elaborar hipótesis para el análisis de los videos.

#### 4. Saberes y relaciones con el saber

La fórmula relación con el saber, al menos en su fase sociológica, está asociada hoy, en gran medida, con el nombre de Bernard Charlot. Sus trabajos, desarrollados sobre todo en Francia pero también en Brasil, tienen como finalidad explicar las formas en que niñas y niños aprenden (o no aprenden) en la escuela. Toma como punto de partida las explicaciones reduccionistas y simplistas que otros investigadores han establecido desde la sociología entre, por ejemplo, niveles educativos de los padres y logros educativos de los hijos, para darles mayor complejidad y completar los enfoques desde los que se mira el aprendizaje en las escuelas.

Nos interesa reponer aquí de forma breve del trabajo de Charlot: a) tres rasgos que pueden reconocerse en el proceso de apropiación de saberes propuestos por la escuela; b) tres formas en que los estudiantes pueden relacionarse con el saber; y c) los tres tipos de saberes que pueden poner en circulación en la escuela. Confiamos en que nos permitan, en los apartados de análisis, decir algo sobre la relación con el saber de lxs estudiantes productoxs de los videos analizados.

---

<sup>99</sup> Entendemos a estas prácticas, junto con Da Porta como “el conjunto de procesos de apropiación, prácticas de representación, disputa simbólica y materialización discursiva del sentido (...) En ese marco consideramos a modo de hipótesis que asumir un posicionamiento social y enunciativo de productor/a cultural favorece el desarrollo de procesos de reconfiguración de la experiencia-de-sí (Larrosa, 1995) y de los otros, en tanto estas prácticas les permiten mirar-se, analizar-se y visibilizar-se desde renovados marcos interpretativos (culturales, estéticos, afectivos, corporales, intersubjetivos y políticos). Esas experiencias inciden en las formas en que los y las jóvenes asumen sus condiciones de vida permitiéndoles posicionamientos críticos y reflexivos (Da Porta, 2018, p. 2-3).

a)

Charlot (2008) entiende que cuando un sujeto se encuentra con un saber, en sentido estricto, este encuentro supone apropiarse de algo que le resulta ajeno, en principio, y que en esa misma operación, lo transforma, así como transforma los sentidos que para él tiene el mundo y los otros sujetos:

De hecho, de manera estricta, el sujeto *no tiene* una relación con el saber, el es relación con el saber. Estudiar la relación con el saber es estudiar al propio sujeto en tanto se construyó por apropiación del mundo (...) El sujeto es indisolublemente humano, social y singular. El sujeto está vinculado a una historia, en la cual es, al mismo tiempo, portador de deseo y enfrentado con lo “ya ahí” (el patrimonio humano del cual debe apropiarse de una parte). El sujeto interpreta el mundo, da sentido al mundo, a los otros, a sí mismo (de modo que toda relación con el saber es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo). (Charlot, 2008, p. 43 y 46)

No podemos dejar de resaltar que, al igual que sucede en Peirce, Charlot está pensando en procesos que tienen su origen “en el afuera” de los sujetos, y que los procesos de aprendizaje proceden por apropiación.

En segundo lugar, la triple dimensión que el autor reconoce para estos procesos: una dimensión vinculada con la cultura en general; con una cultura en particular y con mi cultura de modo específico; los denomina humanización, socialización y singularización respectivamente (Charlot, 2008). Estos procesos nos resultan relevantes, porque asocian formas de saber presentes en la escuela con producciones culturales que ya están disponibles para los sujetos en “la humanidad”, en “una sociedad” en particular y a partir de las cuales los sujetos pueden operar, apropiarse y crear<sup>100</sup>. Desde el campo educativo, estos desarrollos resultan potentes para pensar procesos de producción cultural, como los que analizamos aquí, y los diálogos que establecen con este triple proceso vinculado al saber que postula Charlot.

b)

Frente a ese triple proceso que tiene lugar cuando un sujeto interactúa en el marco de una cultura, y que también vale para el análisis de prácticas situadas de producción de discursos, Charlot agrega que hay al menos tres formas de vínculos de sujetos en relación con el saber, que él ha podido identificar en investigaciones concretas: no todos los sujetos nos relacionamos del mismo modo con los saberes que los docentes ponen en circulación en la escuela, ni lo hacemos de igual modo con otros saberes presentes en ella; no todos tienen ni igual valor ni igual sentido para los sujetos presentes en la escuela (sean estudiantes, docentes, directivos...).

A partir de sus trabajos en campo, Charlot postula tres formas de relación con el saber (o también denominadas figuras del aprender) que lxs estudiantes (aunque no exclusivamente ellxs) pueden adoptar para el trabajo en la escuela: relación epistémica, de ajenidad y utilitaria. Estas tres categorías pueden definirse a partir de la *presencia o la ausencia de movilización subjetiva* y

---

<sup>100</sup> Dice el autor: “El investigador en educación no puede limitarse ni a la Sociología ni a la Psicología porque no puede ignorar la singularidad de cada alumno ni las diferencias sociales entre esos alumnos. Los alumnos, como todo ser humano, son individuos singulares y, como todo ser humano, son miembros de una sociedad”. (Charlot, 2008, p. 50).

de *movilización cognitiva* frente a los saberes: toda vez que se pueda dar cuenta de ambos tipos de movilización, estamos frente a una relación epistémica con el saber; si hay ausencia de ambas, la relación es de ajenidad; y si sólo hay movilización cognitiva, pero no subjetiva, la relación es utilitaria.

Sólo en la relación epistémica hay un reconocimiento de la función sociocultural del conocimiento y una posición activa y metódica en el aprendizaje. Una de las preguntas que quedan formuladas, entonces, tiene que ver con cuáles de estas figuras del aprender son mayormente movilizadas por las experiencias de producción audiovisual y, particularmente para nosotros, qué de esto puede observarse, si acaso resulta posible, en los propios textos audiovisuales producidos.

c)

En tercer lugar, recuperamos una distinción entre diferentes tipos de saberes involucrados en las actividades escolares, simplemente como una manera de prestar atención a estas cuestiones en el análisis de las producciones. Soledad Vercellino (2015) lo dice de esta manera:

Charlot (2008) y las investigaciones que siguen sus conceptualizaciones, diferencian tipos de saberes: contenidos intelectuales (matemática, gramática, historia, geografía), objetos o actividades (leer, nadar) y formas relacionales (saludar, seducir, mentir). Este autor, reserva el concepto de saber a los contenidos de pensamiento (lo llama 'saber en sentido estricto'), y enmarcará a los demás saberes en la categoría de "figuras del aprender" (Vercellino, 2015, p. 77)

Nuevamente, la pregunta aquí es cuáles de estos saberes son movilizadas por las experiencias objeto de análisis en esta investigación, y sobre todo, cuáles de ellos pueden verse en los videos analizados y de qué manera.

Para cerrar este recorrido con finalidad metodológica a través de nociones y categorías que incorporaremos al análisis de las producciones audiovisuales del corpus, vamos a detenernos ahora en algunas notas que permiten enmarcar este recorrido como parte del campo de la comunicación, en particular, el territorio de comunicación / educación.

## 5. Del campo comunicación/ educación

El presente apartado busca sentar posición en relación al campo com/edu, a fin de completar nuestro lugar de enunciación sobre la escuela. Este trabajo comparte su perspectiva de análisis, como ya hemos mencionado antes, con un equipo de investigadorxs de la ciudad de Córdoba, de manera inmediata, y de otras universidades del país de manera más general. En lo local, este equipo está dirigido por Eva Da Porta y aborda, desde hace más de una década, investigaciones que articulan medios, tecnologías y escuelas. A nivel nacional, reconocemos una inscripción que hoy es formal: la *Red de Cátedras y Equipos de Investigación e Intervención en Comunicación/ Educación*, con integrantes en más de 8 universidades nacionales del país.

De los trabajos de la Red, en especial los de Jorge Huergo, recuperamos un encuadre general, un conjunto de coordenadas (las metáforas cartográficas son un rasgo repetido en com/edu, aunque

también lo son en el campo de la comunicación social) para sentar posición en torno a qué significa este encuadre global de com/edu en el que nos inscribimos. Las producciones del equipo de Córdoba, algunas ya presentadas en las páginas precedentes, nos han permitido dar cuenta de por qué decidimos trabajar con prácticas de producción audiovisual en escuelas, qué suponen estas instancias de producción cultural por parte de lxs estudiantes y, específicamente desde la tesis doctoral de Verónica Plaza Schaefer, cuáles son los argumentos que afirman que estas experiencias conmueven el “núcleo duro” de las formas de lo escolar. Toda vez que las afirmaciones anteriores funcionan como encuadre general, esta pesquisa suma un posicionamiento desde el campo de la semiótica como aporte propio.

### 5.1 Líneas generales, nombres propios y un campo en construcción

Las reflexiones que se han producido en nuestro país para construir este campo son relativamente nuevas (incluso en el territorio de la comunicación social, que es también “joven” comparado con el de otras ciencias sociales). A modo de caracterización global, podríamos afirmar que estas reflexiones: a) han buscado un lugar de enunciación que las distinga de otros posicionamientos anteriores y contemporáneos; b) han explorado tiempo y espacio (en la historia y más allá de nuestro territorio, respectivamente) para identificar escritos y pensadores-educadores en los que reconocerse para trazar una genealogía y/o identificar algunos “puntos de origen” y, finalmente, c) se han constituido en un campo que puede reconocerse hoy bastante nítidamente desde la comunicación, pero que permanece relativamente invisible desde la educación.

En el último encuentro de la *Red* en la ciudad de Viedma<sup>101</sup> se recuperaron a modo de mojón y a la vez de mapa algunas características centrales del campo. Las mencionamos aquí de una vez, para poder dedicarnos a ellas en los párrafos que siguen: Gabriel Kaplún (Universidad de Montevideo, Uruguay) afirmaba que el campo aparece definido por comunicadorxs y puede ser apreciado claramente desde la comunicación social y no tanto así desde otras disciplinas, por ejemplo, las ciencias de la educación; María Belén Fernández (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) sostenía que a pesar de lo que podría sugerir su nomenclatura a un desprevenido, lo que nombra com/edu no hace referencia a la sumatoria de las incumbencias, preocupaciones y prácticas de dos campos distintos en sus múltiples encuentros y cruces posibles, sino que refiere a una zona específica a ser identificada y consolidada; en esta línea, Eva Da Porta (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) recuperaba quizá la nota distintiva de esta nomenclatura, en su surgimiento y en su razón de ser (como veremos debajo), para reafirmar que la función de la barra entre comunicación educación (la función de este par barrado y el sentido del uso de este tipo de construcciones) está dado por el objetivo de evitar los reduccionismos y los esencialismos y como estrategia para sostener y promover un pensamiento relacional, no binario, de semiosis en constante producción (infinita); Gabriela Bergomás (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina) trazaba líneas que podríamos considerar fundadoras del campo, señalando tres autores y sus respectivas obras, recuperados aún hoy como fundamentales; finalmente, Gabriela

---

<sup>101</sup> Me refieren al III Congreso de Comunicación de la Red de Cátedras y equipos de investigación e intervención en Comunicación/ Educación, organizado por el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, en la ciudad de Viedma, durante el 13 y 14 de junio de 2019, del que me separan sólo unos pocos días mientras escribo estas líneas.



Cruder (Universidad Nacional de Luján, Argentina), específicamente en el campo de la imagen, alertaba sobre cierto marco técnico y estético que se nos vuelve invisible por cotidiano y ubicuo, y sobre el cual podemos señalar límites, tensiones y dificultades desde el campo de com/edu.

A partir de una mirada con voluntad retrospectiva el campo com/edu ha rastreado los trabajos de algunos educadores y comunicadores fundamentales: Celestine Freinet y Saúl Taborda (sobre todo en las obras de Jorge Huergo), Paulo Freire, Mario Kaplún y Héctor Schmucler (en la conferencia aludida *ut supra* de Gabriela Bergomás y también en escritos de integrantes de la Red, por ejemplo, Da Porta 2011), a los cuales sumamos también a Jesús Martín Barbero; así como el trabajo explícitamente educativo con voluntad liberadora de algunos medios de comunicación surgidos en la mitad del siglo pasado. Corresponde mencionar explícitamente con un lugar propio a quien fuera uno de los fundadores de la Red, fallecido hace apenas unos años: Jorge Huergo. No expondremos aquí en extenso los aspectos que desde el campo se recuperan de estos autores, porque esa tarea excede los alcances de este escrito. Baste, para identificar ese primer aspecto del campo vinculado a medios de comunicación con finalidad educativa compartir estas líneas:

Muchas de estas radios se caracterizaron por constituir núcleos de reunión comunitaria y fueron, en el caso de las radios mineras, el eje de la convocatoria a las asambleas populares y a la lucha social. Se inscriben en el ideario de dar voz a los oprimidos y de considerar a los medios como instrumentos de liberación. Comunicación/ Educación nace con esa convicción: inscribir las prácticas, los medios, los procesos en las luchas por la liberación de nuestros pueblos. (Huergo, 2013, p. 26).

Encuentro, puesta en común, construcción y ejercicio de difusión de una voz propia, prácticas colectivas, liberación: rasgos que comparten las experiencias y prácticas identificadas como *memorias fundacionales* de com/edu, que pertenecen ya sea al campo de la comunicación o de la educación y que son reivindicadas como propias por com/edu justamente debido a estos rasgos.

En relación a Jesús Martín Barbero, mencionado en el párrafo anterior, una parte de sus reflexiones vinculadas a este trabajo de investigación ya ha sido consignada antes en este escrito, motivo por el cual no las repetiremos aquí. Basta con mencionar que la perspectiva que el autor enuncia, y desde la cual construye sus trabajos más representativos pone en el centro la dimensión cultural de los fenómenos sociales, no como un *epifenómeno superestructural*, sino como inherente a esos fenómenos, como una de sus dimensiones constitutivas. Y, al igual que Raymond Williams, asume que esta dimensión cultural es una dimensión significativa y por lo tanto, es comunicación.

Esto no es diferente del modo en que Héctor Schmucler ha planteado la relación entre comunicación y cultura, ya por los años setenta. Esta tarea asumida junto a Armand Mattelart estuvo urdida al dolor de las persecuciones, las proscripciones y las muertes que caracterizaron ese período en los países del Cono Sur. Sus escritos situaron al hombre y sus condiciones en el centro de su producción intelectual y de sus preocupaciones políticas. Consecuencia quizá de ese escenario Schmucler puede afirmar:

Hoy ya sabemos que no existe una verdad, previa a nuestro conocimiento, que está esperando ser revelada; que *el conocimiento es un proceso de construcción* y no de descubrimiento. Hemos aprendido que las realidades son infinitamente más

complejas que las anunciadas por algunas matrices teóricas. *El individuo, la subjetividad*, no es sólo una consecuencia: es componente decisivo que *actúa en condiciones físico-naturales cuyo funcionamiento también admite el azar y lo imprevisible*. Hemos aprendido a reconocernos como seres humanos cuyos deseos y placeres están en el origen de sus acciones (incluidas las colectivas). Estamos aprendiendo a no ruborizarnos cuando empleamos la palabra felicidad o amor; cuando declaramos que los seres humanos no deberían estar después, sino antes de los modelos sociales y económicos que se proponen en la actualidad. (Schmucler, 1984, p. 5-6<sup>102</sup>) (cursivas nuestras)

Lo primero que podemos mencionar que junto con estas preocupaciones ético-políticas que expresa, Schmucler también buscó precisar el espacio disciplinar de la comunicación, tal y como él lo entendía: superar perspectivas funcionalista - sistémicas, cibernéticas, tecnocráticas e instrumentales, para darle densidad a aquellos sentidos alojados en la etimología de la palabra comunicación: comunión, poner en común, “hecho ético, es decir, político, no instrumental” (Schmucler, 1984, p. 7), encuentro entre sujetos “sobre la base siempre amenazada del reconocimiento recíproco”, al decir de Habermas recuperado por él (Schmucler, 1984, p. 8). Esta perspectiva pone en el centro los problemas de la *eticidad*, de las relaciones entre sujetos. A diferencia de las perspectivas preexistentes, es

*un salto teórico* que presupone el peligro de desplazar las fronteras. Pero, justamente, de eso se trata: de establecer nuevos límites, de definir *nuevos espacios de contacto*, nuevas síntesis. En vez de insistir en una especialización reductora, se propone *una complejidad que enriquezca*. Nada tiene que ver esto con la llamada interdisciplinariedad que, aún con las mejores intenciones, sólo consagra saberes puntuales. Se pretende lo contrario: *hacer estallar los frágiles contornos de las disciplinas* para que las jerarquías se disuelvan (...) Desde la cultura, desde ese mundo de símbolos que los seres humanos elaboran con sus actos materiales y espirituales, *la comunicación tendrá sentido transferible a la vida cotidiana* (Schmucler, 1984, p. 8) (cursivas nuestras)

Tiene sentido recuperar *in extenso* las palabras de Héctor Schmucler, no sólo como sencillo homenaje al maestro, ni siquiera por el simple goce de su lectura: los resaltados que hemos realizado en ambos párrafos se encuentran como marcas que han atravesado el campo com/edu, articulando sus reflexiones, sus prácticas y sus actores. Su voluntad transdisciplinar y la construcción de objetos de investigación e intervención complejos, *de cruce*, polifacéticos, multideterminados han sido rasgos propios del campo desde el comienzo.

De modo específico, el campo como tal comienza a ser nombrado a partir de la analogía con el par barrado comunicación/cultura. Para Schmucler, lo que vincula ambos términos no debe ser una cópula, en tanto no puede pensárselos como dos términos independientes: se trata en realidad de una relación constitutiva entre comunicación cultura, una articulación que no permite separarlos más que analíticamente. De aquí la importancia del par barrado:

---

<sup>102</sup> Las páginas que consignamos en esta cita corresponden a la versión que puede encontrarse de este artículo disponible en línea. Hemos tomado como fecha de publicación de ese artículo el año 1984, ya que corresponde con la década que ha transcurrido desde la publicación del número 3 de la revista Comunicación y Cultura en el año 1974, de acuerdo a lo mencionado en el propio texto. También disponible [aquí](#).

La barra (*comunicación/cultura*) genera una fusión tensa entre elementos distintos de un mismo campo semántico. El cambio entre la cópula y la barra no es insignificante. La cópula, al imponer la relación, afirma la lejanía. La barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado. A partir de esta decisión, y con todo lo ya acumulado, deberíamos construir un nuevo espacio teórico, una nueva manera de entender y estimular prácticas sociales, colectivas o individuales (Schmucler, 1984, p. 7) (cursivas en el original)

Esta formulación traza una genealogía y una programática; los estudios culturales ingleses, sobre todo los de la primera generación, admiten un diálogo fecundo con esta propuesta de Schmucler. En ambas producciones pueden reconocerse como continuidades, entre otras cuestiones, a) la centralidad de los individuos, de sus producciones (culturales) y los sentidos que les otorgan a las prácticas en el marco de la vida cotidiana y b) una perspectiva que permite investigar e intervenir específicamente sobre estas dimensiones: cualitativa, hermenéutica, próxima a los sujetos interlocutores del proceso. Valgan estas dos características como rasgos sobresalientes que se recuperan también desde el campo com/edu.

De lo que se trata, por lo tanto, no es de suturar o resolver tempranamente las tensiones entre ambos términos a partir de asumir como objeto de las preocupaciones experiencias y prácticas (y discursos) provenientes de perspectivas como “educación para/ en/ desde los medios de comunicación”, o “comunicación para/ desde la educación”. En estas últimas puede reconocerse, sin entrar en detalles que no hacen al corazón de este trabajo, una perspectiva en la cual tanto la educación como la comunicación aparecen identificadas con procesos más o menos lineales, en cierta forma “transparentes”, y en los que prima cierta perspectiva tecnocrática (incluso burocrática) y tecnofílica. Nos interesa, en cambio, inscribirnos en la complejidad que emana de la relación entre comunicación *barra* educación. Planteada de una vez, la barra entre ambos términos nos invita a identificar procesos de producción de discursos y procesos de producción de subjetividades, como parte y como resultado de experiencias (y discursos).

## 5.2 Ideas finales sobre el conocimiento (y la transformación)

Los trabajos de Paulo Freire (por ejemplo, 1970 y [1973] 1984) y de Mario Kaplún (por ejemplo, 2002) son leídos hoy en los procesos de formación de comunicadores interesados por lo educativo como textos iniciáticos, que abren un camino de formación, del mismo modo que otrora auspiciaron la constitución del campo com/edu. Ellos resaltaron la dimensión ética constitutiva de todo acto educativo, sin importar el contexto institucional en el que tenga lugar; de una manera casi idéntica a Schmucler y a Mijaíl Bajtín (en *Hacia una filosofía del acto ético*, 1997) para los actos comunicativos en general. Esta dimensión ética, inherente a todo acto educativo, puede, no obstante, ser más débil o estar degradada en algunas prácticas, en algunos contextos. Por tal motivo, no sólo postulan su existencia, sino que caracterizan las prácticas de enseñanza respetuosas de los sujetos intervinientes como deseables, necesarias y sin ambages las denominan liberadoras. Frente a ellas, identifican prácticas reproductoras, opresoras, monológicas, a las que Freire nombra *bancarias*.

Lo educativo no debe quedar al margen de lo humano y debe pensarse siempre como una relación entre sujetos con un objetivo común a todos los involucrados, en la que el conocimiento tiene un lugar central. Las preocupaciones de Freire y Kaplún no quedan restringidas, por lo

tanto, a la relación entre sujetos en el acto educativo, sino que también abordan la cuestión de los saberes involucrados en dicho acto. Así, Freire ([1973] 1984) afirma que el conocimiento no es un objeto que circula de manera lineal, sino algo que necesita ser (re)construido entre lxs actores. Lo dice de esta manera:

Conocer, en la dimensión humana, que es la que aquí nos interesa, cualquiera que sea el nivel en que se dé, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. *El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto*". (Freire, 1984, p. 27-28) (cursivas nuestras)

Hemos resaltado de este fragmento la curiosidad como actitud activa del sujeto, sumada a la invención y (re)creación como constitutiva de los procesos educativos que Freire (y Kaplún) ponderan. Estas ideas definen, en general, las experiencias recuperadas desde el campo com/edu y en particular aquellas abordadas desde el equipo de Córdoba.

¿Qué otros rasgos podríamos reconocer en ellas? Una cuestión central está vinculada al aspecto problematizador, que supone la posibilidad de hacerse preguntas sobre el entorno con la finalidad de conocer pero también, eventualmente, de transformarlo. En este sentido, ya en 2010 se mencionaba que este campo brinda la posibilidad de pensar la cultura y la producción de sentido “considerando la politicidad y la posibilidad de transformar los procesos sociales y los modos de formación de los sujetos” (Da Porta, 2011a, p. 42). De forma que puede ser pensado como un campo estratégico, dado que nos permite reconocer y “asumir la operatoria del poder y la conflictividad como dimensión constitutiva de los fenómenos sociales. Y en ese sentido, la importancia de una mirada sobre los procesos de producción de prácticas y discursos como lugares de disputa.”(Pineda y Yeremían, 2015, p. 4). El poder, la politicidad y la disputa por los sentidos serían rasgos propios también de este campo. Así, en el marco de este trabajo nos preguntamos: ¿pueden las experiencias escolares de producción audiovisual ser consideradas prácticas que promuevan procesos de construcción, problematización y apropiación de un lugar activo en relación con disputas de sentido, procesos de representación y participación en el espacio público?

Antes que responder de modo directo a esta pregunta, podemos recuperar nuevamente de Freire una reflexión en torno al conocimiento:

Si la educación es esta relación entre sujetos cognocentes mediatizados por el objeto cognoscible, en la cual el educador reconstruye, permanentemente, su acto de conocer, ella es necesariamente, un quehacer problematizador. La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, darlo, tenderlo, entregarlo, *como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado*. (Freire, 1984, p. 94) (cursivas nuestras)

Hemos resaltado en cursiva justamente un rasgo central para esta forma de comprender los procesos educativos: la posibilidad de (re)construir cada vez los conocimientos que articulan la

relación educativa. No se trata de repetición, no se trata de transmisión mecánica y lineal, sino de producción, de apertura, de interrogación.

De esta manera hemos establecido algunas notas distintivas del campo com/edu que resultan significativas para este trabajo: una atención a los procesos de encuentro, puesta en común y construcción colectiva de prácticas y discursos; una atención especial a la dimensión cultural de los fenómenos y prácticas sociales; una preocupación ético-política en las relaciones entre sujetos así como en la relación entre estos y el conocimiento; una preocupación por el poder y la politicidad en la disputa por (la producción, circulación y recepción de) sentidos. Este, nuestro marco más general para pensar los procesos de producción de conocimiento y de relación entre sujetos, nos abre ahora sí el camino para presentar las experiencias de producción audiovisual con las que hemos trabajado. De un modo o de otro, estas experiencias se enmarcan en las características resaltadas desde este último apartado.

## Capítulo 5 - Experiencias escolares de producción audiovisual

### 1. Presentación general de las experiencias

Los videos que conforman el corpus de esta tesis fueron producidos en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, entre los años 2011 y 2015, inclusive. En este apartado compartiremos características generales de las experiencias que les han dado origen, que consideramos centrales para entender el agrupamiento que hemos realizado y tener a disposición los aspectos centrales de cada una que funcionan, en términos de Eliseo Verón (1993), como condiciones de producción de estos videos.

Para reconstruir estas experiencias recurrimos a discursos que nos brindan información sobre ellas. Hemos realizado una descripción de las actividades realizadas para la reconstrucción de cada experiencia en el capítulo metodológico. A modo de síntesis y recuperación de esa información relevante, podemos mencionar aquí: - los discursos utilizados tienen diferentes soportes y lenguajes; pueden encontrarse en Internet y ser de circulación abierta, o haber sido producidos específicamente para esta investigación; los equipos que han acompañado la producción de algunos videos son los responsables de la realización de estos discursos que funcionan como presentación, memoria y/o balance de su tarea; en cambio, encontramos experiencias cuyo único registro será el compartido en estas páginas; - entrevistas realizadas directamente con las y los docentes encargados de estas producciones para este trabajo de tesis; - notas recolectadas en las visitas a las escuelas, en el marco de las cuales se recopilaron archivos de los videos del corpus; - audiovisuales de *backstage* realizados con el material remanente luego de la edición definitiva de los videos; - *trailers* o videos promocionales de las experiencias que hemos analizado; - cartillas digitales (en formato pdf) producidas por parte de los equipos técnicos que acompañaron a los docentes en las producciones; - sitios web que alojaron parte de la propuesta que dio origen a los videos en cuestión y que hoy pueden ser consultados como archivos de lo hecho. Todos estos discursos son los que nos han permitido reconstruir las experiencias que dieron origen a los videos y que presentaremos en las páginas siguientes. En cada una de las cinco experiencias en cuestión brindaremos los detalles específicos sobre las fuentes utilizadas.

Hemos compartido los criterios generales para la conformación del corpus en la Introducción. Podemos recuperarlos aquí, a modo de recordatorio: se trata en todos los casos de videos producidos por estudiantes de la educación secundaria, como parte de una propuesta realizada por sus docentes en el marco de un espacio curricular específico, taller extracurricular o, de modo más general, como una invitación que llega desde otras instituciones y es aceptada desde la propia escuela. En algunas de estas experiencias, además, los docentes trabajan junto a “técnicos” que ingresan a la escuela para acompañar el proceso y guiar tanto a estudiantes como a docentes. En otros casos, son las/os propias/os docentes quienes poseen los conocimientos necesarios para generar y acompañar estas producciones. También están aquellos que, motivados por un deseo o una convicción personal, se embarcan por primera vez en este tipo de propuestas y van construyendo de forma autodidacta, junto a sus estudiantes, las pautas de trabajo. Siguiendo la definición de institución educativa que hemos compartido antes, de la mano de Dorothy Holland y Bradley Levinson (1996), hemos intentando abarcar la mayor diversidad posible de formatos pedagógicos y de modalidades del sistema educativo dentro de (o asociadas

a) la educación secundaria de la provincia de Córdoba: por este motivo encontramos experiencias de modalidades orientadas, adultos, rural y técnicas; de instituciones escolares y de centros de actividades extra-curriculares como los CAJ.

En los últimos años la producción de audiovisuales en nuestras escuelas ha crecido exponencialmente, al punto que no sorprende a nadie el trabajo con programas de presentaciones visuales, de edición de sonido y de edición de video en las aulas. Por tal motivo, otro de los criterios que utilizamos para construir el corpus fue analizar videos que hubieran sido “estrenados” más allá del grupo clase / aula en la cual fueron producidos. En general, el primer visionado se da en las aulas, pero luego estos videos han tenido otros canales de circulación, otros espacios de recepción. En este sentido, hemos considerado videos que fueron presentados en los Salones de Usos Múltiples de las escuelas en las que se produjeron; videos que han circulado por festivales específicos; otros que han sido difundidos por canales de televisión locales de las poblaciones del interior provincial a las que pertenecen las escuelas; difundidos en plataformas que alojan en internet este tipo de archivos; algunos que fueron mostrados en salas de cine convencional; otros en salones de clase de otras instituciones que los han recibido y difundido. En algunos casos, además, se ha tratado de producciones que han recibido algún reconocimiento o premio y que de esa manera han llegado a nuestro conocimiento.

Como mencionábamos en la Introducción, a medida que comenzamos con la recolección de producciones, nos encontramos con políticas públicas que eran parte de las condiciones de producción de estos videos: ya fuera de manera explícita, como en el caso del PNIDE / Conectar Igualdad o de Plan de Mejora; a partir de la mediación de otras instituciones intervinientes, que incluyen en su política institucional el trabajo con escuelas (sea desde la extensión universitaria como desde los centros CAIE) o bien a partir de políticas más generales (periféricas, quizá) que tienen finalmente impacto en algunas escuelas (como la Colección de Videos de Trabajo Decente, en los centros de la modalidad de jóvenes y adultos). Este fue, entonces, el criterio final que definió la construcción de este corpus: que los videos resultantes hubieran sido producidos a partir de la intervención de políticas públicas emanadas del Ministerio de Educación de la Nación y/o del de la Provincia.

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 y que por lo tanto están en condiciones de formar parte del corpus. Antes de avanzar con el análisis en sí, necesitamos conocer con mayor precisión las características generales de las experiencias que les han dado origen: 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. Al finalizar la presentación de cada experiencia podrán encontrar una tabla simple con el nombre de los videos de esa experiencia incluidos en el *corpus*.

## 2. Experiencia A - Proyectando desde la escuela

A fines del año 2014 el proyecto de esta tesis sufrió su mayor transformación: mutó su pregunta de investigación, así como gran parte del abordaje teórico-metodológico y por lo tanto, dejó de tener como instituciones referentes únicamente los centros de educación de jóvenes y adultos, para abarcar la educación secundaria en su más completa variedad posible. Apenas iniciado el año siguiente comenzó este Proyecto, fruto de la iniciativa conjunta de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba, el Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CePIC) y una cátedra de realización audiovisual, Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual, 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 esta iniciativa titulada “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<sup>103</sup>; 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

---

<sup>103</sup> Haciendo click [aquí](https://www.youtube.com/watch?v=gSiveFGO2hs&list=PL13StDG73dmw1ORPOsQ4FexJVw9xbH5DG) o [aquí](#) <https://www.youtube.com/watch?v=gSiveFGO2hs&list=PL13StDG73dmw1ORPOsQ4FexJVw9xbH5DG> (última consulta: enero de 2020) se puede ver un video de presentación donde se cuenta brevemente la experiencia o puede buscarse en YouTube en el Canal del CePIC (FCC - UNC) bajo el título de “Adelanto de Institucional Proyectando desde la Escuela”. Allí también pueden encontrarse los cuatros videos con los que trabajaremos, además de los producidos los años siguientes (que han quedado fuera del corpus). Puede buscarse también el Canal como “CePIC - Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC - Universidad Nacional de Córdoba”.



las instituciones educativas que inició su participación en 2015 y la ha sostenido de manera ininterrumpida hasta el presente. En uno de esos documentos revisados, puede leerse:

“Proyectando desde la escuela” se plantea como una propuesta de formación desde la práctica socioeducativa y tiene como propósitos principales fortalecer la vinculación de las escuelas secundarias públicas y la UNC; promover el intercambio entre estudiantes universitarios y estudiantes del secundario; y que entre ambos grupos produzcan conjuntamente material audiovisual para compartir en las escuelas y en diferentes espacios de la universidad. Se apunta así a conocer y reflexionar sobre la construcción de proyectos educativos y laborales al terminar el secundario. (Nanzer, Iparraguirre y Rotondi, 2018, p. 49)

El *Proyectando*, como será nombrado de aquí en adelante, comenzó en el año 2015 con cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. La SAE, el CePIC y el Taller de Lenguaje III iniciaron contactos con docentes de los últimos años de dos escuelas secundarias orientadas y dos CENMA y a partir de la aceptación de estos profesores, comenzó el trabajo de producción audiovisual. El *Proyectando* tiene dos particularidades en relación al 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. Aquí interviene la SAE - UNC, a partir del trabajo específico e inherente al Departamento de Orientación Vocacional, en las escuelas participantes para promover procesos de asesoramiento vocacional para lxs estudiantes secundarios involucrados; de esta manera, busca acompañar a estxs estudiantes para que puedan “proyectar” su futuro, una vez egresados del nivel secundario.

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.

Todas las partes están de acuerdo en afirmar que la experiencia ha resultado sumamente valiosa para los actores involucrados durante el 2015 y también en los años sucesivos, dado que la actividad ha continuado desde entonces ininterrumpidamente, obteniendo incluso financiamiento y reconocimiento de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU UNC). Y no sólo esto: desde la iniciativa se ha propiciado la continuidad en los estudios superiores de un grupo de jóvenes que no habían imaginado antes que ese podía ser su camino al terminar el secundario. Y por el lado de las escuelas secundarias, dice Verónica, una de las docentes que recibe y acompaña todo este trabajo, que para ellxs ha significado la posibilidad de instalar en la escuela un nuevo horizonte, antes inexistente: el de contar historias, sus historias en lenguaje audiovisual pero también la pregunta por el qué sigue luego del cierre de este nivel educativo; dónde antes había unas pocas certezas instaladas a fuerza de costumbre, lo que el *Proyectando* ha logrado es instalar preguntas, inquietudes y ha desatado búsquedas. No todas terminan en estudios universitarios en la UNC, pero cada camino que se inicia es reafirmado a partir de saber que es fruto de una elección, condicionada por cierto, pero no un destino inevitable.

Otro de los escritos consultados, afirma en relación a los momentos de la propuesta:

Sintéticamente se podrían identificar cinco momentos de la propuesta: 1- convocatoria a estudiantes de comunicación social, 2- talleres de formación y sensibilización para los estudiantes en temáticas vinculadas al trabajo a realizarse en las escuelas 3- encuentros en las escuelas entre ambos grupos de estudiantes, acompañados previamente de sus respectivos espacios de formación y planificación, 4- la producción conjunta (cortos) entre estudiantes, 5- jornada de cierre donde se comparten las producciones de cada una de las escuelas. (Iparraguirre, Nanzer y Wild, 2018, p. 4)

Este párrafo nos brinda no sólo una idea de la secuencia de las actividades que se desarrollan en el marco del *Proyectando*, sino que también permite dar una idea de la cantidad de actores involucrados y de la dimensión que ha tomado esta iniciativa con el paso del tiempo y su consolidación. Lo paradójico también de este proceso, en palabras de Guillermo y también de Carolina, es que cada año virtualmente el proyecto comienza de cero, porque salvo ellxs mismxs y las docentes de las escuelas secundarias que los reciben, el resto de los actores son nuevos: lxs estudiantes de secundario en general se renuevan cada año, ya que lxs destinatarixs son lxs cursantes del último año de la educación obligatoria; algo similar ocurre con los estudiantes del Taller III: cada año un nuevo grupo es invitado a participar, con resultados diferentes en términos de interés y motivación. Para evitar un completo reinicio con cada ciclo lectivo, las figuras de ayudantes alumnxs de la cátedra del Taller III junto a las becarias de extensión que el *Proyectando* ha logrado tener algunos años han resultado centrales.

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. No hemos considerado las producciones de los años siguientes dado que el corte de nuestro corpus nos impone llegar hasta 2015 y no más allá. Además, a diferencia de otras experiencias de esta investigación, encontramos una marca clara desde las condiciones de producción: el cursado del Taller III en una carrera como la licenciatura en Comunicación Social impone un trabajo en el campo audiovisual desde enfoques vinculados a lo periodístico (o la no ficción, como menciona el Prof. Iparraguirre en la entrevista). Por lo tanto, si bien en nuestro corpus las cuatro producciones de esta experiencia, correspondiente a ese primer año de implementación, serán abordadas en el grupo *Documentales*, resulta interesante analizar de qué formas lo ha realizado cada escuela.

Tabla 8: 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 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 postítulos 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 Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE Conectar Igualdad, de aquí en adelante)<sup>104</sup>. Luego de la resolución del Consejo Federal de Educación 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: en algún momento, incluso, nos preguntamos si este Programa podría constituirse en nuestro *corpus*, sin sumar otras experiencias. En un intento por sostener las decisiones del muestreo teórico de variedad y amplitud decidimos considerarla simplemente como una experiencia más, aunque 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.

<sup>104</sup> En el Anexo de la Resolución 244/15, que presenta el PNIDE, puede leerse lo siguiente: “En términos generales, esta propuesta propone articular estos ejes generales con el plan de acción de Conectar Igualdad (Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa), Primaria Digital, otros que hubiere de las Direcciones de Nivel y las Direcciones de Modalidades, el Departamento de Áreas Curriculares, el INFD (Nuestra Escuela), el INET, educ.ar S.E. y cualquier otra dependencia del Estado Nacional que esté planificando o implementando acciones relacionadas con la integración de TIC en entornos educativos (por ejemplo, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, las Universidades Nacionales y el Programa de Núcleos de Acceso al Conocimiento del Ministerio de Planificación, Obras y Servicios Públicos de la Nación). Asimismo, durante 2015 se promoverá una mayor coordinación y colaboración recíproca entre la Nación y las provincias para potenciar las sinergias y multiplicar el impacto de las iniciativas nacionales y jurisdiccionales” (Resol. Nro 244/15, 2015, p. 3). De esta cita resulta significativa no sólo la cantidad de iniciativas que estaban en marcha en ese momento, sino la voluntad de articular con las diferentes jurisdicciones, considerando la diversidad entre ellas.

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<sup>105</sup>: 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 ingresaban al corpus en esta experiencia.

Sería imposible recuperar aquí siquiera los trazos gruesos de una política pública como fue el PCI. Sin embargo, considerando que el PNIDE, foco de nuestro interés, se asentó y subsumió los desarrollos que se venían realizando previamente, suponiendo que nuestro lector no conociera nada del PCI, deseamos aportar dos o tres claves generales de lectura del mismo.

El PCI fue una política emanada desde el Poder Ejecutivo que se inició con un decreto presidencial del año 2010 y luego con una Resolución del Consejo Federal, ese mismo año. El PCI tuvo como tarea quizá más relevante la entrega de una netbook por persona, a cada estudiante de la educación secundaria del país, a sus docentes y a los estudiantes de la formación docente (sumados posteriormente), bajo los lineamientos de un Modelo 1 a 1<sup>106</sup>. Además, supuso el trabajo de técnicos territoriales (profesionales de campos como ciencias de la educación o de la comunicación que oficiaron de acompañantes y facilitadores externos) en las jurisdicciones para el acompañamiento de los docentes en la incorporación pedagógica de estas computadoras. Más tarde, ofreció un conjunto de Especializaciones para docentes, de cursado a distancia, que buscaron ampliar el acompañamiento para la incorporación en el aula de estas herramientas. Si tuviéramos que identificar vectores gruesos de esta política, diríamos con Gabriela Yeremián (2015):

Es posible identificar, entonces, cierta confluencia en una operación de articulación que traza relaciones estrechas entre la educación formal y la inclusión social de los jóvenes. En este marco, el PCI es presentado en diversos pasajes como una “política de inclusión digital educativa” (Res, 123AI, 2010, p. 24), otras como una política de “inclusión educativa con impacto social” (Ibid, p. 23) (Yeremián, 2015, p. 117)

---

<sup>105</sup> Se puede consultar la normativa vinculada al Plan aquí: <http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/politicas/1275/plan-nacional-inclusion-digital-educativa> (última consulta: febrero de 2021) se enumeran más de doce resoluciones del CFE vinculadas al Programa Conectar Igualdad, desde su creación y hasta su reconversión en PNIDE.

<sup>106</sup> De acuerdo a una nota periodística del 10 de diciembre de 2015 del diario Tiempo Argentino, el PCI había entregado hasta ese momento 5.314.950 de netbooks y además 7161 aulas digitales móviles del programa Primaria Digital. Disponible como archivo descargado (en formato pdf) en Anexos o haciendo clic [aquí](#). Puede verse otro artículo, publicado en La Voz del Interior sobre las producciones realizadas en nuestra provincia en la sección Anexos o haciendo clic [aquí](#). Y finalmente puede consultarse una crónica de Darío Artiguenave publicada en la revista Anfibia que narra una investigación realizada desde la Universidad Nacional de La Plata sobre el trabajo en el Programa Conectar Igualdad en el Anexo o haciendo clic [aquí](#). Estos artículos se ofrecen simplemente como muestra; pueden encontrarse muchos otros y seguramente diferentes.

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, sumando lo que estas tecnologías traen consigo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y luego, una voluntad de inclusión social, ya que las computadoras estaban destinadas a cada estudiante y, por lo tanto, llegaban a las familias y a los entornos cotidianos de cada joven, más allá de los escolares, llevando con ellas posibilidades que desbordaron lo escolar.

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 en escuelas bajo otros formatos curriculares pedagógicos, realizado por estudiantes y docentes, junto a los Técnicos Territoriales del Conectar Igualdad, con tres propuestas que incluyen acompañamiento territorial a docentes y directivos: *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. A partir de la disponibilidad de las netbooks en la escuela, desde el Ministerio de Educación se invitó a un trabajo con producción audiovisual articulada desde los espacios curriculares de la educación secundaria obligatoria: desde Lengua y Literatura y Educación Artística, por un lado, para la producción de ficciones a partir de la adaptación de obras literarias al lenguaje audiovisual; desde las Ciencias Naturales, para la producción de documentales que aborden problemáticas locales, del entorno de las escuelas. Así, durante ese año, se invitó a los docentes de escuelas secundarias del país a la producción de videos y esta producción se propuso articulada en torno a estos dos grandes géneros: la ficción y el documental.

Ese año, desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, los Técnicos Territoriales del Programa se acercaron a las escuelas y comenzaron los diálogos con los docentes interesados para el acompañamiento en el proceso de producción audiovisual. De acuerdo a los documentos consultados, los contenidos que se esperaba trabajar con las propuestas de adaptación de textos literarios fueron: las posibilidades de la lengua oral y escrita; interés por conocer literatura; lectura y escritura con diferentes propósitos; interpretación de textos literarios; escritura de narraciones, exposiciones, argumentaciones; construcción de lenguaje audiovisual; la práctica de la producción; la escritura del guión; el ejercicio de la dirección; el trabajo con la fotografía y el registro de la imagen; el diseño y la construcción del sonido; realización de edición y posproducción; incidencia y construcción de una mirada a partir de este lenguaje; entre otros. En el caso de los documentales vinculados a las ciencias naturales, se promovió un trabajo en torno a la construcción de una visión actualizada de la ciencia; comprensión de la ciencia como actividad social, de carácter creativo y provisorio; uso de lenguaje científico básico; representación en diversos lenguajes de los saberes producidos en la actividad científica escolar; construcción de oportunidades de expresión y participación en la vida pública; experimentación con la centralidad de la experiencia audiovisual, desde la escuela; identificación e implicación en problemas científicos de relevancia; producción y análisis de argumentos basados en evidencias; construcción y utilización de modelos científicos escolares; entre otros.

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. Con ellos como base hemos construido estas líneas. Todo lo que estaba disponible en la web ha sido dado de baja desde el 2016, con el cambio de gobierno; por lo tanto, los archivos generados a partir de la descarga de las páginas web se podrán consultar en el apartado Anexo de este trabajo (o

haciendo clic [aquí](#)). El PNIDE siguió transformándose durante la presidencia del Ing. Mauricio Macri y modificando sus alcances; no obstante, una propuesta como la que reconstruimos aquí no volvió a desarrollarse desde entonces. En Córdoba, dentro de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y la Calidad Educativa (SPlyCE), del Ministerio de Educación de la provincia, pueden consultarse algunas de las líneas de trabajo en la pestaña “Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación”, de la página oficial. Allí, al momento de redactar estas líneas (año 2019), aún se encontraban disponibles los materiales producidos durante 2015 en el marco de Cortos en la Net<sup>107</sup>.

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 no tenían problemas de propiedad intelectual con la música utilizada, por ejemplo, y aquellos que tenían las autorizaciones de las familias de los menores de edad. Además, les docentes y estudiantes involucrados redactaron para cada experiencia guión técnico, guión literario, plan de rodaje, material de difusión, registro escrito y fotográfico y planificación. Luego, este equipo realizó una selección de las experiencias más significativas, con su correspondiente secuencia didáctica reconstruida por los docentes con ayuda de lxs Técnicxs<sup>108</sup>. Esta información se sistematizó y se elaboró para cada experiencia 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 de la SPlyCE. Allí pueden consultarse las voces de los actores en esas publicaciones. Esos han sido los materiales disponibles que hemos utilizado para dar cuenta de las condiciones de producción de cada uno de los videos que finalmente conforman 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 a lo que mencionábamos en la Introducción.

Tabla 9: Videos seleccionados Experiencia B				
Nombre del corto	Escuela	Duración	Año	Sinopsis

<sup>107</sup> Estos materiales pueden consultarse [aquí](#) o aquí <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/EduTic/EduTicSecSup.php> (última consulta: enero de 2020). Los videos, por su parte, se encuentran todos disponibles en el Canal de YouTube de la SPlyCE, disponible [aquí](#) o aquí: <https://www.youtube.com/channel/UCUES18CzAj85ogxwukGaKWQ/videos> (última consulta: enero de 2020). También puede encontrarse como “Conectar Igualdad Educación Especial Córdoba” en YouTube.

<sup>108</sup> Nos cuenta Soledad Ortiz Suárez, referente del Programa en la provincia de Córdoba, que en esta selección “se priorizaron los procesos antes que los productos y se eligieron experiencias significativas para los alumnos y no los cortos de mejor calidad desde el punto de vista técnico” (comunicación personal, por correo electrónico, 26 de abril de 2018).

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 cien años, vive cerquita del Cerro Champaqui, al pie del Cerro Negro. La historia recreada por los alumnos transcurre en un baile. Un joven Don Marcos de treinta 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	Esta historia 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".
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 días<sup>109</sup>. Por eso, la pregunta que abre este apartado fue la

<sup>109</sup> Reiteramos que nos referimos a la tesis "Educación de jóvenes y adultos, imágenes fotográficas y experiencia en la escuela", tesis 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

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* son los videos realizados en CENMA de Córdoba. Y quizá por azar o por causalidad<sup>110</sup>, 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 tesis, 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).

La educación de jóvenes y adultos (EJA) es una de las ocho modalidades del sistema educativo en nuestro país, desde 2006, año de sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. Una de las transformaciones fundamentales que introdujo esta Ley fue la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que implica para el Estado la obligatoriedad de ofrecer los servicios educativos para que todas y todos puedan terminar este nivel en los tiempos y en la forma en que les resulte conveniente o posible. Transformarse en modalidad le permitió, por primera vez, que se le reconociera la especificidad que la modalidad demanda y que se comenzara paulatinamente desde entonces a abandonar las concepciones de servicios educativos compensatorios y remediales que la habían caracterizado durante buena parte de su historia.

Entre otras cuestiones, esto ha permitido que en los últimos años, tanto desde el Consejo Federal de Educación como desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se propusieran lineamientos curriculares, diseños curriculares, espacios específicos en la formación inicial de docentes y reglamentaciones específicas para la modalidad, entre muchas otras acciones. En la actualidad, incluye una gama amplia de ofertas para jóvenes y adultos que no han iniciado o completado la educación primaria o secundaria; cuenta con modalidad presencial y también semipresencial; funciona en general en horarios nocturnos en los edificios que durante el día albergan otras instituciones escolares. El plan de estudios secundarios tiene una duración de tres años y, a diferencia de la modalidad orientada o técnica, por mencionar algunas, no cuenta con espacios curriculares especiales, por ejemplo, artes o educación física. Esto resulta un dato

---

(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 co-dirigida por la Dra. Ximena Triquell.

<sup>110</sup> Entre las instituciones con las que establecimos un primer contacto, había una de la capital cordobesa. Por decisión de las autoridades de la misma no pudimos avanzar en nuestra indagación allí y por tal motivo debimos excluirla del *corpus* final.



importante para comprender el escenario en el que se llevan adelante las prácticas de producción audiovisual que analizamos.

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, nos resulta necesario plantear aquí algunos rasgos generales de cada una de ellas (cosa que no será necesario en las otras experiencias del corpus). Otro rasgo que diferencia también esta experiencia 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 alguna instancia específica de la jornada (en general no vinculada a la producción audiovisual, salvo en Villa Giardino) y en todos los casos hemos realizado entrevistas con las y los responsables de estas experiencias. Estas entrevistas pueden consultarse en el Anexo.

Presentaremos a continuación de modo breve las experiencias en el orden en el que fuimos conociéndolas. En los apartados de análisis, cuando sea necesario, ampliaremos esta información.

#### 4.1 CENMA 60 - Arroyito

Esta es una de las escuelas que se anima a comenzar a producir a instancias de una publicación que llega a la escuela en el año 2011, elaborada por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación, ambos de la Nación, y que es distribuida en las escuelas del país, denominada “Pensar el Trabajo Decente en las escuelas. Herramientas para la reflexión y el debate en las aulas”<sup>111</sup>. Se trató de un cuadernillo que llegó a todas las instituciones del país impreso, acompañado por un DVD y una lámina desplegable. En nuestra investigación vamos a encontrar esta producción no sólo aquí en Arroyito sino también en la localidad de Malagueño, escenario de nuestra siguiente experiencia.

En el DVD se presentan estos materiales audiovisuales realizados en escuelas secundarias del país, que abordan cuestiones vinculadas a la temática de la colección. Estos videos habían participado de un Concurso nacional de producciones audiovisuales titulado “Construir futuro con trabajo decente” durante el año 2010. Este material llega a manos del Prof. Diego Nagel, Director del CENMA 60 de la ciudad de Arroyito durante ese mismo año 2011 y es puesto en circulación entre estudiantes y docentes. Con los grupos del tercer y último año, se realiza un visionado conjunto de los cortometrajes desde los espacios curriculares de la orientación del CENMA: la idea de que estudiantes de secundario puedan producir videos como una estrategia para compartir información, con un posicionamiento y una voz propias, ya es parte de los ecos de la institución. Hacia el final del Prólogo de la publicación mencionada más arriba puede leerse:

En el “Año del Trabajo Decente, la Salud y Seguridad de los Trabajadores”, tenemos la certeza de que esta publicación constituye una herramienta que posibilitará la concreción de

---

<sup>111</sup> Puede consultarse el documento en pdf y las producciones audiovisuales ganadoras en el Anexo de este trabajo o haciendo clic [aquí](#).

espacios de diálogo en diversos ámbitos educativos, que fortalecerá el intercambio de ideas y nuevas propuestas, y renovará el valor del trabajo decente. (Barba, Berra y Puente (coords), 2011, p. 8)

Ciertamente, algo de esto es lo que ocurre en estas escuelas.

En paralelo, durante el año 2012, la Biblioteca Municipal y la Casa de la Cultura de Arroyito deciden dar continuidad a los concursos que vienen desarrollando desde hace años en ocasión de la Feria del Libro de la localidad y en esta oportunidad definen que las escuelas produzcan audiovisuales: se las invita a producir videos. Año a año, las escuelas de la localidad participan de los diferentes concursos propuestos en el marco de este evento y no es extraño que, sin importar si se trata de cuentos, de poesía o de alguna otra producción cultural, los CENMA tengan un buen desempeño y obtengan, al menos, alguna mención.

La producción audiovisual se instala entonces en el CENMA 60 y es el profesor del Área de Interpretación y Producción de Textos - Lengua y Literatura, Javier Ludueña<sup>112</sup>, quien toma la iniciativa de acompañar a los estudiantes de segundo año en esta gesta. Javier dirá en instancia de entrevista que hasta ese momento nunca había hecho un video con sus estudiantes y que, si bien se reconoce espectador de cine, no es un experto en la materia.

Vamos a encontrarnos con Javier en dos oportunidades, separadas por más de un año de distancia una de otra. En ellas, van a quedar en evidencia razones y pasiones. La primera, es que el trabajo de producción del corto está atado a los contenidos que debía abordar desde el espacio curricular de Lengua y Literatura de segundo año: el guión del corto comienza a ser escrito en el marco del trabajo con texto dramático, y las nociones vinculadas al teatro y a la actuación también aparecen en relación con la Lengua y la Literatura. Ese es el marco que Javier encuentra para canalizar la invitación de la Casa de la Cultura y de la Biblioteca Municipal.

Así es como durante 2012 el CENMA 60 recibe su premio: el primer lugar en el concurso de cortometrajes producidos en escuelas, en la localidad de Arroyito. A comienzo del año siguiente, cuando nos ponemos en contacto con la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, la secretaria de la Inspectora General de la Dirección recepta nuestro pedido y nos informa que el año anterior un cortometraje producido en CENMA había sido premiado con un primer puesto en un concurso en Arroyito. Betiana Lacreu, secretaria de la Prof. Inspectora Mercedes Carignano, nos asiste además con los trámites de solicitud de permisos y con el acceso a la información general de las escuelas a contactar. Así llegamos nosotros a Arroyito, al CENMA 60 y al diálogo con Javier un 22 de mayo de 2013 y luego un 4 de septiembre de 2014.

El primer estreno del corto se realiza en el Salón de Usos Múltiples de la Municipalidad, en el marco del concurso organizado por la Biblioteca Municipal y la Casa de la Cultura. Esa va a ser la primera vez que los estudiantes vean completo el video. El corto es visto, después de esa primera vez, por lo menos en dos oportunidades dentro de la propia escuela. La primera, en el patio, con todos los cursos reunidos. La segunda, en un evento del que participan también los Anexos de la institución: se suma así más público, que ya ha oído hablar de esta producción. Para esa ocasión Javier realiza algunas pequeñas modificaciones a la edición final y agrega algunas fotografías que

---

<sup>112</sup> Pueden consultarse las desgrabaciones de las dos entrevistas realizadas al Prof. Javier en el Anexo - Entrevistas de esta tesis o haciendo clic [aquí](#).

ilustran los momentos de filmación y de detrás de cámara. Una versión del video fue compartida además en el muro de Facebook de la escuela, a disposición de la Comunidad educativa. El corto aún está disponible allí, aunque la lógica de organización temporal del muro de Facebook dificulta un poco su encuentro. Quizá la instancia de circulación del video que más sorprende a sus autores y a los docentes y directivo del CENMA 60 es la que se da gracias a la Municipalidad y a la Casa de la Cultura. Si bien es tradición, por un momento los protagonistas de este relato olvidan que el canal de la localidad es responsable de la difusión de los eventos más importantes de la localidad. Y ciertamente, el concurso en el marco de la feria del libro lo es: el corto se difunde durante una semana, todas las noches, junto a los otros premiados.

De esta primera institución educativa para jóvenes y adultos, entonces, sumamos a nuestro corpus una única producción, realizada en 2012 y ganadora en su localidad del primer premio en el Concurso de producciones de la Feria del libro de ese año.

#### 4.2 CENMA 295 - Malagueño

Desde la DGEJA no lo dudaron: una de las instituciones en la que más producción se estaba realizando en esos años era el CENMA 295, de la localidad de Malagueño. Y esto tenía que ver fundamentalmente con tres personas: el director, el docente del Área Técnica Profesional - Formación para el Trabajo y el docente-tallerista de Plan de Mejora. Desde el área central de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos estaban al tanto de las producciones realizadas pero también de las repercusiones que las mismas habían tenido en su comunidad y entre las instituciones cercanas.

Raúl Fisher, el director, había recibido la Colección “Trabajo Decente en las Escuelas”, al igual que otros CENMA y la había compartido con los docentes, especialmente de los espacios curriculares afines. A partir del visionado con los estudiantes de los videos que acompañaban esa colección (provistos en DVD, junto con la publicación impresa), el docente de Formación para el Trabajo, Rolando Rivero, se animó a dar el salto a la producción. Rolando nunca había trabajado previamente, en sus años como docente, en la producción de videos y tampoco era ese su campo de formación académica como docente. Sin embargo, el interés que se despertó en los estudiantes a partir de estos cortometrajes vistos fue suficiente para dar el salto y animarse a producir.

Además, esta misma institución fue uno de los CENMA que, durante el año 2012, recibió los aportes del Plan de Mejora Institucional (PMI)<sup>113</sup>, con cuyos fondos contrató a Matías Deón, docente de teatro y de cine, para trabajar con los estudiantes cuestiones relativas a la expresión oral y escrita, la desinhibición y la participación. De esta manera, entre Rolando y Matías, desde espacios diferentes, comenzaron con la producción de videos de manera estable durante 2012.

---

<sup>113</sup> El *Plan de Mejora Institucional* consistió en una política pública del Ministerio de Educación de la Nación iniciada en 2010 a través de la cual se dotó de horas institucionales (para la contratación de docentes de diferentes espacios curriculares y áreas) para apoyo a las trayectorias estudiantiles y de fondos para la compra de materiales didácticos necesarios para garantizar estas trayectorias. Puede leerse en profundidad sobre el PMI [aquí](#) o consultando el documento “Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional” (2011), del Ministerio de Educación de la Nación, disponible en la web. También puede consultarse Moreiras, 2014.

En nuestra segunda visita a la escuela, en diálogo con el director, pudimos acceder a los videos producidos durante el año 2012 en el espacio curricular del profesor Rolando: ocho producciones cuyas temáticas cruzan el espacio curricular de Formación para el Trabajo. En nuestra tercera visita a la escuela participamos del estreno áulico de las producciones correspondientes a ese año, 2013: esta era la primera instancia de visionado de las mismas. La siguiente instancia sería bastante más pública: serían transmitidos, como el año anterior, por el canal de cable de la localidad de Malagueño desde las 20hs.

El tercer actor de esta historia que habíamos mencionado más arriba es el docente-tallerista de Plan de Mejora, Matías Deón<sup>114</sup>, convocado específicamente por la escuela para trabajar desde lo audiovisual.

Seguramente él se encontraba, dentro del mismo CENMA, en una situación muy diferente a la de Rolando: había sido propuesto como especialista en Teatro (en esos años estaba terminando además su segunda carrera: la Tecnicatura en Producción de Medios Audiovisuales, en la Facultad de Artes de la UNC) por el Director para el trabajo con aspectos concretos vinculados a las trayectorias escolares de los estudiantes de la institución. En marzo de 2012 comienza su trabajo con horas institucionales de Plan de Mejora.

En 2011 Raúl ya venía trabajando sobre el diagnóstico del CENMA y en septiembre decide, además de fortalecer algunos espacios disciplinares, incorporar a un profesional que pudiera acompañar y trabajar con los estudiantes cuestiones relativas a la expresión oral, al desenvolvimiento frente a otros y las habilidades de comunicación interpersonal necesarias para el mundo del trabajo. El docente que inicialmente asume el desafío lanzado por Raúl comienza sus tareas con horas institucionales en el campo del teatro en septiembre de 2011 y a fines de ese ciclo lectivo toma horas en otra escuela y debe renunciar. Así, a comienzos del 2012 y en su reemplazo, comienza sus tareas en la escuela el Prof. Matías Deón.

Nos encontramos con Matías a dialogar sobre su práctica a fines de mayo del 2013 y luego en agosto de ese mismo año. El primero de estos encuentros tuvo lugar en la escuela, un día de filmación. El segundo encuentro fue en su casa, compartimos una charla un poco más extensa y, con posterioridad, los archivos de las producciones realizadas durante ese año. Durante la conversación en su casa, resulta evidente que Matías es uno de nuestros entrevistados con mayor formación en el campo del cine y lo audiovisual, que pone esta formación al servicio de generar propuestas y reflexiones significativas para y con los estudiantes con los que trabaja y que además tiene la generosidad de compartir sus conocimientos con nosotros. En esa conversación podemos encontrar algunos argumentos que sostienen el trabajo propuesto desde el teatro y haciendo uso de lo audiovisual como lenguaje. Más adelante, Matías va a afirmar que lo que une a los estudiantes con el cine es también algo del orden del deseo, que quizá no se encuentra cuando se trata de otras disciplinas artísticas.

Como ya adelantábamos, el CENMA 295 de Malagueño produjo videos en el trabajo en diferentes espacios educativos durante los años 2012 y 2013. Compartimos en la tabla que se encuentra al finalizar la descripción de las instituciones de EJA los datos fundamentales de cada una de las dos

---

<sup>114</sup> Puede consultarse la desgrabación de la entrevista realizada al Prof. Matías en el Anexo - Entrevistas de esta tesis o haciendo clic [aquí](#).

producciones que quedaron en el *corpus* definitivo. Pueden consultarse los nombres de las restantes en la Introducción, en la tabla correspondiente.

#### 4.3 CENMA UPN 8 - Villa Dolores<sup>115</sup>

Durante el año 2011 la profesora Ana Barral estaba ocupando un cargo suplente en las horas de Lengua Castellana de un primer año. La escuela en cuestión es una institución particular, ya que funciona dentro de la Unidad Penitenciaria Nro. 8 de Villa Dolores, Córdoba, (de aquí en adelante, UPN 8), y sus estudiantes son varones, jóvenes y adultos.

Además de su trabajo como profesora, Ana era la coordinadora de un Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE)<sup>116</sup> de un instituto terciario con sede en Mina Clavero, a 47 km. de la Penitenciaría. Ese año, como los anteriores, el trabajo con y desde lo audiovisual había sido un elemento fuerte de las instancias de formación promovidas desde Nación dentro de los CAIE. Ana había tenido la oportunidad no solo de hacer llegar esas instancias a los estudiantes de la Tecnicatura en Comunicación Social del instituto, sino que también se había comprometido ella. Y había descubierto una vocación frustrada. “Algún día, tendría que hacer algo de cine”, cuenta.

Ana reconoce, una y otra vez, que todo lo que se pudo lograr dentro de la UPN 8 de Villa Dolores fue gracias a la colaboración de muchas de las personas que trabajaban ahí, pero fundamentalmente de una: la coordinadora, Marcela Focaccia. Por lo tanto, en nuestro segundo encuentro con Ana, invitamos a Marcela<sup>117</sup>. Entre ambas, dedicaron muchas horas de charla a reconstruir el proceso que llevó a la realización del cortometraje *Lo último que se pierde*.

La idea original para trabajar con un corto dentro de la escuela llega a las manos de Ana desde fuera del CENMA. En el año 2011 se lanza la convocatoria, desde Tarjeta Naranja y con el auspicio del INCAA, para Cortos de Genios, un concurso de cortometrajes de menos de cinco minutos de

---

<sup>115</sup> Una versión extendida del relato de reconstrucción de la experiencia que presentamos aquí se encuentra en Moreiras, 2017a.

<sup>116</sup> En el Documento General *Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa* (2010), puede leerse: “El Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (Red de CAIE) constituye una política focalizada que se inscribe dentro del Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE Nº 23/07) y que busca por medio de una estrategia específica realizar un aporte a las instituciones del nivel superior. (...) la Red de CAIE persigue fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes, contribuir con la investigación educativa y el acompañamiento pedagógico de las escuelas, a partir de los lineamientos nacionales y de aquellos que se definen y desarrollan desde iniciativas jurisdiccionales y locales” (p.3). Una de las propuestas metodológicas que se impulsó desde los CAIE fue el trabajo con narrativas pedagógicas y una de las líneas de trabajo más fuerte tuvo a la reflexión y producción de los docentes de y sobre imágenes como su eje central. El equipo de investigación de Inés Dussel en FLACSO fue parte de las instancias de capacitación y generación de materiales. Esta es la línea de trabajo a la que hace referencia Ana cuando menciona sus vínculos previos con lo audiovisual. Más información sobre la Red CAIE puede obtenerse accediendo a: [http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=9&wid\\_item=25](http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=25) o también a: <http://portales.educacion.gov.ar/infed/desarrollo-institucional/red-de-caie/> [Consultados en julio de 2017]. Sugerimos revisar el Documento Marco del Proyecto Red de CAIE de 2010 y el Documento General, disponibles en el primer enlace.

<sup>117</sup> Puede consultarse la desgrabación de la entrevista realizada a las Prof. Ana y Marcela en el Anexo - Entrevistas de esta tesis o haciendo clic [aquí](#).

duración, que ese año correspondió a su 4ta. edición<sup>118</sup>. El tema propuesto para entonces era “La pasión por el fútbol”.

Abierta la convocatoria y compartida en el espacio del aula, un grupo de estudiantes hizo saber su voluntad de participación; mientras que otros, pocos dentro del total, plantearon en un comienzo que no pensaban participar ni aunque esto fuera una obligación -volveremos sobre este punto luego-.

Ana avanzó con el trabajo sobre el guión. Lo primero fue discutir ideas generales y posibles enfoques de trabajo. Desde el comienzo los estudiantes plantearon claramente que querían que el eje de su producción fuera la esperanza. Si pensaban en construir una historia desde su situación actual, tenía que ser mirando hacia el futuro y con esperanza. En paralelo, Ana y sobre todo Marcela, en su calidad de coordinadora del CENMA dentro de la Unidad Penitenciaria, comenzaron con las solicitudes de permiso y las notas de información a las diversas autoridades: a las educativas, tanto de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos como a las de Educación en contextos de encierro, por un lado y a las de la Unidad Penitenciaria, por otro. Ese camino de solicitudes las llevó hasta las máximas autoridades de la Provincia, en cada una de las esferas mencionadas. Ambas recuerdan que, un poco debido al entusiasmo, un poco por el auspicio del INCAA y quizá también un poco por desconocimiento, obtuvieron los permisos necesarios. El recorrido que sortearon para lograr llevar adelante esta experiencia no fue sencillo. Eran dos lógicas institucionales superpuestas, la escolar y la penitenciaria, y debían coincidir. La férrea voluntad de Ana y de Marcela seguramente devino en un factor decisivo.

Si bien el inicio del proceso fue motivado por la convocatoria de Cortos de Genios, en algún momento del proceso perdió importancia. Una vez que el corto estuvo listo y fue cargado en la plataforma del concurso, por algún motivo, quedó excluido. De hecho, hoy no se encuentra en la lista de cortos participantes del año 2011. Este dato no resultó significativo, finalmente, ni para Ana ni para Marcela y tampoco para los estudiantes.

Los primeros convocados para participar de la experiencia fueron los estudiantes de ese primer año de la modalidad de jóvenes y adultos. Del grupo de estudiantes invitados, la mayoría aceptó inmediatamente, y se conformó una lista de 23 participantes en el proyecto, que debió ser aprobada por las diferentes instancias superiores de Marcela, tanto educativas como penitenciarias, lo que derivó en un número fijo de involucrados, sin posibilidad de sumar interesados. Los 23 que aceptaron realizar el cortometraje debieron firmar un convenio de cesión de imagen y de conformidad con la publicación del video en una plataforma de Internet (originalmente la de Cortos de Genios; la de *Youtube*, después). Entre los estudiantes de ese primer año hubo unos pocos que expresaron una negación rotunda a participar de la experiencia. Ana recuerda que les parecía terrible ser parte de un video que iba a difundirse masivamente a través de Internet. Lo último que deseaban, decían, era estar reclusos y quedar estigmatizados como presos en un video público ¡y hacerlo además por voluntad propia!

---

<sup>118</sup> La información correspondiente a los cortos ganadores de ese año se encuentra disponible en <https://www.naranja.com/para-conocernos/sala-de-prensa/80-16-la-4ta-edicion-de-cortos-de-genios-naranja-ya-tiene-ganadores.html> [Consultado en julio de 2017]. La información acerca de Cortos de Genio, como actividad institucional de Responsabilidad social, puede consultarse en el Informe correspondiente al año 2011, disponible en <https://www.tarjetanaranja.com/advf/documentos/506470f0a6805.pdf> [Consultado en julio de 2017].

Además de estos pocos estudiantes auto-apartados de la experiencia, muchos otros devinieron forzosamente en espectadores: los compañeros de otros años y todos aquellos reclusos que no participaban de la escuela. No obstante, resulta por demás interesante que todo el movimiento que se generó dentro de la cárcel alrededor de la producción del corto (sobre todo durante la filmación) no pasó desapercibido para ninguno de ellos. Para Marcela y Ana, la prueba de esto fue el silencio respetuoso con el que se acompañó desde los pabellones las escenas en el patio trasero de la Penitenciaría.

El patio es un espacio habitualmente vedado a quienes no sean reclusos. Marcela, después de diez años de trabajo en la Institución, recién pudo ingresar y conocerlo con la excusa de la filmación. Lo mismo vale, por supuesto, para el resto de los participantes. En exteriores se filmaron todas las escenas del partido. Si bien la cancha de fútbol existía previamente al cortometraje (eso estaba resuelto), Ana y Marcela, como parte del equipo de producción, se concentraron en la vestimenta de los jugadores. Se comunicaron con dos clubes de la zona (uno de Villa Dolores y otro de Las Calles) y solicitaron dos juegos de camisetas diferentes, para vestir a cada uno de los equipos. La producción también debió prever lo necesario para la instancia de internación de Pedro y luego la de entrevista periodística, una vez fuera de la cárcel, consagrado como jugador exitoso en la liga nacional.

Después de todo este proceso de trabajo, sin duda el momento central fue el del estreno. Una vez terminada la edición, había llegado el momento de presentarlo en la Penitenciaría. Se invitó a todos los estudiantes. Ese día se suspendieron las clases y todos tuvieron la posibilidad de ver el video en el televisor que habían dispuesto en la escuela. Estaban presentes los realizadores y también sus compañeros del CENMA de otros años. Ana también había invitado a los estudiantes y a una profesora del Instituto Carena, de Mina Clavero, ya que también ellos habían participado de la filmación. Eran muchos más que 23. Esa instancia, sobran aclaraciones, se había constituido desde mucho antes como un momento muy especial. El corto fue visto por los presentes muchas veces. Una sola no alcanzó para que todos pudieran ver y sentir todo lo que hacía falta. Los estudiantes querían tener también las fotografías que el equipo de filmación había sacado durante el rodaje. De ese modo nace el video de *backstage* que puede verse en *Youtube* con el nombre de “Lo último que se pierde / El proyecto”<sup>119</sup>.

Con los fondos provenientes del CAIE del Instituto Carena que ella coordinaba, más algunos aportes del propio CENMA, se organizan con Marcela para el acto de fin de año. En él, junto a los diplomas de finalización de sus estudios a los compañeros de Tercer Año, ese diciembre se entregó una copia de DVD para cada uno de los estudiantes participantes. El DVD venía protegido en una cajita de plástico, con tapa y contratapa. La foto de tapa era la imagen de los papelitos volando desde las ventanas del penal festejando el gol de la ficción. La contratapa, daba cuenta de los esfuerzos que habían llevado a la realización del corto.

#### 4.4 CENMA La Falda - Anexo Villa Giardino

La última institución de EJA con la que trabajamos fue un Anexo ubicado en la localidad de Villa Giardino, cuya escuela madre se encuentra en la localidad vecina de La Falda. Este Anexo cuenta con la Orientación Turismo y en él hemos dialogado con la Prof. Cecilia Cargnelutti, de los

---

<sup>119</sup> Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9mnktm2D5ZU> [Consultado en abril de 2015].



espacios curriculares Lengua y Literatura, del área Producción e Interpretación de Textos y Sociología, del área Ciencias Sociales. Nos hemos encontrado con ella en dos oportunidades: el 3 de diciembre de 2014, en oportunidad de una visita a la escuela cuando lxs estudiantes de Tercer año estaban realizando el trabajo de edición final de los videos que habían producido durante ese año y luego, al año siguiente, el 21 de mayo, en una conversación por fuera de la institución y más distendida<sup>120</sup>.

Entre 15 y 16 son los estudiantes que cursaron de manera regular ambos espacios curriculares dictados por Cecilia: ellos fueron los responsables de las producciones audiovisuales realizadas ese año. Entre ellas, uno de los aspectos que más llama la atención es la diversidad aparente de temáticas, géneros y relatos que se generaron a partir de la misma propuesta: encontramos una historieta audiovisual, un documental, un tour guiado por Villa Giardino, un relato de terror sobre una leyenda local. Esto tiene su explicación: la propuesta tuvo como eje el trabajo desde la Orientación y por lo tanto, buscó promover una reflexión sobre lo local y, en particular, sobre la localidad. La docente propuso un trabajo de articulación con el área Técnico Profesional (Turismo) y así nació la idea de construir relatos audiovisuales que tuvieran como finalidad la difusión de aspectos relevantes de Villa Giardino como destino turístico. Después, por diversos motivos, este aspecto terminó matizado por el segundo criterio propuesto por la docente, que fue el de un trabajo sistemático con los contenidos de Lengua y Literatura trabajados en el año: diferentes géneros literarios (policial, suspenso); descripción espacial de los espacios en la literatura; formas realistas de narración y relatos basados en hechos reales (desde el trabajo con Operación Masacre, de Rodolfo Walsh), entre otros. De esa articulación entre la localidad y los géneros literarios surgen estos videos, diferentes entre sí pero con puntos en común.

Uno de los aspectos relevantes de la propuesta fue la posibilidad de contar con las netbooks del Programa Provincial “Internet para Educar”<sup>121</sup>. Estas computadoras permitieron que la docente pudiera realizar dentro del aula pequeños talleres para la reflexión sobre la construcción del

---

<sup>120</sup> Puede consultarse la desgrabación de la entrevista realizada a la Prof. Cecilia en el Anexo - Entrevistas de esta tesis o haciendo clic [aquí](#).

<sup>121</sup> Según puede consultarse en diferentes fuentes, este programa se presentó en 2010 desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y tenía como niveles educativos destinatarios tanto el secundario como el primario. A partir del lanzamiento del Conectar Igualdad, los objetivos de Internet para Educar debieron ser revisados, y quedó destinado sobre todo al nivel primario. El programa tuvo como objetivo equipar a las escuelas de acuerdo al modelo de laboratorio móvil: esto suponía un contenedor móvil de una cantidad específica de netbooks (en principio, tantas como la cantidad de estudiantes del grado más numeroso de la escuela), además de la provisión de internet a partir de la instalación de los pisos tecnológicos (aunque luego la conexión efectiva a la red tuviera realidades diferentes de acuerdo a la zona) y la oferta de cursos de capacitación para docentes en ejercicio. En el lanzamiento del Programa se preveía entregar 25.000 computadoras y capacitar a 35.000 docentes. El Programa es/fue parte de la Unidad de Educación Digital del Ministerio de Educación de la Provincia, que asiste a la totalidad del sistema de gestión estatal pública y cuenta con 425 perfiles profesionales para cumplir estas tareas, según el portal de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación que puede consultarse [aquí: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/UnidEducDig/UnidadEducDigital.php](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/UnidEducDig/UnidadEducDigital.php) [Consultado en enero de 2020]. Puede consultarse una nota en el diario La Voz del Interior titulada “Internet para 2.400 escuelas de Córdoba”, del 25 de febrero de 2010, disponible aquí: <https://www.lavoz.com.ar/content/internet-para-2400-escuelas-de-cordoba-0> [Consultado en enero de 2020] y esta página de PENT de FLACSO: <http://www.pent.org.ar/actividades/diploma/c9/tics/4913/dff6f8652d849b7adcd816540798c3ff> [Consultado en enero de 2020].



guión y la posterior filmación y edición de las imágenes de cada relato. Así, esta experiencia fue una de las pocas de nuestro corpus que se planteó que lxs estudiantes hicieran el proceso completo: desde la propuesta de la idea, la filmación, hasta la edición final. Para garantizar este proceso, la docente se hizo cargo de instalar en las netbooks disponibles un programa de edición audiovisual de software libre y trabajó, en diferentes momentos, algunas recomendaciones sobre cómo filmar y luego cómo editar.

Nuevamente, como es habitual en el trabajo en la EJA, nos encontramos con videos que fueron realizados por fuera de la institución escolar, incluso en tiempo habitualmente no escolar. Cecilia cuenta que el trabajo de cada grupo fue particular y estuvo signado, en parte, por la continuidad en la asistencia a clases: algunos integrantes de grupos lograron comenzar y terminar todo el proceso en la escuela (por ejemplo, el grupo que estaba editando el día 3 de diciembre, en ocasión de mi visita a la escuela), mientras que otros realizaron más tareas por fuera del tiempo y del espacio áulico. Sumado, otro de los aspectos que rescata la docente del trabajo hecho fue la posibilidad de captar la complejidad en la producción audiovisual y, en alguna ocasión, la diferencia entre lo intentado y lo finalmente logrado.

La instancia del estreno fue igualmente significativa para ellas y ellos; se trató de una instancia doble: primero en el aula, sólo entre ellos y luego, frente al resto de la escuela. La primera fue vivida con alegría, de manera divertida por todos los involucrados y hubo posibilidad de ver más de una vez algunas producciones, con preguntas, repreguntas y comentarios. La segunda, con más público, fue en ocasión del acto de fin de año; allí no hubo tanta posibilidad de interacción ni de diálogo posterior, pero igualmente hubo risas y muchos aplausos.

Cecilia logró elaborar hacia el cierre del proceso un buen listado de aspectos que para ella fueron logros de la propuesta y aprendizajes en los estudiantes; de igual modo, planteó algunas cuestiones que le gustaría revisar desde el punto de vista docente, y sobre todo, de la diversidad de trabajos que debió acompañar. Para ella, este tipo de propuestas funciona cuando pueden entrar en diálogo los consumos audiovisuales de lxs estudiantes con sus producciones. Su lugar en ese proceso es el de sugerir, el de preguntar, el de proponer visionados de manera individual e incluso el de llevar al aula para proyectar frente a todos; esto último, siempre es un problema porque el Anexo no cuenta con cañón proyector propio. Para garantizar todo esto, si cada grupo trabaja con temáticas y géneros audiovisuales diferentes, se hace más difícil su acompañamiento docente. Esta es una de las múltiples dimensiones de la propuesta que Cecilia se dedicó a revisar sistemáticamente una vez concluida.

Tabla 10: 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.
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 durante la gestión de Cambiemos en el gobierno nacional. En sus inicios, fueron parte de una iniciativa denominada *Escuela para Jóvenes*<sup>122</sup>, que tenía dos líneas: la primera, de transformación

<sup>122</sup> "El programa Escuela Para Jóvenes reconoce sus inicios en el año 2001 desde el Área de Mejora de la Enseñanza en EGB3 y Polimodal de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, propuesto como una experiencia piloto en

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, p. 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 encuentros de y con pares):

El proyecto, en su espíritu, otorga efectiva legitimidad a la existencia de las culturas juveniles y les confiere un espacio simbólico, en el que la escuela se convierte en el lugar de encuentro con otros jóvenes portadores de visiones, sujetos con códigos comunes, expectativas variadas y experiencias compartidas producidas por la convivencia en la misma escuela. (Dirección de Planeamiento, 2010, p. 9)

Los CAJ tuvieron la fuerza como para instalarse en las instituciones educativas, ofrecer talleres de asistencia no obligatoria para lxs jóvenes, que funcionaron en contraturno o los días sábados, 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 militancia<sup>123</sup>. Esto ha significado siempre una fragilidad del Programa y para

---

algunas jurisdicciones, con previsiones para el período 2001 - 2005. Se presenta como una herramienta y estrategia de intervención del gobierno de la educación frente a los puntos críticos que configuran la situación de profunda crisis por la que atraviesa el nivel medio en nuestro país. (...) En particular, pretende operar sobre algunas de las situaciones vinculadas con la fragmentación y la desigualdad que se instalan en los establecimientos educacionales, los bajos niveles de calidad en los aprendizajes escolares, la creciente distancia entre las culturas juveniles y la oferta curricular y el estilo de gestión burocrático y de orientación selectiva de la escuela tradicional (...) Dos líneas de acción conforman el Programa: una curricular e institucional, que persiste hasta el 2005 -desde la gestión nacional-, subsistiendo en el ámbito de la jurisdicción provincial; otra, de trabajo con los jóvenes, ejecutada a través de los denominados Centros de Actividades Juveniles (CAJ)”. (Dirección General de Planeamiento, 2010, p. 2 y 3).

<sup>123</sup> Un aspecto que apunta en esta dirección, es que los talleristas de CAJ en muchas ocasiones trabajan además en otras de las líneas de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas; por ejemplo, en la de Turismo Educativo y Recreación. Nuestro entrevistado Exequiel da cuenta de estos recorridos. Nos resulta importante resaltarlos, no sólo por su trayectoria laboral profesional, sino porque la mayor parte de las líneas de trabajo de esta Dirección fueron desfinanciadas y por lo tanto clausuradas, durante la gestión del Ing. Mauricio Macri: no sólo se interrumpen Programas destinados a los sectores más postergados, sino que también se eliminan fuentes laborales. Sólo a título informativo, el listado completo de estas iniciativas incluye: Centros de Actividades Infantiles (CAI); Programa Nacional de Desarrollo Infantil; Programa Nacional de Extensión Educativa (incluye Turismo Educativo y Recreación y CAJ); Proyecto para la prevención del Abandono Escolar; Red Nacional de Organizaciones por el derecho a la Educación; Programa de Orquestas y Coros Infantiles para el Bicentenario; Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo; Aportes para la Movilidad; Proyectos Escolares Socioeducativos para la Inclusión en la Educación Especial; Parlamento Juvenil del Mercosur; Muestras Gráficas Itinerantes; Área de Educación y Trabajo; Programa Nacional de Educación Solidaria; Tren de desarrollo Social y Sanitario “Ramón Carrillo”; Programa Nacional de Ajedrez Educativo; Libros; Becas de Apoyo a la Escolaridad, entre otros. Puede

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), así como intercambiado correos electrónicos. Con los responsables de las experiencias de Córdoba Capital y de sierras chicas hemos establecido además instancias de entrevista, que podrán encontrarse en el Anexo o haciendo clic [aquí](#).

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, 2014). No llama la atención entonces que en más de uno de estos Centros se dedique atención y esfuerzo a la producción audiovisual<sup>124</sup>. 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 *Memorias 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 Cuarto<sup>125</sup>. 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: muchas de ellas son producciones que responden a objetivos diferentes a los "tradicionales" (por ejemplo, hay piezas "publicitarias" o videoclips de música hecha por las y los jóvenes), e incluyen videos experimentales que exploran las posibilidades narrativas, por ejemplo, de los ingredientes de la primera comida del día, en "Desayuno" (finalmente excluido del corpus).

De las cinco experiencias que hemos incorporado, CAJ es sin dudas la menos "escolar" de todas: los días y horarios de funcionamiento, sus objetivos, su dependencia de Políticas Socioeducativas, (y allí, dentro del Programa Nacional de Extensión Educativa - PNEE) y los talleristas responsables de llevarlos adelante; todas las anteriores son diferencias con lo escolar tradicional, o con las

---

consultarse Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2014) y también Moreiras, Pineda y Maldonado, 2019.

<sup>124</sup> En los Lineamientos de la Orientación Comunicación y Nuevas Tecnologías de los CAJ puede leerse, como contenidos para el trabajo con lo audiovisual: "El cine, el video, la televisión y los jóvenes. Etapas de Realización. Pre-producción: elaboración de sinopsis y guiones, investigación sobre los temas emergentes y el tratamiento literario de las imágenes. Producción: realización, manejo de las herramientas y las tecnologías aplicadas al mundo audiovisual (cámara, micrófonos, luces, etc.). Trabajo en equipo, identificación de roles. Post producción: Edición de video y nociones de montaje para la generación de sentido" (Dirección Nacional De Políticas Socioeducativas, 2015, p. 37). Muchos de estos aspectos son presentados en la entrevista por Julieta Secco, una de nuestras entrevistadas.

<sup>125</sup> Cuando consultamos en el área central de la Dirección General de Educación Secundaria, en la Coordinación de CAJ, sobre Centros que estuvieran produciendo audiovisuales, el Prof. Tomás González sugirió contactar estas experiencias de la ciudad de Río Cuarto. Lamentablemente no fue posible coordinar para realizar entrevistas sincrónicas con las y los responsables de estos últimos videos, en parte, por la distancia temporal con las experiencias en cuestión; no obstante, mantuvimos intercambios por otras vías y accedimos al Canal de YouTube en el que están publicados los videos producidos hasta 2015. Agradecemos enormemente la información y el tiempo al Prof. González, así como la predisposición y el trabajo a Lucas Olivero, Vanesa Montagna y Erika Vacchieri, como responsables de las producciones de Río Cuarto incluidas en el *corpus*.

formas tradicionales de lo escolar, de acuerdo a cómo las hemos trabajado desde Pineau (2016). La Resolución 906/10 del Ministerio de Educación es el instrumento a través del cual se crea el PNEE, que pasa desde ese momento a cobijar bajo su órbita a los CAJ, y afirma:

Estas acciones nos permiten actuar en espacios y tiempos que exceden lo que sucede al interior del aula: habilitan espacios de participación para niños y jóvenes en los procesos formativos; permiten establecer nuevos modos de vincularse, tanto entre pares y docentes, interactuar con otros miembros de la comunidad; y hacen posible otros modos de acercarse a los contenidos curriculares. En definitiva, fortalecen el sentido de pertenencia a la institución y constituyen una herramienta privilegiada para promover nuevas formas de estar y de aprender en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, Anexo I)

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 sea en contraturno, sea en contra de las expectativas de ciertos actores, para transitar procesos de aprendizaje paralelos y complementarios a los de la escuela regular.

Tabla 11: 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?
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 ENSAGA	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 323	IPEM	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 323	IPEM	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 323	IPEM	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 323	IPEM	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*

Las tecnologías de la información y la comunicación son hoy un lugar de funcionamiento concentrado del poder, pero también potencialidad de resistencia, de lucha y de creación. Las TIC son también un entorno complejo de interacción, producción cultural y aprendizaje de tipo difuso y extendido en diversas esferas de la vida social. Las tecnologías y sus usos no están dados de antemano, es necesario que la educación pública pueda asumir el desafío desde el campo educativo de disputar los sentidos, de proponer otros usos, de favorecer las apropiaciones creativas. En este punto es que consideramos que los docentes son un actor central de estas transformaciones y que es necesario no solo brindarles los conocimientos para apropiarse de las tecnologías sino también proponerles un rol de mayor participación en la definición de los sentidos pedagógicos de la integración tecnológica y destacar su carácter mediador (Vigotsky, Bruner) traductor de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. (Informe Final Subsidios SEU, 2013, p. 6)

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 2013<sup>126</sup>. El listado completo de participantes es el siguiente:

<sup>126</sup> Si bien formo parte del equipo de trabajo que generó esta propuesta, no participé en ella de modo directo; motivo por el cual me vi obligado a reconstruir la experiencia al igual que en los otros casos, como un actor externo, aunque con mucha proximidad con los actores involucrados. Además, al ser una

-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; -Coordinadora PROMEDU, Ministerio de Educación; -Escuelas participantes del proyecto: a través de sus equipos directivos, docentes y alumnos/as; -Centro de Integración escolar “La Casita” de Villa El Libertador; -Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba; -Equipo extensionista. (Informe Final Subsidios SEU, 2013, p. 16)

Durante 2012 y 2013 el equipo dirigido por Eva Da Porta y articulado en el Programa de Comunicación / Educación<sup>127</sup> 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 (y que se encuentran disponibles en el Anexo o haciendo clic [aquí](#)). 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, de tres meses de duración, implicó diseñar el dispositivo, distribuir tareas y consolidar los vínculos de trabajo entre las partes; la segunda, de igual duración, tuvo como objetivos diseñar la estrategia general del Taller, el armado de 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, la coordinación de la jornada de 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, p. 9).

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. El objetivo final era la producción por parte de las y los docentes, con sus respectivos estudiantes, de un cortometraje. Los objetivos del Taller, sin embargo, eran más ambiciosos. En el proyecto presentado ante la Red Provincial de Formación Docente (para otorgar puntaje docente a lxs docentes participantes) puede leerse:

Con este dispositivo de capacitación y acompañamiento se espera lograr cambios en las actitudes y expectativas de los docentes respecto de esta problemática, en el incremento de proyectos que integren estos lenguajes multimedia y sus posibilidades expresivas a las prácticas de enseñanza. Se espera también que los docentes participantes puedan implementar los proyectos diseñados y valorar la importancia del registro y archivo de este tipo de experiencias para que puedan ser sistematizadas y puestas en circulación en otros espacios educativos. Por último, se pretende alentar y propiciar la conformación de equipos docentes que puedan trabajar de modo interdisciplinario y de manera autosostenida. (Proyecto ante la Red, 2013, p. 9)

---

experiencia que no ha sido socializada anteriormente, y que tampoco es pública, como otros casos de nuestro *corpus*, nos detenemos particularmente en su reconstrucción.

<sup>127</sup> 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.

O dicho de esta otra manera en el Informe de Actividades de los Programas de Investigación del Centro de Estudios Avanzados (CEA, FCS, UNC) del año siguiente:

Este proyecto se propuso generar una estrategia de capacitación y apoyo integral destinada a los docentes de las escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba con el propósito de favorecer la apropiación de los medios y tecnologías de la información y la comunicación (MyTIC) y la integración pedagógica de los lenguajes multimediales, particularmente el lenguaje audiovisual. (...) se brindaron espacios de tutoría en función de las distintas necesidades y demandas de los docentes. Como resultado de este proceso se realizaron en las escuelas distintas producciones audiovisuales en las que los jóvenes fueron los protagonistas. (Informe Final CEA - Programas, 2014, p. 7)

En ambos casos resulta evidente que 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. Esto queda también a la vista en la cita con la que decidimos comenzar este apartado. De esta manera, el equipo responsable capitalizaba un trabajo que venía realizando desde hacía muchos años, pero en torno a una temática específica, como era la producción audiovisual, y propiciando una metodología de trabajo horizontal y participativa: el equipo extensionista participaba de las instancias de capacitación, junto con las/os docentes, en general como responsables de un módulo cada una, bajo la coordinación general de todos los encuentros por parte 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<sup>128</sup>. Por este motivo, no resulta extraño ver en algunos videos al equipo de extensión en diálogo con las y los estudiantes. Por otro lado, sobre todo en la segunda cita, aparecen los estudiantes con un rol protagónico en el proceso, que reencontramos también en otros escritos elaborados por el equipo de trabajo. En el Informe Final ante la SEU, puede leerse lo siguiente:

Consideramos al docente como un mediador fundamental de la relación de los estudiantes con las TIC que puede favorecer procesos de inclusión social si favorece en los estudiantes un vínculo estrecho, significativo, centrado en la producción de cultura y conocimiento y en las posibilidades de participación con estos dispositivos. Se reconoce así la necesidad de contar con una capacitación gradual, pertinente, significativa y permanente que potencie las posibilidades de los docentes de enriquecer sus propuestas de enseñanza. Por ello se propone la incorporación de las TIC como una oportunidad de enriquecer los entornos de aprendizaje de los estudiantes potenciando procesos como el trabajo colaborativo, la investigación, la resolución de

---

<sup>128</sup> Sin dudas, la necesidad de acompañamiento por parte de las/os docentes fue y sigue siendo una característica común cuando se habla de inclusión de tecnologías y medios en las escuelas. La sensación de que no se puede ir a la par con los avances tecnológicos, en el medio de las responsabilidades cotidianas de un/a docente, puede hacer naufragar este tipo de iniciativas. Por eso aparecen de manera tan clara en los escritos de este Taller estas cuestiones. Puede leerse en uno de los documentos de trabajo: "En base a los docentes participantes de las jornadas-taller, cada integrante del equipo de trabajo acompañó a un docente en su propia escuela realizando visitas periódicas a la institución. Este acompañamiento asumió diferentes modalidades de acuerdo a las necesidades y demandas de cada docente. Los procesos de acompañamiento se fueron registrando mediante entrevistas a los docentes y alumnos/as en el aula, fotografías y filmaciones de los momentos de elección de la(s) temática(s) a trabajar, producción del guión, rodaje y edición en el espacio áulico y/o en otros espacios. (Informe Final Subsidios SEU, 2013, p. 11).



problemas, la producción y difusión de conocimiento, la interactividad y la creatividad en el uso de los nuevos lenguajes. (Informe Final Subsidios SEU, 2013, p. 6)

De este párrafo resultan importantes dos cuestiones: por un lado, como ya decíamos, la centralidad otorgada a los estudiantes, que involucra tareas de producción cultural y de participación, solicitadas desde la escuela por docentes. Queda en evidencia que el enfoque asumido en esta investigación para analizar la producción audiovisual en escuelas desde la producción cultural, es una marca que este equipo de trabajo sostiene desde hace un tiempo ya. Por otro lado, se resalta también la necesidad de los docentes de ser acompañados en estos procesos de incorporación de TIC (y de producción audiovisual), ya que en general no había recorridos previos en este tipo de actividades y las sensaciones vividas en algunos equipos docentes era de angustia o frustración. En unos pocos casos nos encontramos con docentes que tenían un recorrido ya en ese entonces prolífico en la realización de este tipo de tareas de producción cultural en escuelas (en general, se trataba de profesionales vinculados al campo de la comunicación, del teatro y del cine y la televisión).

Así, el trabajo fue colectivo, lo que posibilitó un acompañamiento al docente en una tarea que para muchos era absolutamente nueva y que de lo contrario estaba destinada a ser realizada en “soledad”. Y por supuesto que la centralidad era de los y las docentes, en su rol de mediadores: “Si bien el equipo se constituye a partir de una iniciativa universitaria, solo puede ser desarrollado si los actores destinatarios y las instituciones involucradas se interesan en participar activamente.” (Informe Final SEU, 2013, p. 7-8). 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:

Nos interesa destacar que nos propusimos recuperar cierta perspectiva de trabajo en comunidad que Paulo Freire propone para los procesos educativos como procesos colectivos, como prácticas de comunicación dialogal en donde todos aprenden y construyen el conocimiento desde diversos saberes. La universidad propone un tipo de conocimiento generado previamente en vínculo con la comunidad educativa que solo puede completarse con el aporte y la producción activa de los destinatarios en un espacio de intercambio fructífero para ambas partes. (Informe Final Subsidios SEU, 2013, p. 8)

Además del acompañamiento y la construcción colectiva de saberes, el equipo también resalta en sus escritos otros aspectos que resultan fundamentales para nuestra investigación. En este sentido, es inevitable reconocer las continuidades entre aquellas líneas escritas para cerrar un proceso de trabajo hecho en escuelas sobre producción audiovisual y esta investigación, desde la que hoy recuperamos esas reflexiones. Algunos de estos aspectos han sido mencionados ya bajo la noción de las *formas de lo escolar*, y los modos en que estas formas se ven conmocionadas por este tipo de actividades escolares de producción de medios. En el listado de resultados a continuación, pueden leerse algunas de las líneas que se planteaban en la evaluación del proceso realizado y que luego fuimos reencontrando en nuestras producciones posteriores como equipo:

- *Participación protagónica de los docentes.* (...) - Desarrollo de trabajo interdisciplinario. (...) - *Dinámicas de trabajo colectivo áulico* (...) - *Transformaciones en los modos de utilizar los espacios y tiempos escolares* (...) - *Amplia diversidad de*

*propuestas audiovisuales (...)* - *Incorporación activa de los alumnos a las propuestas de enseñanza (...)* - Registro y archivo de los procesos de acompañamiento en el diseño de propuestas audiovisuales (...) - *Espacio de comunicación y socialización de las producciones (...)* - Producción de materiales (...) - Espacio de comunicación virtual y difusión de materiales (Informe Final SEU, 2013, p. 12-13) (cursivas nuestras)

Si bien, en este listado hay algunos resultados vinculados estrechamente con el Proyecto en cuestión, otros resultan valiosos para pensar instancias de producción audiovisual en escuelas de modo más transversal: los hemos resaltado en cursiva.

Si bien vamos a recuperar las voces de los docentes y estudiantes intervinientes en cada una de las experiencias en los capítulos de análisis de manera más extensa, queremos recuperar aquí las voces de dos docentes participantes en “La escuela de película”, cuyas producciones no fueron incorporadas al corpus de esta investigación. Sirven a modo de cierre de este apartado, al resaltar en primera persona las resonancias del Taller en sus prácticas:

Primero, a mí me gusta... agarrar la cámara y contar una historia me encanta. La persona que participa de este tipo de producciones no se lo olvida. Ahí está la clave de esto. A mí en Historia me sirve porque cuando vos tenés un pibe que te lee las líneas de Paso o Alberdi no se las olvida más cuando lo representa. Y la gente que lo vio y prestó atención también tiene un efecto. (Entrevista a Javier Iwamura, 2013, p. 3)

En primer lugar, más vínculo entre ellos y de trabajo en grupo. Otros profes se quejan y me dicen que no pueden trabajar en grupo, mientras están sentados uno detrás del otro. Pero evidentemente acá han podido. Además, han logrado mayor expresión y reflexión sobre las temáticas. Mayor expresión porque pueden poner en juego sus opiniones y diferentes formas de decir lo que creen y piensan. Porque eso a veces les cuesta. Yo, como profe de Lengua, si voy con un texto escrito, muchas veces siento que tengo que sacar con tirabuzón las cosas y ayudarlos a ordenar las secuencias narrativas y esas cosas. En cambio acá, el diálogo fue más fluido: no es sólo de ellos conmigo, sino también entre ellos, por ejemplo. En definitiva, está aportando a un trabajo con los contenidos disciplinares: en el trabajo con la oralidad, con la expresión, con los turnos de habla. En relación a la escritura, yo entiendo esto como un proceso, así que tengo que volver ahora sobre lo hecho y seguir trabajándolo. (Entrevista a Sandra Zotar, 2013, p. 3)

Estas entrevistas a las y los docentes participantes fueron realizadas por el equipo de trabajo, como parte de las tareas de evaluación de la propuesta y gentilmente compartidas para esta tesis. 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 otros escritos ya mencionados, la revisión del Blog creado en ese momento para el trabajo no presencial<sup>129</sup> y conversaciones informales con el equipo de trabajo de la propuesta.

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

---

<sup>129</sup> Puede encontrarse aún en la siguiente dirección: <http://escueladepelicula.blogspot.com/> (última consulta: enero de 2020).

Tabla 12: 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, como mencionamos al finalizar el capítulo metodológico, que el criterio que hemos definido para organizar estos próximos capítulos ha sido el de los archigéneros de Francois 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 (Jost, 2007, 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 13):

Tabla 13: 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) y puede ser consultado [aquí](#). En dos casos no hemos podido poner a disposición el archivo de video del cortometraje analizado, pero aún en esos casos está disponible el archivo de texto de la desgrabación. Hemos utilizado en todo los casos un esquema para desgrabar que prevee el siguiente trabajo escrito de lo audiovisual:

Tabla 14: 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. Los veintisiete archivos de desgrabación se encuentran en el Anexo de este trabajo o disponibles haciendo clic [aquí](#). Asimismo, los archivos de video que no están disponibles en YouTube pero que fueron entregados por sus realizadores, se encuentran disponibles en el Anexo o haciendo clic [aquí](#).

A continuación, entonces, los capítulos de análisis.

## Capítulo 6 - Análisis - Los cortos de ficción

En su gusto por un ilusionismo visual de impacto, por lo demás, lleno de un sonido melodioso (el medio del drama), el género siempre se guió por la intensidad, por la generación de estados emocionales catalizadores de credulidad -no solo fé inocente, sino sobre todo consentida. Y radicalizó los ideales de transparencia, de expresión directa de los sentimientos en la superficie del cuerpo, donde las verdades “afloran” porque son libres del lenguaje convencional. (Xavier, 2000, p. 87) (traducción propia)<sup>130</sup>

### 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 un 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 15: 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

<sup>130</sup> Versión en idioma original: Em seu gosto por um ilusionismo visual de impacto, de resto embalado por uma sonoridade melodiosa (o meios do drama), o gênero sempre se pautou pela intensidade, pela geração de estados emocionais catalisadores da credulidade — não apenas a fé inocente mas fundamentalmente a consentida. E radicalizou os ideais de transparência, de expressão direta dos sentimentos na superfície do corpo, onde verdades "afloram" porque livres da linguagem convencional. (Xavier, 2000, p. 87).

Cuando cae la noche	CAJ IPEM 28	9.21	2014	4. CAJ
Placita	CAJ IPEM 19	1.05	2015	4. CAJ
Mateo	CENMA Alejandro Carbó	11.37	2013	5. La Escuela de Película
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 como fantásticos (*New World* y *Cuando cae la noche*).

Los trabajos de definición del concepto de ficción son arduos y tienen diferentes tradiciones, que nosotros recuperamos a continuación, en parte, a modo de complemento del trabajo con esa categoría que realiza Francois Jost. Nuestro objetivo aquí es dar cuenta de esta noción para encuadrar la selección realizada dentro del corpus de los videos de “ficción”.

En el *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales*, la entrada *Ficción* comienza con la siguiente definición: “Forma del discurso que se construye en torno a personajes y acontecimientos que sólo existen en la imaginación de su creador, o que guardan una notable distancia frente al acontecimiento histórico retratado” (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 154). A partir de allí los autores plantean una complejidad creciente en su definición del concepto.

El posicionamiento quizá más general de esta definición plantea que, más allá de su relación con la realidad, todo el cine puede ser leído como ficción:

(...) hoy en día partimos de la idea de que en cualquier film proyectado lo que prevalece es su naturaleza ficcional. Todo film es, en definitiva, un film de ficción, sin importar que se considere adscrito al género documental, o ni siquiera que se parapete tras unos estilemas pretendidamente hiperrealistas. (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 155)

Más adelante precisan: “desde el nacimiento del cine se puso de manifiesto una doble relación con la ficción o, si se prefiere, una doble naturaleza rigurosamente ficcional de cualquier manifestación cinematográfica” (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 155) debido a un doble argumento: en primer lugar, debido al artificio mecánico involucrado en la producción de las imágenes y en segundo lugar, gracias al pacto requerido en sus condiciones de recepción<sup>131</sup>. Sin

<sup>131</sup> Los autores lo plantean de esta manera: “(...) hoy en día partimos de la idea de que en cualquier film proyectado lo que prevalece es su naturaleza ficcional. Todo film es, en definitiva, un film de ficción, sin importar que se considere adscrito al género documental, o ni siquiera que se parapete tras unos

hacerlo explícito, luego podría aparecer un tercer argumento, que tiene que ver con las decisiones tomadas en la construcción de cada texto, y por lo tanto, con la producción de representaciones de la realidad de determinada manera. Este planteo que identifica lo cinematográfico con la ficción no colabora en nuestro trabajo, ya que justamente lo que omite son los rasgos genéricos de los textos particulares; rasgos que son subsumidos en ciertas condiciones (técnicas) de producción y ciertas condiciones (subjetivas) de visionado. En el sentido opuesto, lo veremos luego, hay otras posiciones que afirman que todo texto cinematográfico puede ser considerado un documento de la realidad, independientemente del género del relato que construya<sup>132</sup>.

Para esta investigación vamos a asumir lo que ambas posiciones señalan de específico (la toma de posición que supone construir un discurso, no importa en qué lenguaje ni a través de qué dispositivos -aunque impongan sus diferencias-; y lo que toda imagen tiene de indicial, y por lo tanto, de “documento” de la realidad), para luego concentrarnos en el análisis discursivo. En relación a la ficción, nos resulta más útil la reflexión con la que los autores cierran la entrada en cuestión:

En ambos casos -así como en el resto de ejemplos suministrados a lo largo de la entrada-, hemos podido comprobar que la categoría ficción en cine hace más bien referencia a la distinta gradación en la relación con la realidad que podemos trazar desde el conjunto de significantes que componen el texto cinematográfico. (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 157)

Desde ella, reencontramos cierta preocupación por lo discursivo y, por lo tanto, por ciertas distinciones que se vuelven necesarias en nuestro trabajo. Ellas, llegan de la mano de la semiopragmática, como decíamos antes. Repasamos ahora las líneas distintivas de lo mencionado en los apartados precedentes sobre esta noción, ya que funciona, junto con las otras dos con las que hace sistema (documental y lúdico), como criterios para la presentación de nuestro análisis.

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 nos resulta interesante porque da cuenta de su voluntad *general*, a la vez que nos permite distinguirla de otros modos de funcionamiento discursivo, más específicos, incluso pertenecientes a lo ficcional algunos de ellos, como los géneros del suspenso,

---

estilemas pretendidamente hiperrealistas. En primer lugar, porque el propio mecanismo mecánico de exhibición (...) Su naturaleza de espejismo, su proceso de -siguiendo a André Bazin- “momificación del tiempo” hace que cualquier cinta no sea sino una colección de huellas de un tiempo pasado. En segundo lugar, el propio dispositivo cinematográfico parece exigir una cierta ensoñación, una cierta congelación de los mecanismos de verosimilitud por parte del espectador (...) En el momento en el que un cuerpo se introduce dentro del encuadre, sabemos que se establece un cierto pacto ficcional en tanto significativo y en tanto que plantea una exigencia de creencia por parte del espectador. (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 155).

<sup>132</sup> Dice Pablo Hernán Lanza (2011) al respecto: (...) la hasta entonces no muy cuestionada oposición ficción / documental comienza a problematizarse. Mientras Christian Metz (2002: 53) formulaba que todo filme debe ser de ficción, ya que constituye un relato -entendido como un “discurso cerrado que irrealiza una secuencia temporal de acontecimientos”-, otros autores, principalmente aquellos pertenecientes a la revista *Cahiers du cinéma* -Jaques Rivette, Jean-Luc Godard-, decían que todo filme (de ficción) constituye un documental de su rodaje, del modo en el que los actores hacen frente a una situación determinada. Recordemos la célebre frase de Godard, “un filme son 24 verdades por segundo” (que contiene algunas implicancias de orden más filosófico, como veremos más adelante) (Lanza, 2011, p. 266-267).

de la comedia, del drama, entre muchos 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.

Jost (2012) afirma que dar cuenta si un discurso refiere al mundo ficcional (o a alguno de los otros dos de la tríada) tiene que ser resuelto desde un abordaje semiopragmático, premisa que, por lo tanto, asumimos aquí nosotros metodológicamente. No obstante, entiende que esta tríada no supone compartimentos estancos, sino más bien límites difusos. Volvemos a traer esta frase del autor, porque consideramos que sintetiza estas complejas relaciones:

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

Asumimos entonces esta complejidad como parte de lo que nos toca desentrañar ahora. Sin embargo, ¿qué elementos podrían ser considerados en la definición de la ficción, desde Jost?

- El criterio primero (y a la vez “último”, en el sentido de infalible, definitivo), podríamos decir, se 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 criterio, 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, pág. 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<sup>133</sup>.
- Un cuarto elemento que quisiéramos considerar es la iconicidad que el autor asocia a 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 y a la vez operativa.

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

---

<sup>133</sup> Confrontar el capítulo Estructuras de mundos, en Eco (2013).



difusiva (Martín-Barbero, 2002, p. 32<sup>134</sup>)

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 al cuento escrito por Liliana Bodoc ([2011] 2017) y realizado en el marco del PNIDE Conectar Igualdad en 2015 en el IPEM Nro. 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 Osvaldo Quiroga ([1925] 2017).

Adaptación y traducción son nociones polisémicas, presentes en la vida cotidiana y también en las 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 que podremos utilizar a continuación. Por lo tanto, nos detendremos en la presentación breve de estas nociones, para luego avanzar hacia el análisis. Trabajaremos en particular con los desarrollos de Iuri Lotman y de Umberto Eco.

### Imágenes I: Ficciones que son adaptaciones



Captura. “Amigos por el viento”, IPEM Nro. 7 Carlos Segretti. Experiencia 2. PNIDE Conectar Igualdad. 2015. Min. 0.18



Captura. “La gallina degollada”, CENMA 295 Malagueño. Experiencia 3. CENMA. 2012. Min. 1.15

#### 2.1 Una breve definición desde la semiótica

Iuri Lotman (2009) afirma que en el encuentro entre sujetos, la operación que tiene lugar en instancias de comunicación, es un intercambio, en el que lo que se comparte desde un polo no es equivalente a lo que se percibe desde el otro. El proceso de comunicación así comprendido no es un mero pasaje de un lugar a otro de lo mismo, sino que se trata de un proceso complejo de apropiación de lo que me es ajeno en principio y que podríamos denominar, en algún sentido, un proceso de traducción. Lotman (en Lozano, 1999) entiende, por lo tanto, la noción de traducción como este pasaje implicado en intercambios comunicativos: pasaje que sería equivalente a la

<sup>134</sup> Estamos recuperando un texto de Jesús Martín-Barbero compartido en la web [www.mediaciones.net](http://www.mediaciones.net) y las páginas que citamos corresponden al archivo que puede descargarse desde allí.

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.

En el ámbito de la Semiótica de la Cultura y, especialmente en *Cultura y explosión* (Lotman, 2009), la noción de semiósfera resulta fundamental. El autor asume para explicar lo que sucede dentro de la semiósfera una noción espacial de la misma: con un centro, normalmente más estable en términos semióticos y una periferia que, cuanto más se aleja del centro y más se aproxima a la frontera, más activa se vuelve en los procesos de traducción. Esta definición espacial sirve como una herramienta conceptual con la que pueden pensarse tanto procesos (espaciales) de una ciudad o (vinculados al conocimiento) en una escuela.

La movilidad entre diferentes zonas de discurso implica procesos de traducción y estos, a su vez, implican apropiaciones y trabajo de interpretación. Si bien, como decíamos, el espacio definido por ese concepto es variable, lo que permanece inalterable en unos y otros es lo que Lotman denomina frontera. Siguiendo una definición matemática de este concepto, podemos decir que la frontera “es un conjunto de puntos que pertenecen simultáneamente al espacio interior y al espacio exterior” (Lozano, 1999, p. IV) y cuya función primordial es limitar la penetración de lo exterior o filtrarlo para su adaptación. Esta incorporación de lo ajeno es un proceso constante, que supone este trabajo de adaptación. En la frontera, precisamente, es donde tiene lugar de manera más febril este trabajo, que Lotman también llama de traducción.

Más allá de esta visión espacial estratificada o asimétrica de los procesos semióticos, la concepción de Lotman ayuda a dar entidad a esos mecanismos propios de la semiosis (aunque no excluyentes de ella) que permiten la circulación de discursos de unos espacios sociales a otros y las necesarias transformaciones/traduccioness a las que deben someterse para adquirir esta movilidad. Aceptamos con él que expresar algo en otra lengua (y agregamos nosotros, en otra materia significativa también) es una forma de comprenderlo y, como las diferentes lenguas no son mutuamente simétricas, entonces no es posible encontrar correspondencias semánticas directas. Así, en este proceso de traducción se genera nueva información de manera constante, gracias al propio mecanismo de la semiósfera (Lotman, 2009).

Estos trabajos de Lotman nos parecen una fértil manera de comprender lo que ocurre, en la práctica, cuando se debe trabajar en procesos de adaptación, de traducción intersemiótica, y sobre todo en escuelas; nos permiten asumir que se trata siempre de prácticas de interpretación, que pueden alejarse más o menos del texto fuente, de acuerdo al aspecto que decidan privilegiar (como veremos ahora, desde Eco). En ese sentido, entonces, recuperamos estos desarrollos del ruso residente en Tartu.

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, p. 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 dedica una parte de esa obra a lo que él denomina *traducción intersemiótica*, “que ya Jakobson llamaba transmutación y otros llaman adaptación” (2008, p. 416). La particularidad aquí es que entre el texto fuente y el texto de llegada lo que cambia fundamentalmente es la materia de la expresión (materia significativa 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, p. 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 pongan en relación una obra literaria (un texto que puede ser considerado “central” en la semiósfera escolar, siguiendo la metáfora lotmaniana) con el lenguaje audiovisual, más propio quizá de las periferias de lo escolar, aunque quizá más central en la vida de los sujetos involucrados en la adaptación, en este caso, estudiantes. A tal fin, se espera que ellxs 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 impone.

## 2.2. *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, p. 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 lo suficientemente fuertes como para identificarlos en una primera lectura: por supuesto su título; luego, una historia de suspenso y de crimen, en la que cuatro hermanos afectados por meningitis y descuidados por sus padres, sólo tienen la capacidad de imitar 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. El entrevistado responsable de esta producción lo presenta de esta manera:

Hicimos otro audiovisual el año pasado que era una versión a partir de imágenes fijas y relatos sobre el Fantasma de Canterville. Imágenes fijas dibujadas por ellos. Y bueno, la idea es hacer como una vuelta de tuerca de eso y trabajar este año *La gallina degollada* y trabajarla a partir de animaciones, de animación con palotes. Estamos trabajando con un software libre al que se accede desde Windows (...). Trabajás con palotes, justamente, y se llama Pivot. La cabeza es redonda y en las articulaciones de los palotes, pivotea la figura. O sea que vos podés mover, suponete, la punta de la pierna y a la altura de la rodilla, el resto queda quieto digamos. Y bueno, y después podés editar esas figuras. Podés ensancharlas, achicarles las partes, podés hacer figuras nuevas, no solamente figuras humanas y como que las vas moviendo y cuando lo movés te queda en sombra la posición anterior, y entonces podés ir haciendo un trabajo como de capa de cebolla como la animación tradicional en ese sentido. Técnicamente no es muy avanzado pero conceptualmente muy fácil. Es un programa diseñado en realidad para trabajar con chicos. Y es muy bueno porque es muy livianito, o sea que lo podés instalar en una netbook y corre... Está muy bueno para trabajar ahora a partir de las compus del Conectar, viste que están... Se puede laburar bien. (Entrevista Matías Deón, 2013, pág. 1-2)

Queda claro que Matías está pensando no solamente las cuestiones vinculadas a la historia, sino que necesita dar cuenta y resolver también los aspectos vinculados a lo técnico, y su preocupación pasa porque los estudiantes puedan conocer el programa y realizar todas las tareas que supone esta adaptación.

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 Institucional, acordaron con la profesora que Matías trabaja con las y los estudiantes presencialmente, y los días en que hay clase de Lengua sin él, 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<sup>135</sup>. Y en este trabajo, Matías tiene claro qué supone para él el trabajo de adaptación y qué se propone en términos pedagógicos:

Si uno prioriza únicamente la función pragmática del lenguaje, “Bueno, yo te voy a decir tal cosa y vos me entendés de lo que te estoy hablando, no importa cómo lo digo”. Ahora, si hay una intención de manipular cuestiones formales de la palabra y de rima, etc, etc, entran en juego, se activan otras sensibilidades. A lo que quería ir, por ahí, era que lo que me interesaba trabajar también ahí era la cuestión de que ellos pudieran reflexionar sobre el contenido de lo que están leyendo y puedan hacer una hipótesis de sentido respecto de eso que estaban leyendo. Parte también de otra premisa de trabajo que es 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. Y trabajamos también sobre eso. Bueno, es también un trabajo difícil. Con mayores éxitos y menores éxitos en algunos casos, pero por ahí iba... Y en audiovisuales es lo mismo, para laburar hacia eso, desde esa perspectiva. (Entrevista Matías Deón, 2013, p. 8)

Contar lo que entendés, como dice Matías, es una forma de *traducir* la definición que 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 epistémica con los saberes, en este caso, del campo de la literatura.

En relación a ese trabajo, la animación retiene los elementos centrales de la historia; si bien quizá no se detiene explícitamente en la idea de la imitación de los actos por parte de los cuatro hermanos, sí 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; construye espacios diferenciados (adentro 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 contruados, recordemoslo, 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 “inocente” 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.

---

<sup>135</sup> El trabajo de Matías es en articulación con Lengua y Literatura, a cargo de Andrea, realizando estas producciones de animación; por otro lado, tiene un taller para los estudiantes de la primaria y de la secundaria de adultos, antes del ingreso al horario de clase (que él denomina prehora). Así lo dice él: “Bueno, y de ahí vamos a ir a un trabajo de animación que estamos largando, también vinculado con la materia Lengua. Mi vinculación es sobre todo con Andrea, con la Profe de Lengua de los tres ciclos, digamos. Yo como que siempre hago un trabajo doble: por un lado eso y por otro lado, un trabajo de prehora. Que el video que viste salió de ese trabajo de prehora (Entrevista Matías Deón, 2013, pág. 1). Cuando desde el Plan de Mejora insisten para que las horas institucionales se utilicen en los espacios de la Orientación, surgen tensiones porque Lengua pertenece a la formación general. Entonces, Matías reflexiona sobre esto: “Pero si uno piensa que lo potente es trabajar sobre el lenguaje y encontró una manera de potenciar eso en los chicos con un docente que no es de la Especialidad, y bueno... Como que... De alguna manera la sensación que se produce en mí es: “Pucha, vamos a descartar esta posibilidad de asociación (con la docente de Lengua) por otra que no sé si va a ser igual de fructífera en términos de lo que estoy buscando con el trabajo, por una cuestión burocrática”. Entonces, bueno, son las tensiones... Esta es otra de las tensiones que aparece. (Entrevista Matías Deón, 2013, p. 7).

Este tipo de producciones, que supone la construcción de la animación cuadro a cuadro, invisibiliza el trabajo que hay para producir esos dos minutos de cortometraje: en ese sentido, realizar este tipo de tareas brinda una oportunidad única a las y los estudiantes para conocer la complejidad del lenguaje audiovisual.

*Amigos por el viento* es un cuento de la escritora argentina Liliana Bodoc<sup>136</sup>, 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 y para su cumpleaños y lo invita a Ricardo 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 a 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<sup>137</sup>.

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.

Para el desarrollo del proyecto se seleccionó trabajar con los tercer año de la institución turno mañana. El trabajo comenzó con la organización del aula como un taller de lectura y escritura. En un primer momento los alumnos realizaron lectura de la Biblioteca Calibre disponibles en la notebook. (...) Del trabajo resultó la selección del cuento "Amigos por el viento" de Liliana Bodoc, la temática desarrollada por la historia resultó muy significativa para los chicos en tanto se reconocen en situaciones de familias ensambladas. Ambos grupos seleccionaron esta historia a partir de lo representativos de los personajes y de la situación de amenaza en la que se encuentra la protagonista. Lo vulnerable de la situación encuentra a la protagonista con otro joven atravesado por situaciones conflictivas desde lo cual surge la amistad (Cuadernillo Amigos por el Viento, 2015, p. 4)

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, como se menciona en la cita anterior; desde Teatro, el trabajo con los personajes y los aspectos dramáticos del

---

<sup>136</sup> Resulta un placer particular haber incorporado este video en el corpus, por méritos audiovisuales propios, producido a partir de un texto fuente de la magnífica Liliana Bodoc. Es particularmente grato y no sorprende que sus textos se hayan convertido en poco tiempo en *clásicos escolares*. Sin dudas es resultado de sus méritos haber conmovido de esta manera a lectores e instituciones escolares por igual. Pocos meses separan la escritura de este apartado de la muerte de Liliana (así, respetuosamente nombrada sin apellido), quien acompañó buena parte de las búsquedas y frustraciones de los años iniciales del nuevo siglo de quien escribe. Vaya entonces un humilde homenaje a la creadora de la *Saga de los Confines*.

<sup>137</sup> Puede escucharse una versión leída por Julieta Díaz para el Canal Paka Paka [aquí](https://www.youtube.com/watch?v=mWj_UeTrXLU) o aquí: [https://www.youtube.com/watch?v=mWj\\_UeTrXLU](https://www.youtube.com/watch?v=mWj_UeTrXLU) (última consulta: enero de 2020).

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, p. 5) y desde Música la composición y la grabación de música original para el corto.

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 los climas 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, sin haber leído el cuento (situación que parece ser frecuente de acuerdo a los comentarios que encontramos en YouTube), 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, que recuperan diálogos también textuales del cuento, a la vez que en algunos fragmentos los reformulan, dando cuenta de una apropiación particular de estas líneas; 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 del cuento: 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 cuento.

Así, estos tres aspectos mencionados (vinculados a lo sonoro, a lo teatral y a lo narrativo, que incluye seguramente a Lengua y a Teatro) 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. Los aprendizajes que podemos inferir a partir de lo observable son un aspecto único de este video, resultado del trabajo de articulación realizado en el IPEM Nro. 7 *Carlos Segreti*. El colectivo docente responsable de la producción lo dice así:

La cuidadosa selección del material literario, la elaboración del texto espectacular, la ductilidad de los actores en la construcción de personajes ante la propuesta de dirección, la sensibilidad ante el hecho compositivo musical, la versatilidad de la orquestación (esto es, la particularidad de la obra musical de ser interpretada por diferentes orgánicos instrumentales), la participación de los chicos como músicos ejecutantes

dentro de la orquesta junto a músicos profesionales instrumentistas de cuerpos oficiales de la provincia, el interés y valoración manifiesta permanente de ellos por el desarrollo conjunto de todos los componentes para la producción (esto es lo teatral, lo musical, lo literario) fue lo que nos impulsó continuamente a trabajar de manera interdisciplinaria y solidaria favoreciendo en lo personal y colectivo a la resignificación de nuestra labor docente orientando nuestras acciones de qué, cómo y para qué enseñamos. (Cuadernillo Amigos por el Viento, 2015, p. 10)

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 de la Provincia de Córdoba para el PNIDE Conectar Igualdad. 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 aquí debajo (Tabla Imágenes II). Presumiblemente, esa página de Facebook funciona más como un entorno para sus realizadores y otros miembros de la escuela (de acuerdo al tipo de publicaciones que podemos ver en ella). En YouTube, en cambio, el visionado es más abierto: en el canal oficial del Ministerio el video tiene 2060 visualizaciones, que se suman a las de los canales de otros usuarios, por ejemplo *Joe/DW*, que lo han subido con su usuario, aunque dando las referencias de sus condiciones de producción (“Cortos en la NET “Amigos por el viento” De Liliana Bodoc”) y han multiplicado sus reproducciones<sup>138</sup>: casi seis mil desde el momento de su publicación hasta hoy (contando sólo estos dos canales; desconocemos si hay otros en los que esté circulando).

Queremos sumar aquí, para finalizar, las voces presentes en el Cuadernillo elaborado desde el Ministerio, que completan una idea sobre lo que significa para los propios docentes un trabajo como este:

Por medio de este enfoque interdisciplinario descubrimos que particularmente en el caso de música y teatro por ejemplo podíamos compartir contenidos, actividades, saberes, experiencias y reflexiones que conectaban íntima y sensiblemente nuestras materias. Esto generó un clima de trabajo satisfactorio y confiable para el desarrollo de la propuesta y promovió en los chicos un mayor interés facilitando la integración de los conocimientos de cada disciplina. Gracias a este proyecto se consigue de manera contundente que los chicos tengan sentido de pertenencia a la institución, a la comunidad educativa, al propio grupo de pares logrando un mayor conocimiento del otro (...) Concluimos así que el proyecto del plan nacional de inclusión digital educativa (PNIDE) ha colmado a nuestro parecer con creces su propósito de sumar, unir, expandir redes y crear lazos de trabajo mancomunado en beneficio de la escuela pública, y cada uno de los actores de la comunidad educativa regional. (Cuadernillo Amigos por el Viento, 2015, p. 11)

Este fragmento nos permite poner 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

---

<sup>138</sup> Si bien no son muchos, los comentarios que encontramos en estos videos resultan interesantes de por sí, para dar cuenta de los efectos en recepción, que incluyen y también desbordan la historia relatada. El más significativo en ese sentido, es el de un usuario (Franco GameplaysXD) que etiqueta un minuto del cortometraje y menciona que él tiene el mismo acolchado que el que aparece en pantalla. Volveremos sobre este tipo de “efectos” más adelante.



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.

### Imágenes II: Avant Premiere de “Amigos por el viento”



---

Avant Premiere 14 de Diciembre de 2015 - Escuela Superior Roberto Arlt. Fotografías tomadas del Grupo de Facebook del Cortometraje, disponible en: <https://www.facebook.com/Amigos-por-el-Viento-de-Liliana-Bodoc-Corto-de-Ficci%C3%B3n-Adaptado-1655365408036825/>

Para cerrar este primer apartado, queremos resaltar que cuando pensamos en adaptaciones para la producción audiovisual en contextos escolares, tenemos por delante un espectro muy amplio de posibilidades expresivo estético técnicas, que tienen en común que la creación de la historia está relativamente resuelta y se presenta como una base sobre la cual comenzar a trabajar.

Desde allí, la animación específicamente habilita un trabajo cuyas posibilidades descansan en las habilidades gráficas o de dibujo de los sujetos involucrados<sup>139</sup> o en el manejo de programas que permiten estas construcciones desde cero, en dos y tres dimensiones (2D y 3D). 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 para el trabajo con la historia es propia de una definición que entiende a la traducción / adaptación, al igual que lo hacemos aquí, como un trabajo intersemiótico relativamente libre, en el que lo fundamental es el proceso interpretativo que da lugar al nuevo texto. Esta libertad en el caso de *Amigos por el viento* resulta evidente: la decisión de los encuadres y la creación musical específica da cuenta de un trabajo necesariamente interdisciplinar, que es una forma de nombrar los acuerdos tomados entre docentes (algo no siempre 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. De esta manera, esta adaptación quizá nos habla más de las preocupaciones de las y los realizadores, tal vez de su necesidad de un cierre que implique un reencuentro, antes que/además que del texto fuente. Así, como afirma también Eco (2008) en los fragmentos compartidos antes, se trata de identificar los aspectos en los que hemos de ser fieles a la obra original y 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 promoción de relaciones epistémicas con el saber, así como 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 también las estrategias que se dan para llevarlas adelante.

### 3. Ficciones realistas: la predominancia

Decidimos agrupar aquí cinco de las nueve producciones de ficción de nuestro corpus. Todas ellas comparten características comunes, que describiremos en la primera parte. Luego, nos detendremos en algunos aspectos particulares, que las distinguen.

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

##### 3.1.1 Para definir (operativamente) realismo

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

---

<sup>139</sup> Puede consultarse aquí específicamente la obra ya referida de Augustowsky (2017), ya que en ella las y los realizadores son niñas y niños pequeños y sus producciones audiovisuales toman como punto de partida sus dibujos, sus creaciones en plastilina o incluso sus muñecos y muñecas.

particularidades de un relato (de ficción) que podría 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: ¿cómo se juega el trabajo con los saberes y conocimientos propios de la escuela? ¿Dónde aparecen? ¿De qué saberes y conocimientos se trata? Además, nos permitimos hablar aquí de géneros, a secas, a condición de no olvidar que nos encontramos inscriptos en el marco de un archigénero que es el ficcional.

Un artículo de Ismael Xavier (2000) nos ayuda a dar cuenta de qué es el realismo en lo audiovisual. Se trata de un escrito cuyo título, paradójicamente, es *Melodrama, ou a sedução da moral negociada*<sup>140</sup>. Por supuesto que podríamos recuperar en primer lugar otros textos, pero nos ha interesado el de Xavier por su capacidad de sintetizar los aspectos que para nosotros son centrales y hacerlo de modo operativo (ya que no podemos dedicarnos a esta cuestión de modo extenso). Y decimos “paradójicamente” porque no pareciera necesario recurrir al melodrama para definir el realismo, pero, para decirlo rápidamente, en ese artículo Xavier propone una articulación conceptual que incluye al realismo como uno de los vértices de un triángulo que se completa con la tragedia y el melodrama. De hecho, en ese escrito el realismo es aludido para señalar un espacio que queda vacante una vez que el melodrama adopta su forma y se distingue de la tragedia. Xavier identifica un vacío en los términos en los que plantea esta distinción Peter Brooks y, a modo de crítica, señala lo siguiente:

Hay motivos para tal reticencia, dado que la tradición literaria vuelve menos convincente su esquema binario, en el que casi todo se explica por la oposición entre melodrama y tragedia, tomadas como categorías dramáticas exclusivas en la definición de épocas (una de las cuestiones elididas en el libro implica el otro vértice del triángulo: el realismo) (Xavier, 2000, p. 84) (traducción propia)<sup>141</sup>

Para Xavier entonces no alcanza con esos dos términos para definir la producción discursiva de la época analizada (y de la actualidad): se requiere hacer ingresar también el realismo. Sumado a esto, nos parece posible pensar este triángulo como genuinamente triádico, de forma que cualquier discurso analizado pueda 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.

Los cinco cortos que hemos agrupado aquí dialogan con este triángulo y algunas de las características fundamentales con las que Xavier define cada una de esas categorías. Podríamos señalar que esta tríada nombra una serie de convenciones narrativas que se han tornado “clásicas” con el correr de los siglos para cada uno de esos tres (sub)géneros, aunque en Latinoamérica durante el siglo XX el melodrama haya sido protagonista.

---

<sup>140</sup> Hemos trabajado aquí con el artículo en idioma original. Con posterioridad hemos encontrado que existe una traducción al español, publicada en 2008 en la Revista La Puerta que el lector podría consultar en caso de ser necesario.

<sup>141</sup> La versión en idioma original dice así: “Há motivos para tal reticência, dado que a tradição literária torna menos convincente o seu esquema binário [de Brooks], em que quase tudo se explica pela oposição entre melodrama e tragédia, tomados como categorias dramáticas exclusivas na definição de épocas (uma das questões elididas no livro envolve o outro vértice do triângulo: o realismo)” (Xavier, 2000, p. 84).

El melodrama sería, entre ellas, la más moderna y el resultado de una serie de condiciones históricas que reúnen teatro, prohibición de diálogos y parlamentos en el teatro popular de París del siglo XVIII y adelantos tecnológicos, que harán que a partir de mediados de ese siglo en adelante, incluya: una preponderancia de lo que se ve (Xavier habla de una búsqueda de “tornar visible”) (Xavier, 2000, p. 83) y de los climas generados por la música (antes que de los diálogos); una estética del exceso (sobre todo en la actuación) y del sentimentalismo<sup>142</sup>; un linaje plebeyo (a diferencia de la tragedia); una retórica simple, en la que los personajes son bueno o malos, sin puntos medios y sin dificultades para que el público los identifique<sup>143</sup>; una centralidad narrativa, propuesta por Brooks, del reconocimiento *verdadero* de los personajes centrales (desde la “cuna aristocrática” de una joven desclasada, hasta la sanción positiva final del destinador juez, por mencionar algunas formas de este reconocimiento); y puede incluir un enmascaramiento de los conflictos de clase, así como finales terribles para lxs protagonistas (en esta serie Monsiváis instala sus narrativas con moraleja, destinadas a advertir y señalar el camino correcto a sus públicos), aunque esto no se verifique en todos los casos, ni necesariamente del mismo modo siempre (ya que se opone al postulado de Brooks del reconocimiento del/a héroe/ina recién mencionado) (Xavier, 2000; Percival y Escobar, 1984; Monsiváis, 2006; Martín-Barbero, 2002; Borda, 2017).

### Imágenes III: Ficciones que son melodrama



Captura. “Esta es la historia de Leo”, CENMA 295 Malagueño. Experiencia 3. CENMA. 2012. Min. 2.07



Captura. “Soy yo”, CENMA Arroyito. Experiencia 3. CENMA. 2012. Min. 6.25

<sup>142</sup> Así lo dice el autor: “Esta articulação entre melodrama e efeitos especiais é de uma enorme eficácia, pois nos gratifica das mais variadas formas em sua operação de “tornar visível”. (...) Essa combinação de sentimentalismo e prazer visual tem garantido ao melodrama dois séculos de hegemonia na esfera dos espetáculos, do teatro popular do século XIX — que já era orgulhoso de seus efeitos especiais — ao cinema que conhecemos” (Xavier, 2000, p. 83-84).

<sup>143</sup> “Es un mundo maniqueo gobernado por leyes previsibles, una simplificación e idealización del mundo real. El duque de Rivas utiliza los consabidos procedimientos del melodrama para ordenar el mundo dramático de la tragedia, tales como la antítesis, la hipérbole, el misterio, las coincidencias y la justicia poética, convirtiendo dicho mundo dramático que pretende ser trágico en un mundo en realidad melodramático” (Percival y Escobar, 1984, p. 145).

Muchas producciones audiovisuales escolares presentan rasgos que permitirían definirlos como melodramáticos. 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 que finalmente no hemos incluidos en el corpus producidos en CENMA (por ejemplo, en el de Malagueño) 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, p. 18), no es extraño que funcione como condición de producción para estos relatos<sup>144</sup>: como decíamos al comienzo, el melodrama forma parte de los consumos culturales de todos nosotros, 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 no son las del exceso y el final feliz es poco frecuente. Dice Xavier:

O sea, la sustancia del drama personal puede ser semejante: tensiones entre ley y deseo, cuestiones de identidad, falsos parentescos. Pero es preciso considerar las diferencias, en el contexto social y en la envergadura de los héroes, que separan melodrama y tragedia. Un dato fundamental es la identidad de status que aproxima las figuras del palco y de la platea, marcando el anclaje histórico del melodrama, su inserción en una cultura laica de mercado desde 1800. (Xavier, 2000, p. 85) (traducción propia)<sup>145</sup>

El realismo, en cambio, se opone de manera bastante directa a las convenciones del exceso y se abre a las complejidades de los personajes, sus ambigüedades<sup>146</sup>, rehuye 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

---

<sup>144</sup> Dice el texto de Borda: “El texto de Monsiváis se llama “Se sufre porque se aprende” y en realidad es una versión. Hay otras del mismo texto que dicen “se sufre pero se aprende”, un argumento tal vez más fácil de seguir. Son distintas interpretaciones del sufrimiento, pero se mantiene lo de aprender. Lo que plantea es que el melodrama es la fuente de la educación sentimental del público latinoamericano. Si bien no usa la palabra matriz podemos pensar que habla del recorrido de lo que sería la matriz melodramática en Latinoamérica” (Borda, 2017, p. 18).

<sup>145</sup> La versión original dice así: “Ou seja, a substância do drama pessoal pode ser semelhante: tensões entre lei e desejo, questões de identidade, falsos parentescos. Mas é preciso considerar as diferenças, no contexto social e na envergadura dos heróis, que separam melodrama e tragédia. Um dado fundamental é a identidade de status a aproximar as figuras do palco e da plateia marcando a ancoragem histórica do melodrama, sua inserção numa cultura laica de mercado desde 1800” (Xavier, 2000, p. 85).

<sup>146</sup> Dice Xavier en relación a los personajes y su construcción maniquea: “O melodrama canônico separa a transparência própria ao ser autêntico, inteiro, sem zonas de sombra, da duplicidade e do jogo de máscaras próprios ao hipócrita. Tal oposição entre autênticos, do “nosso” lado, e hipócritas, no campo oposto, define uma retórica de uso comum nas várias regiões do espectro ideológico” (Xavier, 2000, p. 87). No podemos dejar de pensar en los usos en el discurso político de estas cuestiones.

la cotidianeidad, que no supongan un artificio (que puede ser esperable dentro de 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. Entre las convenciones de un teatro clásico está la de la cuarta pared, que separa a los actores y la escena en general del público. Romper esta cuarta pared e interactuar con el público (o incluso hacer al público “actuar”) es desconocer una de las convenciones más tradicionales de estos textos ficcionales y, de acuerdo a Libertad Borda (2017), puede ser una marca de inscripción en el terreno del melodrama:

Primero, el realismo también es un código, eso es lo que se olvida, no existe la realidad llevada a los textos sin más... Pero es otro código. En el caso del teatro, por ejemplo, uno realista no va a hablar con el público. En los melodramas, también en los sainetes, sí los actores le hablaban al público en los llamados “apartes”. Pasaba una situación y el villano decía [mirando al público] “ella no se ha dado cuenta que...”. Eso no es realista. Es la famosa ruptura de la cuarta pared. (Borda, 2017, p. 11)

En los textos que analizamos, esta ruptura de la cuarta pared por la mirada a la cámara se encuentra en, al menos, dos situaciones diferentes: a) situaciones en las que las/los protagonistas miran a cámara como un recurso enunciativo y narrativo y b) situaciones en las que otros personajes, accidentalmente presentes en la escena, miran y saludan a la cámara. A continuación mencionaremos usos de la mirada a cámara “intencional” y dejaremos la accidental para compartirla 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)<sup>147</sup>. 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). En situación de mediatización, resulta necesario dar cuenta de la aparición de este dispositivo en diferentes regímenes discursivos: de lo que se trata es de ver de qué manera desborda los noticieros y alcanza otros textos (y con qué finalidad), para trazar continuidades (y eventualmente, rupturas); en nuestro caso, entre discursos televisivos y producciones audiovisuales escolares.

Un ejemplo de la primera situación mencionada de mirada a cámara lo encontramos en el corto que ya hemos 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, menciona las consecuencias que el viento del título del relato ha tenido en su vida y gira, para cerrar ese parlamento mirando a cámara. Esto, que por supuesto no está en el cuento original, es el uso de un recurso audiovisual que viene a reforzar ese momento dramático introducido por las y los realizadores, que alejan al relato del realismo y lo acercan al melodrama (lo mismo podríamos

---

<sup>147</sup> Estamos trabajando con la traducción de María Rosa del Coto. Las páginas citadas corresponden a esa versión.

decir del tono “subjetivo” del relato y de las constantes reflexiones “interiores” del personaje, que tienden hacia la tragedia). Hacia el final de ese corto, la protagonista vuelve a mirar a cámara, pero esta vez simula un espejo en el que ella se arregla el maquillaje. Ambas ocasiones en el mismo corto responden a usos diferentes de la mirada a cámara, no obstante se diferencian del segundo uso que más arriba hemos denominado “accidental”.

Otra forma no accidental de la mirada a cámara la encontramos en *Esta es la historia de Leo*, en los fragmentos de entrevista en la última parte de este corto. 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*, sin duda. En ellos, la mirada a cámara responde al dispositivo entrevista, que abordaremos más ampliamente en el capítulo siguiente. No obstante, afirmamos aquí que estos minutos resultan un *marco* para la ficción que acaba de transcurrir, la encuadran: no se trata de un relato aislado, *solo para entretener*, sino de una parte de sus historias, una explicación de por qué están allí y qué los impulsa. Esas miradas encierran la potencia de lo indicial y en primer lugar pueden estar dirigidas explícitamente a compañeros y compañeras, sin duda también a docentes y directivos; aunque debido a las condiciones de circulación de estos cortos que las propias estudiantes no pudieron prever, alcanzan a través del canal de cable de la localidad otrxs espectadorxs. 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 y otros roles. Lo escolar habilita una instancia reflexiva, en el sentido de un reflejo (una producción audiovisual), que es también un proceso reflexivo, en el sentido de pensamientos, consideraciones sobre sí mismas.

Es interesante detenerse en la observación de los cuerpos de las protagonistas en este corto. Mientras que en los tramos de “ficción” hay cierta incomodidad, miradas cómplices detrás de cámara, sonrisas que intentan disimularse, entre otros aspectos que podríamos asociar con nervios o inseguridad, 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 genuino que busca quizá ¿explicarse? ¿explicar a otros sus insistencias con la escuela? ¿los motivos de abandonos previos? Podríamos pensar, además, que se trata de una mirada a cámara que tiene voluntad documental, pero es grabada en el mismo escenario de la ficción y termina, por lo tanto, encuadrándola, orientando la interpretación hacia el *modo de lectura documentalizante* y en gran medida, también hacia los *modos fabulizante* (en términos de procesos de enseñanza que se movilizan) y *energético*, si tenemos en cuenta las emociones que ponen en circulación.

La otra forma de aparición de la mirada a cámara, la accidental, la encontramos en *Soy yo* (y en otros cortos del corpus), y volveremos a ella de modo específico más adelante. Aquí sólo mencionamos que este corto cumple con varias de las características que nos permiten clasificarlo como melodramático: especialmente el recorrido lineal para su protagonista, su desenlace fatal y su posible lectura en clave de enseñanza o moraleja.

Algo similar ocurre con *Esta es la historia de Leo*: los personajes cándidos, los refuerzos de 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; casi como en las películas de los primeros tiempos del cine); los escritos en pantalla con una clara enseñanza (que habilita el *modo de lectura fabulizante*); el recorrido de vida con una narración simple y las entrevistas posteriores que afirman un escenario de dificultades y mucho compromiso y perseverancia para poder estudiar y terminar el secundario; sumado a esto, la música presente como “colchón” durante todo el momento de las entrevistas. Todo lo anterior lo diferencian de sus compañeros de agrupamiento. A nuestro criterio, esta articulación que venimos recuperando de Xavier (2000) entre realismo, melodrama y tragedia funciona en estas producciones de manera evidente porque responde a una matriz que excede ampliamente lo escolar y se relaciona con los consumos culturales de estas realizadoras. Latinoamérica, la telenovela, lo popular resultan aquí claves que se engarzan en productos culturales que estas estudiantes han leído, escuchado y visto durante sus vidas. Estos son aspectos que serán recuperados de modo sistemático de aquí en adelante, en los apartados y capítulos siguientes.

Los restantes cortos realizados en CENMA de estos cinco, *Lo último que se pierde* y *Mateo* no son tan claramente melodramáticos, aunque en gran medida sí construyen un relato con una enseñanza, o un recorrido ejemplificador en alguna medida. En los tres producidos en escuelas de esta modalidad del sistema, 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 ser casual que hayan sido realizados en CENMA (volveremos a esto). Podemos, 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 Alcanzar (el) realismo, un arduo trabajo colectivo con el guión

*Placita* no encontraría ningún problema en 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 sobre la historia que permita romper ciertos recorridos narrativos clásicos (melodramáticos), asociados a ciertos roles temáticos (pibes de barrio en la placita), permite mantenernos en el ámbito del realismo. Unos párrafos más adelante vamos a recuperar la palabra de Exequiel, el tallerista CAJ a cargo de esta experiencia, en la que nos muestra el trabajo que hay por detrás de un relato que rompe con lo esperado. Romper con los finales esperados es también comenzar a imaginar otros relatos posibles, otros recorridos narrativos para esas vidas<sup>148</sup>. 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:

El plano donde la recepción del CC [cine comunitario] tiene mayor impacto es en la vida de cada uno de los que participan, revolucionando la subjetividad socialmente entendida de los vecinos que asumen la enunciación de sus discursos. A su vez, esta subjetividad

---

<sup>148</sup> Un relato similar en este sentido que venimos señalando, realizado también en el marco de experiencias de cine comunitario, es el del cortometraje *El Pibe*, del colectivo *Cine en Movimiento*. Un millón trescientas mil reproducciones dan cuenta de que hay allí algo para ver, un público que gusta de estas historias. Puede encontrarse en YouTube [aquí](#) o aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=SqkmmWwWn00> (última consulta: enero de 2020), a partir de las palabras clave resaltadas en cursiva.



multiplica estos efectos en nuevas acciones. El hacer películas dispara procesos de concientización, debate, resolución y divulgación a otros vecinos o grupos similares de las soluciones alcanzadas para un problema local. Es decir, encontramos siempre un proceso de movilización social que abre las puertas a un proceso cinematográfico que, al final, estimula aún más la movilización preexistente (Molfetta, 2017c, p. 99)

En este fragmento que recuperamos aquí de Andrea Molfetta interesa destacar el modo en que la producción audiovisual potencia procesos comunitarios ya existentes, al tiempo que los reconfigura y genera nuevos movimientos. ¿En qué medida esta matriz de lo comunitario es compartida con lo escolar? A modo de hipótesis surgida de este análisis es posible identificar en las experiencias de producción audiovisual escolar, específicamente las realizadas desde los CAJ, procesos similares a los comunitarios en este sentido. En la entrevista a Exequiel, más adelante, esto queda en evidencia.

No ha resultado frecuente en nuestro corpus encontrar relatos que pudieran ser encuadrados mayoritariamente como tragedia; esto queda como interrogante pendiente. Sobre todo, quedan planteados como interrogantes el lugar de la escuela y de los consumos culturales de los realizadores en esta ausencia de tragedias en nuestro corpus. ¿Puede pensarse que la escuela no admite la tragedia porque en ella al final no hay restitución, no hay enseñanza (en el sentido de moraleja)? Queda planteado el interrogante.

Junto a ello, y de acuerdo a lo dicho hasta aquí, pareciera que la opción común, lo más frecuente cuando de relatos ficcionales realistas se trata, sería un predominio del melodrama; y cuando esto no ocurre, es en general fruto de un trabajo colectivo de discusión y re-escritura del guión. Podría pensarse que lo que “sale naturalmente” en las instancias de producción es el melodrama y que en ello, los consumos culturales de estos realizadores tienen una presencia importante. Cuando eso no es así, ha habido mediaciones escolares para potenciar otras matrices narrativas: y aquí dejamos asentado que este trabajo sin dudas puede ser pensado como un aporte estrictamente escolar a la producción audiovisual. ¿Cómo imaginar otras historias, otros finales? ¿Cómo comenzar a construirlos?

Luego de un breve recorrido por estos cortos en la clave del triángulo de (sub)géneros propuesto, podemos presentar otro de los rasgos comunes compartido por estos textos.

#### 3.1.4 El punto de partida: temáticas biográficas ¿personales? ¿curriculares?

¿De qué se trata el *biografismo*? Puede ser definido como una “Perspectiva metodológica en el análisis de los textos culturales [que] parte de la creencia de que las claves para entender cómo significa un texto artístico radican principalmente en el conocimiento del autor de la obra analizada” (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 37): con esta cita comienza la entrada *Biografismo*, en el *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales* de los españoles Francisco Gómez-Tarín y Javier Marzal Felici. Allí 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 queridxs y/o cercanos.

Al fijar la atención en el autor empírico, convierte al autor en el criterio básico para entender, clasificar y ubicar las obras o creaciones audiovisuales, estableciendo una serie de nexos causales entre la vida del creador y las características de sus obras (Gómez-

Acto seguido, los autores afirman que esta aproximación reemplaza un estudio “interno” de los textos en sí, a los que, de alguna manera, deja de lado, para hacer referencias exclusivamente “exteriores” a ellos. Hemos sentado posición ya en relación a la polémica “análisis interno vs. externo” desde el trabajo de Verón, por lo que no volveremos a esos argumentos aquí.

Coincidimos con los españoles en que el mero biografismo constituye una amenaza a un estudio serio de los textos (audiovisuales). Entre otras, una perspectiva semiótica resulta una alternativa que complementa ese biografismo (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 38) ya que nos permite centrarnos en los textos y sumado a ello, Verón y la semiopragmática, articularlos con sus condiciones de producción (y de reconocimiento).

Por todo lo anterior no podríamos considerar las temáticas de estos cinco cortos *realistas* que analizamos en este apartado 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.

Así, resulta ciertamente probable que vivencias cercanas a estos realizadores, propias o de personas conocidas, hayan sido el origen de las historias que han narrado. Dos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de esto:

Y bueno yo invite a participar y dentro de la actividad se iba a tener que resolver. Y esta alumna por propia voluntad se ofreció para hacerlo, digamos. Es una chica que escribe bien, tiene buena imaginación para los cuentos, la dramatización. Ella ha tenido una experiencia familiar medio complicada y ha sufrido. Ahí entonces justamente tomó esta temática de falta de amor de los padres a los hijos, un poco del consumo de alcohol y de drogas. Entonces, yo creo que está relacionando un poco de su experiencia con lo que pudo expresar en esa obra. Pero además de eso, es una chica que tiene buena imaginación y tiene buena redacción. (Entrevista a Javier Ludueña, 2013, p. 1-2) (Corto *Soy yo*)

Surge esto de la marcha contra la violencia de género, que fue la marcha el año pasado, y entonces ahí lo empezamos a laburar y tomamos acoso callejero como tema, así, y terminó dando fruto el corto. (...) Nosotros estábamos haciendo mucho hincapié en qué implicaba el acoso callejero, para... Y no sé, las discusiones estaban muy en torno a eso, qué sentían ellos, qué les parecía, si les parecía bien, si les parecía mal. Y vos fijate que la historia, no sé si se entiende bien, porque en la historia más larga se entiende un poco más, pero los pibes ahí como que... en realidad está como anclado en ellos, como naturalizado esto de gritarles, si no es de la bandita, pero si es conocida entonces no, hay que tenerle respeto. Entonces era más hacer hincapié en que trabajaran eso los pibes. ¿Por qué naturalizás eso? ¿Por qué naturalizás esa violencia hacia un par tuyo? ¿Qué es lo que te motiva? ¿Y por qué si es tu hermana, o la hermana de un amigo, o tu prima no lo harías? ¿Cuál es la diferencia ante un desconocido? Entonces ese fue el laburo que principalmente quisimos hacer. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 1 y 6) (Corto *Placita*)

Estos fragmentos muestran que algo de las situaciones por las que atraviesan las y los realizadoras/os está en la base de los relatos que construyen. Los videos se transforman así en una herramienta que permite poner en escena situaciones que pueden ser vividas como problemáticas o sentidas por parte de lxs estudiantes, de modo personal, directo o desde las que son interpeladxs aunque no sean sus protagonistas y en torno a las cuales ellxs también quieren

manifestar su opinión. Y lo que plantea claramente Exequiel es que el trabajo de lxs talleristas del CAJ, en este caso en particular, es dialogar, tensionar y reflexionar para construir esa opinión: no se trataba de que cuenten lo primero que se les ocurre, sino de problematizar(se).

En los otros casos, las temáticas surgen relativamente del entorno cercano también. 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, parte de la temática del relato casi de manera obligada<sup>149</sup>. Sumado al fútbol como una de las pasiones de estos estudiantes, dieron como resultado esa historia: el fútbol como liberación, como herramienta para lograr permanecer “afuera”, sin olvidarse de los de adentro.

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 posibilidad de encontrar un mejor trabajo. No es una sorpresa, y no es necesariamente “biográfico individual” el planteo: en *Esta es...* surge en la ficción a partir de uno de los personajes, pero luego, las estudiantes-actrices, en el mismo escenario, en modo documentalizable, dan cuenta que esa es también la historia de cada una de ellas. Y esto no es casual: desde la currícula de la modalidad y en los diferentes espacios curriculares se promueve una ajustada articulación con el mundo el trabajo<sup>150</sup>.

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, no resulta extraño que la articulación educación y trabajo esté presente hoy también en la EJA y en las producciones audiovisuales realizadas en la modalidad. La provincia de Córdoba, en la transformación curricular propuesta para la modalidad desde 2009, ha sentado posición al respecto desde la misma Propuesta Curricular<sup>151</sup>:

---

<sup>149</sup> En *Lo último que se pierde* la cárcel no es el único escenario recreado, ya que aparece también la escena de la entrevista del periodista al protagonista. No obstante, la temática penitenciaria es parte de este relato y de otros que menciona la entrevistada, Ana Barral, realizados en cárceles. Una pregunta posible frente a esta situación es si en todas las producciones realizadas en cárceles esta condición de producción funciona también como rasgo temático. A modo de comparación, en los cortos realizados en escuelas, como estos que estamos analizando, las temáticas no son sólo escolares y lo espacial admite múltiples variaciones que dan cuenta de esta variedad.

<sup>150</sup> 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. Así lo plantea Alejandra Bowman, investigadora especialista en formación para el trabajo en la EJA. Alejandra Bowman lo plantea de este modo: El Área Técnico-Profesional también fue incorporada (...) al Ciclo Orientado para el Nivel Secundario presencial de jóvenes y adultos —segundo y tercer año—, a través de 3 ejes: 1. las relaciones socioeconómicas productivas y el mundo del trabajo; 2. la perspectiva legal del mundo del trabajo; 3. la formación y preparación para un campo profesional-ocupacional específico. Este último eje articula los Espacios de Vinculación con el Sector de Orientación (EVSO) que fortalecen la vinculación con el sector socio productivo y los campos ocupacionales relacionados con la Orientación elegida por el centro educativo (Bowman, 2019, p. 112).

<sup>151</sup> Pueden consultarse al respecto los documentos elaborados en la órbita nacional, desde el Consejo Federal de Educación, así como la Propuesta curricular de la Provincia para la modalidad, por ejemplo: *Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos*, Dirección General

Desde esta propuesta curricular, se intenta propiciar la vinculación de los jóvenes y adultos con el trabajo a través del desarrollo de espacios curriculares específicos relacionados con las temáticas, problemáticas y modos de intervención en el mundo del trabajo que varían en especificidad, según los ciclos. Se propone como objetivo fundamental, que los alumnos desarrollen capacidades que les faciliten el reconocimiento de las características y necesidades socioculturales y productivas de la comunidad en la que tiene lugar su proceso educativo, formación que debe servir como base para posteriores procesos formativos y/o futuros desempeños laborales de los estudiantes. (Bowman, 2019, p. 113)

Nos detenemos en estas cuestiones ya que configuran de manera explícita las condiciones de producción de estos videos en la modalidad de jóvenes y adultos. Para reforzar esta idea, basta recordar 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”. En ellos esta articulación también aparecía de forma explícita y se enlazaban además con las preocupaciones curriculares<sup>152</sup>.

Por lo tanto, la creación de estos videos puede ser considerada parte de los contenidos curriculares a trabajar. Lo mismo puede decirse de los otros videos, además de *Esta es la historia de Leo*, que finalmente no ingresaron al corpus, realizados en Malagueño. 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 muchxs, para el 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, del “sí mismxs de las y los estudiantes”.

### 3.1.5 Lo técnico fotográfico y la indicialidad

Un tercer aspecto que deseamos presentar aquí será compartido en realidad por la gran mayoría de los cortos de nuestro corpus (salvo quizá por *La gallina degollada*) y por lo tanto no será exclusivo de estas cinco producciones. No obstante, ingresa desde ellas de modo explícito (en las reflexiones de sus realizadores, en los cortos en sí y en las escenas de backstage) y deseamos dejarlo planteado desde el comienzo.

Esta particularidad a la que nos estamos refiriendo 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 la indicialidad propia de

---

de Enseñanza de Adultos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, año 2011; Resolución CFE n.º 118/10. Anexo I y II. *Documento Base y Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Puede consultarse también Bowman, 2015.

<sup>152</sup> Entendemos que estas iniciativas en torno al Trabajo Decente no se encontraban aisladas. Bowman (2019) señala lo siguiente: “En octubre de 2003, el Gobierno Argentino en acuerdo con el Sistema de Naciones Unidas incluyó entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio “Promover el Trabajo Decente”. Este postulado fue planteado como meta fundamental para la adopción de políticas macroeconómicas y sociales que exigía una nueva arquitectura política, una articulación explícita entre las políticas económicas, laborales y sociales. Esto se enmarcó en un proyecto de crecimiento económico centrado en la generación de “empleo de calidad” como pilar para promover la “inclusión social” y “afianzar la gobernabilidad democrática” (Golbert y Roca, 2010)” (Bowman, 2019, p. 105).

los discursos que son imágenes. En ellos, como decíamos antes, lo real ha dejado una huella: estos discursos tienen esta particularidad de surgir de manera *directa* a partir de que la cámara ha estado frente a la porción de mundo que ha quedado encuadrada en ese texto (por supuesto, excluimos de este planteo las problemáticas derivadas de las imágenes digitales). 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 (Bergalá, 2007, 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, p. 184). Por eso, en las producciones analizadas, sobre todo las de ficción, hay un *continuum* entre aquellas en las que predominan los encuadres como el que describe Bergalá y aquellas en las que encontramos multiplicidad de planos y una continuidad narrativa lograda entre ellos. 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, una planificación del rodaje desarrollada. No podemos dejar de mencionar que las condiciones de producción de ambos cortos no fueron iguales: en el caso de *Esta es la historia de Leo* el docente y los estudiantes no contaron con acompañamiento técnico externo y la producción fue realizada en pocas jornadas; *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*. El acompañamiento en este caso se dió, además, a un docente que provenía del campo de la comunicación social y tenía muchas producciones audiovisuales escolares en su haber<sup>153</sup>. Entonces, más allá de un juicio en términos de logro, nos parece más interesante la propuesta de Bergalá: 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 los estudiantes pueden equivocarse y volver a intentar (Bergalá, 2007, p. 186 y ss; Larrosa, 2018<sup>154</sup>).

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

---

<sup>153</sup> El docente en cuestión es Pablo Cabral, participante en esa experiencia como docente de dos escuelas: una, el CENMA que produjo el corto *Mateo*; la otra, el IPEM 9 Ernesto “Che” Guevara, en el que desarrollaba un trabajo colectivo con Marisabel Arriola. Juntos fueron los realizadores, en esa experiencia, de otro cortometraje que no fue incorporado al *corpus*. El trabajo de ambos en las escuelas que los tienen como docentes era y ha continuado siendo significativo. Agradecemos a ambos por su compromiso y pasión con estas producciones.

<sup>154</sup> Recuperamos aquí una idea planteada por Jorge Larrosa en torno al *ejercicio* en el ámbito escolar. Se puede ampliar en Larrosa, 2018.

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, muchas veces como algo buscado porque es parte central de la historia que se está narrando, y en otras ocasiones como “fondo”, como aquello que la cámara capta más allá de la historia. Lo que estamos afirmando es que es común en estas producciones encontrarnos con objetos y espacios que han sido definidos como parte de la historia, y por lo tanto, ingresan al relato como parte de las ficciones (en este sentido, los denominamos *profílmicos*) y junto a ellos, otros que aparecen allí porque la cámara los ha captado y no han sido descartados en la edición final; es decir, forman parte del mundo real en el que esa ficción se ha grabado, pero no son parte de la historia (los denominamos *afílmicos*) (Etienne Souriau<sup>155</sup> en Alonso Nieto, 2017, p. 82-83). Estos últimos se encuentran en relación con las miradas a cámara accidentales que presentamos antes.

En ambos casos, tanto frente a objetos y espacios profílmicos como afílmicos, en las instancias de recepción es común que surjan comentarios y diálogos entre los espectadores (que muchas veces son también los protagonistas de ese corto o quizá de otro de los que se presentan en ese momento para el visionado colectivo). Valga como ejemplo un fragmento 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. Se reían mucho y había una chica que no paraba de hablar. Que se reía también. Y esa misma chica, cuando terminan las proyecciones de los tres videos dialoga con el profesor a cargo del espacio curricular, ella es la que informa al resto que esos videos habían sido proyectados en el canal local. Los videos anteriores, que ellos ya habían producido durante este mismo año 2013. 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

---

<sup>155</sup> 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 Universidad Tuiuti do Paraná.

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 reciben ellos ese video y cómo ellos creen o ellos dicen que lo reciben otros a través de la tele. (*Diario de campo - 02-08-13 - Malagueño*, p. 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*<sup>156</sup> del compromiso “total” que la experiencia cinematográfica supone.

Frente a esto, mencionamos dos cuestiones: la primera, en términos de Roger Odin (2006, por ejemplo): aunque estos videos no hayan sido realizados por todos los asistentes al estreno, o dicho de otro modo, que quienes se encuentren presentes allí, entre el público, no sean todos realizadores (sino compañeres, 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, p. 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 realizados por Matías Deón y Rolando Rivero), respectivamente, tanto desde el punto de vista de los programadores de esos canales, como de los espectadores. Sumado a esto, las proyecciones en los canales locales generan sus propias expectativas y sensaciones. Valga como ejemplo, esta nota tomada del Diario de campo, de la visita a Malagueño:

Cuando dijeron esto de proyectar los videos en el canal de cable, unas chicas dijeron, me aclaran que ellos no los pueden ver, el director me lo aclara, porque los proyectan siempre a las ocho de la noche y ellos están en la escuela. 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. (...) En términos de que ellos no se pueden ver, pero los demás sí. Y luego el

---

<sup>156</sup> El concepto (o principio) de *Ostranenie* nace en la obra de Viktor Shklovsky “Art as Technique” en 1917 y luego es recuperado por otros teóricos, en otros tiempos (por ejemplo, por Bertolt Brecht para el teatro). Puede funcionar en muchos niveles (“It is used to explain mechanisms of perception and attention as well as the functioning of art with regard to everyday experience, the way in which specific devices operate within a given work of art, and finally, it even opens up towards a theorization of stylistic change” Kessler, 2010, p. 61) y en general refiere al cuestionamiento a la *familiarización*: toda vez que el conocimiento del mundo depende de un proceso en el cual el conocimiento que tenemos es fruto de una acumulación. Esto supone que 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, p. 61-62). Volveremos a esta noción más adelante.

pueblo entero hablaba con ellos y les decía que los habían visto. (*Diario de campo - 02-08-13 - Malagueño*, p. 5) (cursivas nuestras)

La segunda cuestión que podemos verificar, de acuerdo a lo que ya hemos mencionado unos párrafos arriba, es lo que menciona la autora 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 ante el reconocimiento de tal o cual esquina o personaje ilustre del pueblo; presentan teorías a partir de mínimos indicios y sustentadas más en las anécdotas oídas en bares que en datos consistentes sobre la identificación de una construcción que ya no se existe; se enfrascan en acaloradas discusiones sobre si cierta calle es una u otra, a propósito de un plano fugaz que podría pertenecer a cualquier calle de cualquier pueblo de los miles que existen en el interior del país. (Keldjian, 2015, p. 23)

Algunas afirmaciones resultan sobre todo potente para proyecciones de cine familiar, para las cuales ha transcurrido un tiempo considerable entre filmación y proyección; nosotros trabajamos con experiencias en las que grabación y proyección son separadas, en algunos casos, apenas por unos pocos días y esto puede suponer diferencias (sobre todo en relación al asombro por el reconocimiento de una esquina que ya no es igual porque ha cambiado con el paso del tiempo, o una construcción que ya no existe). No obstante, algunas de las cuestiones que ella señala son igualmente válidas: esto es, 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). Además, podríamos agregar que sobre todo las risas e incluso las burlas tienen lugar, en las ficciones escolares, a partir de las actuaciones 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 todos, a ese punto de llegada que supone el video producido. Esto resulta una particularidad de este tipo de producciones frente a otros audiovisuales periféricos.

Sumado a esto y dentro de los aspectos vinculados a la iconicidad de la imagen, también hay otros *efectos* (en el sentido de interpretantes) que se activan, en recepción, a partir del visionado de estas imágenes: efectos vinculados a la construcción de la historia (que no se encuentran, por ejemplo, en el cine familiar, en tanto este no construye ficciones, pero sí en el *cinema de bordas*, como veremos más adelante). Podemos encuadrarlo en el modo de *lectura ficcionalizante* que plantea Odín: los espectadores, analizan lo que están mirando, evalúan ciertos aspectos 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 y que podemos denominar como modo *ficcionalizante crítico*.

Volveremos también a esto más adelante, sólo adelantamos aquí algunas ideas que permiten concebir este tipo de prácticas como modeladoras de la subjetividad de estudiantes y docentes, al menos, en un doble sentido: 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 propios, “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 los realizadores, pero también de los vecinos y habitantes de las localidades, pueblos, barrios o ciudades donde estas producciones son realizadas– mientras que nos mantienen al resto de nosotros, 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 producciones<sup>157</sup> (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, justamente, un trabajo explícito sobre la manera en que se muestran, en la manera en que se escuchan, la manera en que se expresan, es decir, sobre su *experiencia de sí* (Larrosa, 1995). El trabajo propuesto a estos estudiantes puede ser considerado como una práctica que a la vez que pone en discurso la experiencia la construye, en tanto 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 dispositivo audiovisual presente en algunos cortos y que en ellos ha sido un elemento melodramático es la mirada a cámara “intencional” o “estratégica”. En breve nos detendremos en la mirada a cámara “accidental”. Por otro lado, comparten también el hecho de ser 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 además encontramos una vinculación estrecha con una de sus marcas más fuertes en términos de propuesta curricular: 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 sólo 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.

---

<sup>157</sup> Agradecemos al Prof. José Gatti (Universidad Tuiutí do Paraná, Curitiba, Brasil) la mención de este aspecto vinculado a las escenas luego de los créditos finales, asociadas al placer de “vernors 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).

### 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.

Hemos decidido ofrecer una descripción y análisis de algunos aspectos del mismo, como una forma de ejemplificar algunas características que son comunes a otros videos. Estos aspectos surgen a) de una valoración en relación al trabajo específicamente audiovisual, en aquellas cuestiones que el corto resuelve de manera más o menos convencional (siguiendo los parámetros de cierto cine clásico); luego, b) fragmentos en los que pueden reconocerse características propias de estas producciones escolares desde lo *dicho*, desde lo *oral* y c) desde la mirada a cámara accidental, aquella que habíamos señalado como segunda modalidad de mirada a cámara en estas producciones y que puede ser considerada como un rasgo propio de estos videos, junto a otras miradas entre los personajes que podríamos afirmar que no corresponden al relato, que *no son diegéticas*.

a)

Encontramos un recurso audiovisual usado de manera convencional en la escena del parque, luego de una serie de planos bien diferentes de esa estudiante caminando hacia el banco (quizá la mayor variación de planos en todo el corto: la cámara logra situarse detrás de ella, de costado y finalmente de frente, dando el tiempo narrativo para esa acción que separa a la protagonista de su familia), la cámara subjetiva, aunque breve y delimitada por el montaje realizado posteriormente, logra situar al espectador debajo del personaje amenazante que se cierne sobre la estudiante en el banco de la plaza, aún cuando luego el plano siguiente nos muestre a una protagonista que tiene sus ojos cerrados. La proximidad de ese personaje amenazante para ella queda establecida tan sólo por una posición de cámara, sin necesidad de recurrir a diálogos hasta ese momento.

Un segundo ejemplo de recurso usado convencionalmente podría reconocerse en el flashback hacia la infancia de la estudiante (establecido por un trabajo de variación de la calidad de la imagen, sumado a una elección de blanco y negro –un clásico para marcar las diferencias temporales), que también resulta logrado, en tanto aporta elementos ausentes hasta ese momento en el relato (imágenes de la infancia de la protagonista), a la vez que contribuye a crear ese clima de tensión narrativa propio de la finalización del relato.

b)

Encontramos luego dos aspectos particulares: la puesta en palabra de aquello que estamos observando en la imagen –como cuando, luego de la fiesta, la estudiante se recuesta finalmente en su cama y exclama: “Uh, que linda estuvo la fiesta. Que cansada estoy”, que puede ser considerado redundante y que apunta en la dirección de las reiteraciones y refuerzos propios del melodrama. No obstante, esto no ocurre siempre así: en otros fragmentos se omite este recurso de resaltar mediante el lenguaje verbal aquello que está siendo mostrado. Un ejemplo de esto es

el abrazo de la madre y la amiga en el hospital, última escena del corto, en la que tan sólo se nos muestra a estos dos personajes y la expresión de sus sentimientos frente a la muerte sugerida de la protagonista.

El segundo aspecto 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, marcando en cierta forma la excepcionalidad de lo que está siendo grabado por la cámara. “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, lejos de ser considerado un error en la construcción de los diálogos, nos permite dar cuenta de la intertextualidad presente en estos videos, a la vez que da cuenta de los conocimientos implícitos con los que estos estudiantes ingresan a las instituciones educativas (y que pueden ser recuperados, por lo tanto, a partir de un trabajo docente y de propuestas de enseñanza que los reconozcan como tales). Efectivamente, y sólo a modo de ejemplo, consideramos que estos usos no frecuentes en nuestro castellano y, en cambio, el recurso a formas más “neutras” que también pueden ser reconocidas como más formales o incluso contenido de enseñanza escolar, constituye un punto de partida interesante para la reflexión sobre las variedades lingüísticas así como también para el análisis de la presencia de estas variedades en la vida cotidiana de estos sujetos, tantas veces negadas. Entonces, esto que surge accidentalmente en el corto, puede ser recuperado desde la escuela para un trabajo con saberes y conocimientos, en este caso, de variedades lingüísticas y del sistema de la lengua, que le es propio en una de sus disciplinas escolares.

c)

En el cierre de una secuencia que nos muestra una reunión en la casa de uno de los personajes, cuando la co-protagonista se va a su cuarto a dormir y antes de que cierre la puerta, la cámara está situada mirando hacia afuera de la habitación y en ese segundo hasta que la puerta finalmente se cierra, 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, en tanto difícilmente puedan ser considerados personajes dentro de la historia relatada. En ese breve momento hasta que la puerta finalmente se cierra, reconocemos sus miradas dirigidas hacia la cámara que registra los acontecimientos.

Esta situación de personas en cámara que “no responden a la diégesis”, no es exclusiva de este corto: vamos a encontrarlo en otros y por eso nos parece que es relevante destacarlo aquí. Una variante interesante es la que encontramos en la escena del diálogo entre mujeres en el hogar, en *Esta es la historia de Leo*: sentadas a la mesa, la cámara las encuadra de frente, a todas en plano medio y mientras una de ellas habla, la que está a la derecha de la pantalla se ríe. Pareciera que duda de cuándo le toca hablar, de qué tiene que decir. Su comportamiento no es parte del relato general, de lo que sus compañeras de mesa hacen y dicen. Llegado el momento, adopta su línea de diálogo y se suma a la diégesis sin mayores dificultades. No es el único caso tampoco; señalaremos más adelante otros similares.

#### Imágenes IV: Miradas a cámara en las ficciones



Mirada a cámara intencional.

Captura. “Esta es la historia de Leo”, CENMA 295 Malagueño. Experiencia 3. CENMA. 2012. Min 7.05



Mirada a cámara intencional.

Captura. “Esta es la historia de Leo”, CENMA 295 Malagueño. Experiencia 3. CENMA. 2012. Min 6.55



Mirada a cámara accidental (personajes *afilmicos*, detrás de la protagonista).

Captura. “Esta es la historia de Leo”, CENMA 295 Malagueño. Experiencia 3. CENMA. 2012. Min. 5.16

Algo similar puede decirse del momento en que el personaje que prepara la bebida con las pastillas (que menciona: “Ahora voy a preparar algo que los va a emocionar”) se levanta de su lugar en el centro de la fiesta y se dirige hacia la cocina. Un hombre vestido con una remera amarilla camina delante de él con cierta prisa, alejándose de él, y por lo tanto, también de la cámara (cfr. Min. 3.42). Antes de salir de cuadro, este hombre pareciera girar su cuerpo, en cierta forma sobresaltado y volver la mirada hacia el joven que, ocupado con su tarea, lo ignora y mira

hacia el recipiente en el que revuelve la bebida y hacia la fiesta. Nuevamente, podemos pensar que se trata, no de un personaje del relato, sino de uno de los habitantes de esa casa, tomada como set de filmación momentáneamente. 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.

Un último ejemplo puede verse en el momento del *flashback* de la protagonista mientras está internada, cuando recuerda el modo en que la madre la echó de su casa y las palabras que le dijo; es posible observar que la edición adelanta apenas un segundo el corte de esa escena en relación a la escena original que ya hemos visto al comienzo del video y, entonces, somos testigos del momento “previo” a la misma, de la preparación de esa escena por parte de sus personajes (la protagonista y su madre se miran esperando comenzar con su actuación). Asistimos a una suerte de “backstage” incorporado en el propio relato, que nos muestra los trabajos interpretativos a los que estos estudiantes se entregan y el cruce de miradas que tiene lugar allí.

En todos estos casos se trata de elementos que podrían haber sido eliminados al realizar una segunda 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 que presumiblemente podían no estar allí, 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. Hemos encontrado un artículo de Raúl Beceyro (1993) en el que analiza los aspectos para él centrales 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. No es que a veces, por un error compartido por el cameraman y el microfonista, no llegue a filmarse una toma en la que aparezca el micrófono, pero 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. (...) Además de situaciones como la de *La gueule ouverte*, en las que la tensión, el temblor de un momento de lo narrado contamina el proceso de producción, la aparición del micrófono en el cuadro puede obedecer a dos causas precisas. La primera surge de *las condiciones materiales de la filmación*: el lugar donde se filma es exiguo, las condiciones son extremas y en consecuencia se trabaja con la técnica al borde del error: el foco es muy limitado y a veces las tomas están desenfocadas o el micrófono casi no tiene lugar para colocarse y entonces a veces aparece en cuadro. La segunda causa de la aparición del micrófono en cuadro es, podríamos decir, estilística. En un film o en una situación de un film que viene narrándose de una cierta manera, de pronto hay un plano demasiado grande, demasiado ancho, como si la cámara, imprevista e instantáneamente, se alejara unos metros de la acción y de más lejos,

incluyendo más cosas (entre ellas hasta el propio micrófono), registrara ese momento. 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, p. 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 (2017d). 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. (Molfetta, 2017d, 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 (2017d) 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 “distancia en relación con la norma” en el encuadre y la ocularización; y que esto nos invita a la pregunta sobre los sentidos que allí se generan (y luego agregaremos: qué ocurre cuando estas cuestiones son visionadas por un público en el que habilitan el *modo privado* de lectura).

### 3.2.1 Algunos detalles relevantes de la experiencia de producción

En el caso que estamos analizando del video *Soy yo*, el docente a cargo de esta experiencia, Javier Ludueña, aporta reflexiones centrales para comprender el trabajo realizado y las continuidades con otras producciones del corpus, que recogemos y compartimos en el apartado siguiente.

- *La experiencia como espectador.* Uno de los aspectos que aparece más claro en la entrevista con Javier Ludueña, 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 este tipo de trabajos 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”, desde fuera de lo escolar. Entre lo escrito como guión y el trabajo de filmación, se toman decisiones entre estudiantes y él, que le dan su forma final al corto<sup>158</sup>. Resulta claro el protagonismo de Javier en todo el proceso, el rol definido de las y los estudiantes y su experiencia como espectador, que fue central para que el docente pudiera tomar las decisiones y pudiera imaginar las escenas. Esto nos recuerda la idea de que 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, p. 18).

- *La reflexión de Javier sobre los géneros audiovisuales.* 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”.

y bueno, de todos los que yo he podido ver, el que se me asemejaba más a un cortometraje, era este. Porque los otros eran como videoclips, o medio documental. En cambio este era como una pequeñita película, con las características de una película. (...) Y por ejemplo, un profe iba con su grupo de alumnos, recorría algunos lugares de Arroyito y presentaba. Por ejemplo, estaban detrás de la terminal y decían: “Aquí funcionaba el ferrocarril”. Después, más cerca de la fábrica Arcor, decían: “El ferrocarril se hizo aquí, porque estaba”. No, mejor dicho: “La fábrica estaba cerca del ferrocarril para cargar los productos. Y la terminal se hizo a la vera del ferrocarril porque los pasajeros tenían ahí... estaban cerca, digamos, de las estaciones.” Era así. (...) Y después otros los relaciono con videoclips, porque las imágenes, con luces, oscuridades, sombras, luces, como de confitería. No había diálogos. Eran música e imágenes, con muchos efectos lumínicos, así. No había diálogos, por ejemplo. (Entrevista a Javier Ludueña, 2014, p. 4-5)

Esta reflexión del docente, en nuestro segundo encuentro, nos señala algunos elementos relevantes de una reflexión sobre la materialidad de los otros cortos, y del propio. 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

---

<sup>158</sup> Así lo afirma el Prof. Javier Ludueña: Si, no respetamos bien como está en el guión; ahí, imaginándome yo, haciéndome la película mental, me fui imaginando esas escenas como para compactar lo que estaba en el guión. Compactarlo, resumirlo, porque viste que un guión puede estar muy desarrollado pero eso con algunas pocas imágenes se lo representa. Así que, imaginándome esas escenas fue que por ahí me salió un poquito de lo que la autora había hecho. (...) No, digamos que estas ideas que tengo es por la edad que tengo y por las películas que he visto. Sí, sí. Están por la cantidad de películas que he visto. Y sí, así se aprende viendo... (...) Lo hicimos así: yo primero me había imaginado las escenas y después, cuando fuimos ya a hacerlas, a grabarlas, también ahí surgían las ideas de los chicos. Yo se las presentaba y ellos me tiraban algunas sugerencias y las armaban, las acomodábamos... (Entrevista a Javier Ludueña, 2013, p. 2-3).

“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 Ludueña, 2013, p. 12).

Además, el hecho de que hubiera llegado a circular por el canal local fue un plus que nos obligó a 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. Sin duda, el *modo de lectura privado*, entre los propuestos por Odín, resulta central. Pero no fue el canal de cable el único espacio de visionado para el corto. Javier los enumera de esta manera:

Se vió primeramente en el salón donde se presentaron todos los cortometrajes. Ahí. Después, en el mismo lugar, cuando iban a elegir el ganador, cuando se iba a presentar el ganador, otra vez los pasaron. Los pasaron todos otra vez. Y dejaron para el final el nuestro. (...) Después lo presentamos aquí en el CENMA. El CENMA hace una exposición en noviembre en general. Vienen los Anexos de otras localidades y hace una exposición y se mostró ahí. Bueno, antes de eso también se mostró acá en la escuela, después de la alegría, se mostró acá a los alumnos del CENMA. A todos los cursos: se puso en el salón y todos los alumnos lo vieron, como parte de la alegría de haber ganado. Y después, en el canal 3 local. En el canal 3 local lo pasaron toda una semana, creo. Toda una semana, a las 21hs. Así que... todo eso fue. (Entrevista a Javier Ludueña, 2014, p. 3-4)

Queda claro entonces que la alegría compartida y los múltiples visionados en la escuela, 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 Odín, 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.

- *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. Considerado este aspecto desde la modalidad de jóvenes y adultos, hay diferencias con la secundaria orientada o técnica, sobre todo porque las y los estudiantes de la modalidad de EJA tienen posibilidades, por sus edades, de construir escenas más complejas en términos de los recursos movilizados que les estudiantes adolescentes. Disponer de vehículos para filmaciones en movimiento, por caso. Más allá de esta particularidad, las producciones audiovisuales escolares habilitan una serie de aprendizajes para las y los estudiantes que no serían parte de la currícula de otro modo y que justo por ello resultan significativos. Por ejemplo, cómo realizar pedidos a organismos oficiales, cómo dirigirse a estas autoridades.

En este cortometraje resulta necesario particularmente en la escena en el Hospital, que incluía una ambulancia. Y pensando estas situaciones desde la perspectiva de los aprendizajes de lxs estudiantes, la situación se revelaba muy potente:

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? Porque por ahí uno está acostumbrado a que otro haga las cosas y uno obedece órdenes y las hace. Pero no sabe cómo se ha hecho, cómo se ha hablado para que eso suceda. Y bueno, han tenido ahí una experiencia de ir a hablar, presentarse. Decir qué se necesita, y pedir colaboración. Yo creo que les ha servido. Que les ha sido significativo. (Entrevista a



Javier Ludueña, 2014, p. 3)

En otro fragmento de la primera entrevista, el profesor señala que los permisos fueron solicitados a la vicedirectora del Hospital, que era quien estaba a cargo ese día. Sin dudas, el hecho de ser una localidad pequeña colaboró en que este pedido pudiera ser atendido. Más allá de esta situación en particular, la idea de la “opacidad del mundo” (hay funcionamientos sociales que necesitan ser explicados, y la escuela resulta un buen lugar para eso, debido a que resultan opacos para los actores sociales) no deja de ser significativa: 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.

Sí, claro. Y nos preguntaban: “¿Pero qué necesitan? ¿Cómo hacemos?”. Y bueno, les dijimos da la vuelta a la cuadra y cuando vengas ahí, a media cuadra, encendí la sirena y yo empiezo a filmar. Y así fue. Les di las indicaciones de que bajaran nomás, y que yo de espaldas los iba a filmar y eso. Simple nomás. Cine barato y efectivo. (Entrevista a Javier Ludueña, 2014, p. 2)

Y la idea de efectividad que menciona al final vale también en términos de lo que les sucedió a las y los estudiantes con esta producción, e incluso lo que le sucedió al propio Javier:

Y bueno, el proceso fue muy bueno, positivo por la relación humana: reunirse con los alumnos, estar juntos, trabajar juntos. Hubo hermandad, amistad, fue muy bueno eso, muy lindo. Y después el hecho de haber tenido la experiencia de ganar, bueno, fue fantástico para los chicos: les mejoró la autoestima. Por ejemplo, una de las chicas, la protagonista, de verla digamos cabizbaja, o tímida, después de eso cambió: estaba extrovertida, aportaba más, opinaba, hablaba más en el aula, o sea, que ha hecho ese efecto. (...) [Interviene el Director y completa la idea]: Sí, sí... Estos chicos estaban súper motivados, es como que hubo un efecto en ellos de venir, de estar, de querer compartir eso... Ellos estaban en el centro del establecimiento, ¿no? (Entrevista a Javier Ludueña, 2013, p. 4-11)

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. En la segunda visita a la institución pudimos conversar explícitamente sobre lo que había significado esta experiencia para el propio docente<sup>159</sup>. 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 las y los estudiantes participantes.

---

<sup>159</sup> Dice el Prof. Javier respecto a su propio rol en interacción con lxs estudiantes: “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 (...) Me pareció muy bueno que ellos también compartieran, que ellos aprendieran, que hiciéramos un producto juntos, en equipo. Yo aprendí en esa instancia, aprendí a manejar el programa Movie Maker, porque antes lo conocía así nomás. Pero ahí me tuve sí o sí a usarlo, lo aprendí a usar. Bueno, la gente conoció [interrupción]. 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 Ludueña, 2014, p. 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 Ayala, es uno de los profesionales en el campo audiovisual más experimentados entre nuestros entrevistados<sup>160</sup>. Sus reflexiones sobre este corto nos permiten introducir algunas relaciones que consideramos fundamentales entre producción audiovisual escolar y cine comunitario, como es nombrado por el propio Exequiel. Y por lo tanto, se hace necesario resaltar las relaciones que el propio Exequiel menciona y las que pueden observarse en el corto *Placita* entre este Centro de Actividades Juveniles (CAJ) y el cine comunitario.

Este corto fue presentado en el Festival Videominuto durante el año 2015, motivo por el cual tiene una duración que roza los sesenta segundos. 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.

Andrea Molfetta (2017) señala algunas características de las experiencias de cine que analiza<sup>161</sup>, que a su criterio son constitutivas (de algunas modalidades) del cine comunitario. En ellas encontramos continuidades notables con las producciones audiovisuales escolares con las que estamos trabajando (si bien la mayoría de ellas no pueden ser consideradas “comunitarias” propiamente). 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*. Las características que recuperamos aquí del trabajo de Molfetta para el cine comunitario no conforman un listado definitivo, sino que son las que dialogan de modo directo con nuestro corpus y con las reflexiones de Exequiel y ciertamente no podemos extendernos aquí sobre cada una como nos gustaría. No obstante, las mencionamos de forma breve, en sus trazos más generales, junto con las ideas que guiaron la producción llevada adelante desde el CAJ del IPEM 19 durante 2015.

---

<sup>160</sup> Sus reflexiones sobre el proceso resaltan aspectos que resultan invisibles, quizá, para otros entrevistados. Además, Exequiel y Matías Deón, nuestro entrevistado por el CENMA de Malagueño, son compañeros en muchos proyectos que llevan adelante juntos en la ciudad de Córdoba y en Unquillo, localidad de las sierras chicas de la provincia de Córdoba, Argentina. Esto significa que comparten una forma de entender lo que significa producir audiovisuales en estos escenarios y posicionan su propuesta desde lo comunitario, específicamente, desde el cine comunitario.

<sup>161</sup> Andrea Molfetta es la directora de un proyecto de investigación y de una experiencia que tomó a las experiencias de cine comunitario del conurbano bonaerense y de Córdoba como objetos de estudio. Se trata del proyecto “El cine que nos empodera: mapeo, antropología visual y ensayo sobre el cine comunitario del Gran Buenos Aires y Córdoba (2005-2015)”, un Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) financiado por la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), iniciado en 2015. Como ya hemos mencionado anteriormente, quien escribe ha participado de algunas iniciativas dentro de ese Proyecto con esta investigación sobre producciones audiovisuales escolares.

### 3.3.1 Estrategia de trabajo colectivo como tecnología de sí

Lo central en el trabajo propuesto desde este CAJ fue la construcción colectiva de una propuesta que permitiera articular los talleres ofrecidos en el CAJ con los intereses de las y los jóvenes. Así, todas las producciones realizadas en este CAJ tienen como origen una articulación inicial entre el taller de teatro espontáneo y el de cine comunitario:

Tratamos de articular con los talleres, ¿no? Sobre todo los de arte. (...) Entonces fuimos vinculándonos y los que estaban interesados en actuar, actuaban, los que estaban interesados en hacer registro, hacían el registro. Y básicamente así se organizó esa articulación, que derivó al año siguiente, que fue el año pasado [2015], en que diéramos articuladamente, así por definición, el taller de teatro espontáneo y el taller de cine comunitario. La idea era ahí trabajar esto de la organización colectiva. Los lineamientos eran esos. A partir de lo que se define como cine comunitario utilizar el audiovisual como una herramienta. Pasamos a dar el taller de expresión corporal. Y usarlo como una herramienta de manifestar, exteriorizar las cosas que quiera contar cada uno, de forma más creativa. Y ahí, surge ya desde un principio, la idea de laburar la expresión corporal y el registro audiovisual. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 1)

La idea de hacer producciones “visibles” se articula entre diferentes actores, 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 ellxs 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 cinematográfica es una estrategia de visibilidad, reconocimiento y auto-legitimación” (Molfetta, 2017a, p. 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<sup>162</sup>.

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:

si estoy en esta serie de actividades es justamente porque no me fijo tanto en el producto final, sino más en el proceso, entonces me pareció óptimo. Haber llegado inclusive a tener una discusión sobre el producto que se hizo, es como la máxima que teníamos por objetivo. Entonces, para mí fue como una experiencia excelente. Ellos organizaron la historia, ellos crearon la historia, organizaron el rodaje, lo filmaron y lo actuaron. Básicamente, el objetivo de nuestro taller en esa actividad estuvo cumplido. El hecho de que se organizaran colectivamente, el hecho de que se propusieran un objetivo,

---

<sup>162</sup> Así lo plantea la autora: “En el cine comunitario del GBA y GC, narrarse a sí mismo, contar las propias historias y usar el dispositivo fílmico como “técnica de sí” (Foucault, 2003) es un acto de resistencia (Comolli, 2009), empoderamiento y liberación de la diversidad socio-cultural, en un contexto de dominación globalizante ejercido por la industria del espectáculo y de la información” (Molfetta, 2017, p. 25).

que vieran la forma de cómo alcanzar el objetivo y que lo ejecutaran... yo entiendo que por ahí justamente la selección del Festival en torno a la categoría escuela es justamente que se valora esto, el llegar a producir un material, y no tanto la calidad del material en sí. Entonces, es excelente. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 6)

Queda claro aquí de qué manera el trabajo por detrás del cortometraje es valorado por el entrevistado junto con y a partir del corto finalizado. La forma y los objetivos de este trabajo están atravesados por el modo de ser de los CAJ, a no dudarlo. Lo interesante en términos de esta investigación es pensar a estos Centros como parte de la escuela, tensionando *las formas de lo escolar* desde adentro.

En relación al 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? Porque... quizá más naturalmente... Quizá yo, me costaría verme. Pero los pibes inclusive frente a cámara: cómo filmaron ahí ese cortito y ellos eran ahí. Uno teniendo la cámara, y otro diciendo a ver cómo lo hacemos... Y ahí le tiramos. Y se filmó... El taller generalmente dura dos horas y media. Y se filmó en esas dos horas y media eso. No fue más tiempo, inclusive menos, porque entre que presentás, te organizás, fue menos, quizá una hora y media que estuvimos en esa plaza filmando el laburo. 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 Ayala, 2016, p. 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. “Su lenguaje, sus prácticas y procesos de producción y exhibición encuentran raíz y destino en ‘lo común’” (Molfetta, 2017a, p. 22): 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. Y en más de una de las experiencias analizadas el estreno supone mucho más que la instancia de visionado de la propia producción frente a otros.

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 el “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 quizá doblemente ajeno. 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. Como que fue una experiencia re grata porque... No estaban esperando ni pensando en producir audiovisuales específicamente... Fue como una experiencia bastante buena. (...) Por más que sí están atravesados por un montón de violencia, pero por ahí la violencia es más desde el sistema que del barrio. Con esto de que les ponen móviles, que los paran cada dos por tres... Sí, básicamente. 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 (...) Y es algo que desde ya los re motiva: salir del barrio, ir a dar una vuelta y estar en actividad... Y cuando fueron, no sé, por ahí uno gritó “Firmo autógrafos a la salida”, no sé, cosas así y los pibes lo valoraron también después. (...) No sé si se les ancló más allá esto de haber estado en una pantalla, y en un Festival. Por ahí no son tan conscientes, por ahí de eso, quizá, no sé, o no le dieron tanta bola. Pero sí estaban re chochos y como que fue una experiencia re grata para ellos. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 5)

En estos fragmentos presentados aquí están presentes todas las dudas de un tallerista comprometido con su trabajo, así como también sus certezas, las más íntimas 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<sup>163</sup>. Incluso la autoría de estas producciones se diluye en el colectivo que se asume responsable, y que para Exequiel es fundamental en estas propuestas.

### 3.3.2 Sobre la construcción de la historia

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.

---

<sup>163</sup> No nos detuvimos en estas cuestiones de modo extenso, pero la modalidad de contratación de los talleristas de CAJ ha sido desde siempre precaria y desde 2016 en adelante, no ha hecho más que empeorar. La entrevista con Exequiel se realizó cuando los CAJ estaban volviendo a funcionar, luego de muchos meses de parate y sin información oficial que permitiera conocer si, con el cambio de gobierno nacional, iban a continuar o no. Sumado a esto, él dijo en esa instancia: “Porque justamente es lo que me interesa a mí, el laburar desde mi profesión o construir mi profesión desde ese tipo de espacios. No tanto desde el compromiso económico, sino desde el compromiso de cómo se conforman esos espacios, qué se quiere laburar en esos espacios. Inclusive mejor si no está la cuestión económica. Porque se valora mucho más el compromiso que tiene uno y eso. Porque por ahí lo económico pesa un montón, porque la gente siente que te puede exigir más o uno siente que se tiene que exigir más porque hay una cuestión monetaria de por medio. Entonces como que también como que impone mucha formalidad estas cuestiones” (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 8). Más allá de esto que él expresa como tensión entre retribución económica y compromiso, el trabajo en estos espacios no puede hacerse más que desde un lugar de identificación y militancia. Y en esto, se acerca también a lo que menciona Molfetta como característica central del cine comunitario.

Hemos recuperado la cita más significativa al respecto de modo extenso en la presentación de este apartado, unas páginas antes<sup>164</sup>.

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. Todas las preguntas que Exequiel menciona que abordan con las y los jóvenes resultan potentes por demás. Más adelante, en la entrevista, Exequiel duda sobre cuánto de esto tiene verdadero impacto en cada unx de ellxs; no podemos responder a eso desde este lugar, aunque sin duda la resolución narrativa del corto da cuenta no sólo de las reflexiones sobre la temática, sino que aborda indirectamente también el machismo y la necesidad de dirimir algunas cuestiones mediante la violencia. He aquí los diálogos del cortometraje:

Tabla 16: Diálogos de “Placita”
<p>Escuchamos que les gritan algo a dos chicas que pasan caminando por el costado.</p> <p>Joven 1: “Rubia. Fácil. Toda”            Joven 2: Eu, basta. Es la novia del chico ese.            Joven 3: ...¿del Miguelito?</p>
<p>Joven 4: Ey, ¿qué andan haciendo?            Joven 5: Nada, esos pajeros de allá.            Joven 4: ¿Quién es? ¿El Pulgui?            Joven 5: No sé... Esos que están ahí parados...            Joven 4: Bueno, vení, vamos...</p>
<p>Joven 1: Eh, amigo, eh            Joven 5: Eu, a vos, che            Joven 4: ¿Por qué le dijeron cosas a mi novia ustedes?            Joven 1: Pero si ni sabíamos quién era. Te juro, ey.            Mirá si le vamos a decir...</p>
<p>Joven 2: Yo también les dije a los chicos, quien eras para que no te gritaran...</p>
<p>Joven 4: No se hable más loco. Vamos a tomar algo.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia.</p>

<sup>164</sup> La repetimos aquí para facilidad del lector: “Surge esto de la marcha contra la violencia de género, que fue la marcha el año pasado, y entonces ahí lo empezamos a laburar y tomamos acoso callejero como tema, así, y terminó dando fruto el corto (...) Y vos fijate que la historia, no sé si se entiende bien, porque en la historia más larga se entiende un poco más, pero los pibes ahí como que... en realidad está como anclado en ellos, como naturalizado esto de gritarles, si no es de la bandita, pero si es conocida entonces no, hay que tenerle respeto. Entonces era más hacer hincapié en que trabajaran eso los pibes. ¿Por qué naturalizás eso? ¿Por qué naturalizás esa violencia hacia un par tuyo? ¿Qué es lo que te motiva? ¿Y por qué si les tu hermana, o la hermana de un amigo, o tu prima no lo harías? ¿Cuál es la diferencia ante un desconocido? Entonces ese fue el laburo que principalmente quisimos hacer. Ahí también la Coordinadora participaba mucho de la actividad” (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 1 y 6).

No resulta extraño, leyendo las líneas de diálogo, por qué hemos mencionado antes que este corto puede ser considerado simplemente realista, alejado del melodrama y prácticamente sin vínculo con 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:

(...) y en ese tiempo también surge la convocatoria para Videominuto. Entonces fue como bueno...

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 y digamos, ellos siempre trabajaban agarrando la cámara, dirigiéndose entre ellos y nosotros coordinando, con la Noe y tratando de estar desde afuera. (...) Y bueno, entonces después fue así: hagamos una edición fina (la edición la hacemos con la otra profe) y planteemos hacer un video de un minuto y hacer uno de lo que veamos que duren las situaciones. Hacemos esos dos y ahí, cuando se ven esos dos cortos, dicen “Bueno, pero en un minuto queda. Tratemos de que sí esta parte y sacar esta otra”, y como que terminó quedando a partir de ese visionado conjunto y el montaje que se hizo, y terminó quedando ahí el videominuto. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 1-2)

Lo que vemos como resultado final de *Placita*, entonces, 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, p. 180)<sup>165</sup>. Esto que menciona el autor se parece bastante al mecanismo desarrollado por Exequiel, junto con las y los participantes, para llegar a la versión final.

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... Y

---

<sup>165</sup> Bergalá agrega: “Fue en una universidad en la que los estudiantes podían realizar pequeñas películas donde un día imaginé esta estrategia de proponerles rodar diez minutos de un largometraje en lugar de un cortometraje de diez minutos. Esto lo cambiaba todo: los alumnos tenían que pensar una historia que se desarrollara virtualmente en una hoy media, personajes que mantuvieran el tenor a lo largo de un largometraje, y una temporalidad a esta escala. Los diez minutos por rodar se elegían preferiblemente en medio de la película, cuando supuestamente la película ya funcionaba a toda marcha, por decirlo así. Se encontraban así filmando personajes que supuestamente ya tenían una existencia antes y después de las escenas rodadas. (...) Nada impide, en el momento de la proyección ante los padres o cualquier otro público, explicar el guión de la película entera o distribuir la sinopsis. De este modo, todos los espectadores sabrán que esas tres escenas hay que valorarlas como una parte de una película más larga. El trabajo mostrado se presenta así, de paso, como la traza de un aprendizaje y no como “producto acabado”. La expectativa, en fin, ya no será esa, estereotipada, de lo que debe ser un cortometraje de concurso o de festival. Quizá eso evite los sempiternos guiones con un giro final, las exageraciones caricaturescas, los personajes estereotipados y sin trasfondo, un tratamiento del tiempo inexistente, sacrificado por completo a la narración” (Bergalá, 2007, p. 180-181). Todas las reflexiones de Bergalá aquí resultan potentes y desafiantes para un trabajo de producción audiovisual en escuelas.

entonces se iba incorporando lo que iba surgiendo. Entonces terminó haciéndose ese corto antes que el videoclip de hip hop. Se pospone el videoclip de hip hop para filmar esto, entrar en Cineminuto y poder participar. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 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. Pero también porque, como señala Molfetta, esta práctica de enunciación produce “representaciones de la realidad con patrones estéticos y comunicacionales propios” que supone una “re-territorialización del paisaje audiovisual” (Molfetta, 2017a, p. 20): lo central en términos de la ficción es un realismo “crudo”, en el que lo espacial tiene centralidad porque es parte de la comunidad y se lo muestra “desde adentro” (Molfetta, 2017d, p. 115)<sup>166</sup>. Por lo tanto, definir cómo mostrar “mejor” ese espacio público, común, resulta central. Y en este sentido, el *modo de lectura estético* de Odin (2000) se hace presente aquí de manera explícita, para tomar las decisiones en relación a cómo queremos que otros vean la placita, qué de ella merecía aparecer en cámara y cómo hacerlo.

### 3.3.3. La centralidad en 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, p. 23-24): en este sentido, las estrategias cooperativistas y asociativistas para la producción, sumado a un modo de organización en redes hace de lo colectivo lo fundamental, donde lo autoral individual no resulta relevante (Molfetta, 2017d, p. 110).

Ya hemos recuperado más arriba una frase textual en la que nuestro entrevistado asume que lo central en este tipo de propuestas es el proceso y no el resultado final. Y tiene mucha experiencia al respecto, porque su desempeño profesional en el campo de lo audiovisual no se restringe a CAJ. Y esto permite establecer como parte de las condiciones de producción de los videos que analizamos los recorridos realizativos de algunos de sus responsables, así como su compromiso con ellos:

Con respecto a la experiencia, justamente yo vengo laburando en este espacio (...) de Cine Comunitario Unquillo, así se llama (...) Se pone la idea en el grupo, se la ve cómo encararla, como se organizan los roles, las necesidades que hay de producción y básicamente se la filma. Eso es lo que quise trasladar al CAJ. Esa misma experiencia de cómo... la idea es ejercitar esto de organizarse, colectivamente. Tenés un objetivo, te organizás colectivamente, porque es como una herramienta bastante fuerte y cuando no tenés capital, organizarte colectivamente para conseguir ese objetivo. Y la bajada es atrás de lo audiovisual. Queremos filmar una cosa, cuál es, cómo es la idea. Tratemos de adecuarla a las condiciones que tenemos, a las restricciones que tenemos de por sí. Se la adecua y se filma. Básicamente ese es el ejercicio que se

---

<sup>166</sup> “Estas producciones comunitarias construyen representaciones de las problemáticas del GBA y GC caracterizadas estilísticamente por un fuerte realismo. En la ficción, hace una apropiación del cine de géneros (policial, melodrama y suspenso), y producen una “estética cruda” vinculada a la tradición del realismo socialista, del grotesco y del cine “gore”. Ya en el documental, se destaca la producción de un cine expositivo, de tesis, pensado para ser de gran efectividad narrativa-informacional, y que compite con la televisión en el sentido de buscar atender las necesidades comunicacionales del contexto social” (Molfetta, 2017, p. 26). Abordaremos lo relativo a lo documental en el próximo apartado. Nos queda pendiente aún el suspenso en la ficción, en este capítulo.



planteó el año pasado en el CAJ. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 2)

Por este encuadre general de la propuesta de Exequiel, en completa continuidad con sus experiencias previas (y las que continuaron), nos parecían evidentes las relaciones con las experiencias que Molfetta analiza en el conurbano bonaerense. 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, sino una medida administrativa del personal de la escuela en cuestión), el CAJ es escuela, como decíamos antes y por los motivos que presentamos, pero 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:

En términos técnicos no lo puedo analizar porque inclusive como que, para mí, las cuestiones técnicas están mucho más desde... es desde otro lugar que hay que analizarlo, digamos. Es desde los alcances que tiene uno económicamente para dar respuesta técnicamente a esa cuestión. 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 Ayala, 2016, p. 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 relación a lo sonoro, que es un problema habitual para las realizaciones en este tipo (como ya veíamos en el caso anterior), aquí el equipo decide resolverlo a partir de la mímica de los actores cuyas líneas de diálogo no son fundamentales en ese momento. Y para todos, esta estrategia resultó.

En comparación con el cine comunitario, es posible reconocer algunas diferentes. Por ejemplo, que la transformación social a partir de la producción audiovisual no está presente como objetivo en los cortos escolares, como sí ocurre con algunas producciones comunitarias. Entonces, el objetivo no es la descolonización continental, como podría haber sido para otras experiencias de producción audiovisual, por ejemplo, el Tercer Cine de Solanas y Getino (Molfetta, 2017c), sino generar una propuesta que interpele a las y los jóvenes y que les permita encontrarse y crear:

Porque yo me pongo a pensar y no sé si a los pibes los motiva tanto el cine, ¿no? Porque por ahí, pensás... pero los pibes te tienen muy en cuenta. Entonces, eso, compartir un momento de actividad, donde hay seriedad desde la propuesta pero no es que es serio el ambiente. No es una carga para ellos, porque se divierten. “Mirá, la verdad es que a mí me encanta el CAJ porque en el aula tenés que estar callado, sentado. Al fin de cuentas, te terminás distraendo o no dándole bola, o molestando y no aprendés. En cambio acá, tenés la posibilidad de estar jugando y aprender un montón de cosas, como manejar la cámara” y le dio así una respuesta el chabón... Nada, vengo y como que tanteo un poco. No es que vengo a hacer cine, o vengo a hacer teatro espontáneo. Es como que justamente hay una alternativa ahí para los pibes. (...)

Entonces eso como que me parece que está bueno, porque por lo menos en este CAJ noto como que se le da vía a ese lineamiento de CAJ, de la participación de los pibes. Participación activa, sobre todo, de las decisiones (...) Y creo que es eso: que se divierten y que se les da cabida. (Entrevista a Exequiel Ayala, 2016, p. 4)

Resulta muy potente esa primera línea, en relación con lo que sigue después: Exequiel es muy consciente de que lxs 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 es apropiada en esta experiencia por los talleristas responsables y permite el diálogo entre lógicas de funcionamiento diferentes, que se encuentran en el CAJ: lo comunitario, por un lado; lo escolar, por otro. Hemos delineado aquí los posibles encuentros entre estas dos lógicas, para mostrar de qué modo las producciones audiovisuales escolares guardan muchas relaciones con ambas, y de qué modo estas últimas 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*

Si tuviéramos que enmarcarlo en alguna de las categorías establecidas por Xavier (2000), sin duda optaríamos por la de realismo: esto fue una decisión tomada al comienzo mismo del proceso de realización en donde los estudiantes deseaban una historia que hablara de esperanza y mucho más de la vida fuera que dentro de la Penitenciaría. Sin dudas, el título del corto da cuenta de esto mismo.

Esta producción fue realizada en la Unidad Penitenciaria Nro. 8, de Villa Dolores. Un análisis detallado de esta experiencia puede encontrarse en otro lado<sup>167</sup>, así como una descripción más extensa. Queríamos dedicarnos ahora a recuperar dos notas distintivas del análisis de esta experiencia. En primer lugar, recuperar las discusiones en relación a la representación espacial planteadas entre sus realizadores. 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.

#### *3.4.1 Lo particular en lo espacial*

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<sup>168</sup>. Ana Barral, Prof. de Lengua y Literatura, responsable de esta experiencia,

---

<sup>167</sup> Lo que mencionamos aquí en el análisis de este cortometraje es una reelaboración breve de lo publicado en Moreiras (2017a). Para ampliar, sugerimos consultar ese texto.

<sup>168</sup> Una de las cuestiones centrales en relación a lo espacial es que se trataba de la cárcel y para muchos de los allí presentes esto representaba una cuestión estigmatizante. Decíamos en Moreiras (2017a): “Entre los estudiantes de ese primer año hubo unos pocos que expresaron una negación rotunda a participar de la

menciona repetidamente durante las entrevistas un deseo de los estudiantes y una sospecha propia. Ellos no querían que se notara que estaban filmando dentro de una cárcel, para que el cierre del relato generara mayor sorpresa en el espectador; ella, 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? En definitiva, ¿qué de la Penitenciaría se observa, se cuele, en la dimensión espacial del análisis de este cortometraje?

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 como proponerse que lo espacial escolar no aparezca en un cortometraje de nuestro corpus. Supone sin dudas, un desafío extra.

La Penitenciaría aparece explícitamente, y como tal, 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 alambrados 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. Parece poco probable que un espectador llegue a visionar *Lo último...* sin tener conocimiento de sus condiciones de producción y por lo tanto, no interprete los elementos que hemos mencionado en clave de penitenciaría (basta con leer lo mencionado en YouTube). No obstante, ninguno de los elementos presentes en el video en sí mismos implica necesariamente una penitenciaría. De hecho, imágenes y escenas similares son fácilmente reconocibles para quienes asisten habitualmente a clubes de barrio y potreros improvisados. 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 como de la escasa información que se brinda en las imágenes en sí mismas.

#### 3.4.2 La enunciación I: la complejidad de las cámaras

En relación a 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

---

experiencia. (...) Debido a las restricciones al momento de la filmación, de las que hablaremos más adelante, luego les fue imposible participar ni siquiera como espectadores del proceso. Durante y luego del estreno del video, en la escuela y con todos los compañeros del resto de los cursos presentes, estos estudiantes tuvieron su momento de arrepentimiento.” (Moreiras, 2017a, p. 296-297).

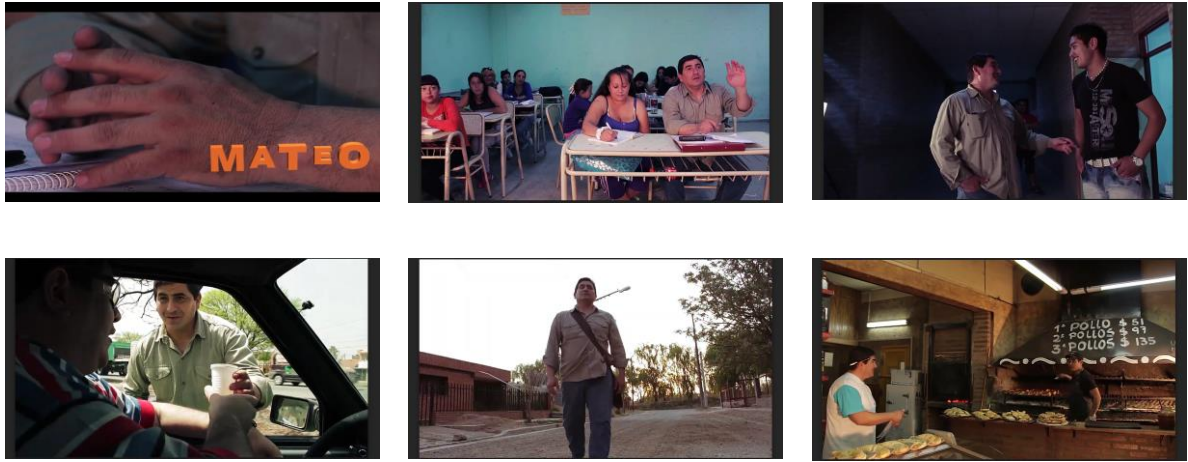
intencionalidades comunicativas (Casetti y Di Chio, 1991, pp. 219 y ss.) va conformando un enunciado complejo en términos de su construcción. Resulta importante en este sentido lo que señalamos en Moreiras (2017a), en relación a usos de las cámaras que parecen “copiados” de la televisión, en un registro 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 estas transmisiones es que la cámara participe desde dentro del partido, casi como si fuera un jugador más. Por supuesto que la cantidad de cámaras y de dispositivos sobre las que estas se fijan en las transmisiones del fútbol contemporáneo permite una multiplicidad de aproximaciones a las jugadas, sin embargo, de manera literal, la cámara no ingresa al campo de juego (lo recorre por el costado, lo sobrevuela, realiza movimientos ópticos de acercamiento a alguna jugada, etc, pero no ingresa como lo hacen los jugadores). En este sentido, la cámara que acompaña a los jugadores de *Lo último...*, desde dentro de la cancha, no se corresponde con ninguna de las anteriores. 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.

#### Imágenes V: La complejidad de la ocularización en *Mateo*



Capturas. "Mateo", CENMA Alejandro Carbó. Experiencia 5. La escuela de Película. 2013.

### 3.4.3 La enunciación II: lo sonoro como marca del corto

En relación a la auricularización en este video, 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 no resulta cacofónico. Esto genera una realización con ritmo y cierta vertiginosidad, quizá ausente en otras producciones 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 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 de ambiente con algo de música extradiegética. Pero también se incluyen sonidos de relatos futbolísticos, al comienzo, cuando los personajes miran un partido por televisión, mientras la música acompaña la presentación del corto. Y mientras sonidos instrumentales dejan paso a los sonidos de los ambientes reales, disputando el centro de la sonoridad en cada momento, llega luego el momento de las voces, que se recortan sobre diferentes fondos.

El tratamiento de las voces y los diálogos es el tercer y último 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 presos.

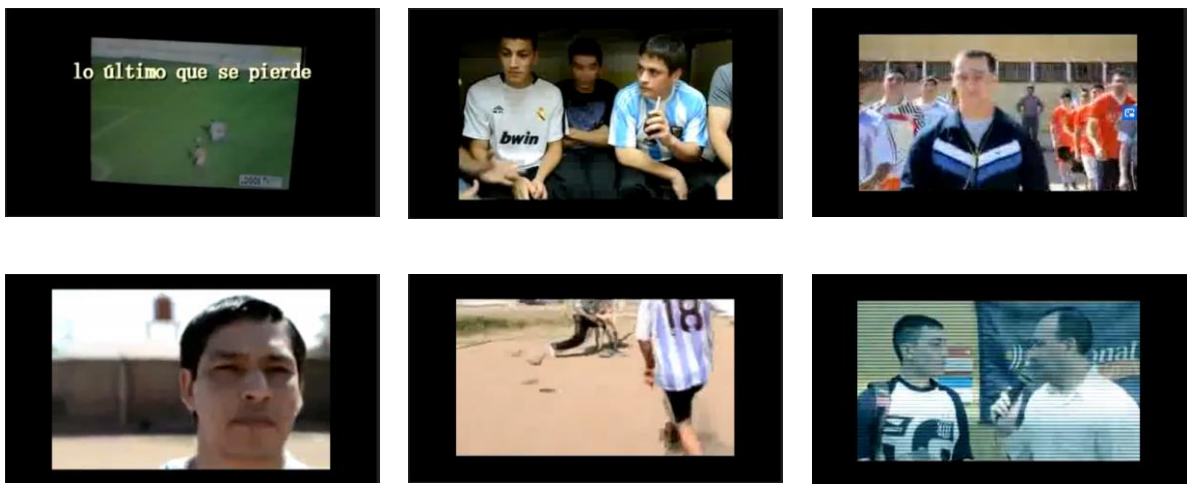
En relación a este aspecto, además, cabe mencionar que los diálogos y esos intercambios entre los personajes están propuestos de un modo que recuperan el habla popular cordobesa. El trabajo sobre los diálogos del guión está realizado de tal forma que resulta accesible y hasta podría pensarse, cotidiano, 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.

#### 3.4.4 La enunciación III: reflexiones finales sobre su complejidad

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) En relación a la puesta en discurso de esta historia, uno de sus rasgos centrales 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 considerar “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 ciertas ideas de rapidez, de fluidez, de avance en el relato, antes que un detenimiento contemplativo en las escenas mostradas.

Imágenes VI: La complejidad de la enunciación en *Lo último que se pierde*



b) Un aspecto más que nos parece central tiene que ver con las voces y discursos recuperados e introducidos de enunciadore 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 (Ana explica en una de las entrevistas cómo fue que lograron incorporar esas imágenes de la transmisión real de un partido en el corto y qué lugar ocupa el televisor en la penitenciaría). 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). Es muy común que las investigaciones sobre géneros en las artes audiovisuales, y con el fantástico en particular, recurran a modelos provenientes del campo de las letras y sean utilizados para un análisis de la historia, de lo narrado, sin dar cuenta de otros aspectos que podríamos considerar propiamente cinematográficos<sup>169</sup>.

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.

---

<sup>169</sup> Un ejemplo posible de este tipo de trabajo, que realiza análisis de un corpus cinematográfico pero desde una arquitectura teórico-metodológica literaria es el trabajo de Juan José Burguera (2018).

Así, necesitamos distinguir la noción de *el* fantástico<sup>170</sup> (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, p. 199)

En efecto, *lo* fantástico tiene un lugar en nuestras sociedades “en tanto fenómeno antropológico” (Arán, 1999, p. 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. Resulta, en cambio, conveniente situar nuestra atención en *el* fantástico como conjunto de características analizables en un texto. Nuestro trabajo tiene así una pretensión más modesta: 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 (Arán, 1999, p. 12). Por este motivo, nos atenemos aquí a la noción de *el* fantástico, que nos permite circunscribirnos a producciones textuales (audiovisuales escolares en nuestro caso); y haremos lo propio con las nociones de *el* extraño y *el* maravilloso.

En concreto, nos proponemos pensar qué le ocurre a esta noción en el campo de lo audiovisual escolar y ofrecer algunas ideas en relación a por qué la utilizamos como organizador general para este apartado (antes que las otras nociones mencionadas, de *el* extraño o *el* maravilloso). A modo de adelanto: nuestra decisión se asienta, sobre todo, en algunas particularidades en la construcción de los videos que analizamos pero también en cierta tradición escolar que ha privilegiado el fantástico por sobre otros géneros.

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

Recuperamos en este apartado algunas ideas conceptuales desarrolladas por Tzvetan Todorov ([1976] 2006) y por Pampa Arán (1999), a modo de definición operativa, de trabajo, de la noción que nos ocupa. Esto por dos grandes motivos, al menos: porque en la relativamente corta historia del género fantástico (comparado con el maravilloso, por ejemplo), ha sufrido mutaciones significativas, al punto que Todorov, hacia el final de su escrito, afirma que durante el siglo XX lo que se entiende por propio de este género ha sufrido un viraje importante en relación al siglo anterior; en segundo lugar, porque las fronteras entre géneros que surgen de las definiciones de diferentes autores resultan lábiles, superpuestas y en alguna medida, contradictorias. Comencemos por este último aspecto.

Todorov entiende que resulta más conveniente situar las definiciones *de* fantástico en un continuum<sup>171</sup>, en el que se encuentra de un lado *el* extraño y del otro, *el* maravilloso, ya que se

---

<sup>170</sup> Nos hemos permitido, cada vez que mencionamos el nombre del género fantástico, hacerlo antecedido por su artículo. En los casos en que va acompañado de la preposición *de*, nos hemos tomado la libertad de no contraer preposición y artículo, como una forma de resaltar que se trata justamente del nombre del género, y no de un uso corriente. Lo mismo con *el* extraño y *el* maravilloso.

<sup>171</sup> El autor prefiere esta definición antes que la opción de otros autores, que atienden cuestiones “temáticas”. Recupera algunos de estos listados (“los fantasmas modernos; el diablo y sus aliados; la vida sobrenatural” o “el fantasma; el aparecido; el vampiro; el hombre-lobo; las brujas y la brujería; el ser invisible; el espectro animal”) (Todorov, 2006, p. 104) pero los cuestiona porque de lo que se trata, según



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, p. 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, p. 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 lxs lectorxs): “Lo que caracteriza a lo maravilloso no es una actitud hacia los acontecimientos narrados, sino la naturaleza misma de esos acontecimientos” (Todorov, 2006, p. 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, p. 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 a lo sobrenatural como respuesta)<sup>172</sup>.

¿Cuál es la transformación que ha sufrido *el fantástico* en el cambio de siglo? Todorov lo explica fundamentalmente a partir de los escritos de Franz Kafka de la primera mitad del siglo<sup>173</sup> y afirma que en ellos se subvierten algunos rasgos centrales *del fantástico*. En primer lugar, el acontecimiento extraño está allí desde la primera frase; el acontecimiento extraño adopta en el

---

él, es de dar cuenta cómo operan en cada relato estas figuras, ya que agruparlas daría a entender que en todos los relatos cumplen la misma función estructural: “Clasificar a todos los vampiros juntos, por ejemplo, implica que el vampiro significa siempre lo mismo, cualquiera sea el contexto donde aparezca” y el autor cuestiona esta idea: “Lo que se nos propone aquí son etiquetas, apariencias, no auténticos elementos temáticos” (Todorov, 2006, p. 106). Esto es lo que nos impide afirmar simplemente que frente a un vampiro, un fantasma o una bruja estaríamos en presencia de un relato fantástico (aunque eso sin dudas simplificaría la situación).

<sup>172</sup> Así lo afirma también Elba Margarita Sánchez Rolón: “En cuanto a la relación relato policial y relato fantástico, la autora afirma que tienen en común la construcción de un enigma como eje de la narración (...) en el relato fantástico, el enigma perdura debido a la imposibilidad de llegar a la verdad”. (Sánchez Rolón, 2002, p. 203).

<sup>173</sup> Si consideramos que su obra fue publicada en 1976 en la editorial Seuil, aunque en la última página del libro se mencione septiembre de 1968 como fecha de finalización de escritura, no resulta extraño entonces que no considere escritos posteriores que podrían haber trastocado aún más esta definición.

transcurso del relato un “aire cada vez más natural; y al final de la historia está alejado por completo de lo sobrenatural” (Todorov, 2006, p. 177)<sup>174</sup>.

Hemos planteado, así, dos amenazas a las definiciones posibles *del* fantástico: por un lado, desde los propios relatos, en los que resulta suficiente una frase para deslizarnos hacia *el* extraño o *el* maravilloso; por otro, porque con el cambio de siglo, también se transforman las formas precedentes (¿tradicionales?) del género, obligando a una ampliación de ideas previas.

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; que nos sorprende como espectadores; que tiene alguna vinculación con lo sobrenatural y para la cual, si las hay, las explicaciones demoran en llegar.

*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 retuvimos 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. Sumado 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

---

<sup>174</sup> Y continúa: “De este modo, toda vacilación se vuelve inútil: servía para preparar la percepción del acontecimiento insólito, caracterizaba el paso de lo natural a lo sobrenatural. Aquí, lo que se describe es un movimiento contrario: el de la *adaptación*, que sigue al acontecimiento inexplicable, y caracteriza el paso de lo sobrenatural a lo natural. Vacilación y adaptación designan los dos procedimientos simétricos e inversos” (Todorov, 2006, p. 177-178) (cursivas en original). Esto quiere decir que, de acuerdo a Todorov, los personajes no sufrirán asombro ante lo sobrenatural, sino que desde el primer momento se *adaptarán* a ello, dejando al lector “solo” en su sensación de extrañeza. “He aquí, en una palabra, la diferencia entre el cuento fantástico clásico y los relatos de Kafka: lo que era una excepción en el primer mundo, se convierte en el segundo en regla” (Todorov, 2006, p. 181).

(traducción intersemiótica) que estudiantes y docentes realizan, no están en el 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. Evolutivamente ha sido objeto de intensos procesos de artistización que le han permitido inventar y refinar estrategias discursivas para someter a conjetura los discursos de la ley simbólica y de la creencia, y elaborar una insistente reflexión extrañada sobre la relación del yo y del lenguaje con la realidad. (Arán, 1999, p. 31)

La idea de secularizar motivos vinculados a lo sobrenatural resulta particularmente potente en *Cuando cae...*, mientras que las conjeturas sobre las leyes de funcionamiento del mundo y la reflexión extrañada sobre el yo aparecen más evidentes en *New world*.

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, p. 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:

Tabla 17: Desgrabación minuto inicial “Cuando cae la noche”			
Min	Lo que dialogan	Lo que se ve	Lo que se escucha
.06	---	Placa fondo negro: “El siguiente video es parte de un proyecto que trata de documentar las historias referidas a una leyenda barrial”.	
.12	---	Fundido a travelling en un vehículo que recorre una calle de un barrio. Se sobreimprime la leyenda “2014 Barrio Ciudad Nueva, Río Cuarto”. Se ven casas de plan, autos estacionados, gente de a pie, algunos en bici. En los siguientes segundos, mientras la cámara	Se escucha música de cuarteto. Cuando comienza el cantante, escuchamos: “Quiero sentir tu cuerpo / Juntito al mio porque mi alma / Ya tiene tiempo sintiendo frío / Si tu lo quieres vete acercando / Junto conmigo poquito a Poco muy despacito que

		avanza, podemos leer: “Popular en los medios locales por microbasural y los conflictos barriales; pero sólo sus vecinos...”  Fundido a negro	Estoy sintiendo mas que bonito / Vete orillando pa un rinconcito / Te ire queriendo poco a poquito Intentalo si asi lo quieres tu / Intentalo vete de norte a sur / Intentalo que solo soy de ti / No me dejes sin tu amor”
.53	---	Pantalla en negro, se puede leer en ella: “...conocen la verdadera historia...”	Música instrumental de teclado, quizá de juguete.
.58	---	Fundido a un plano americano de <b>una persona sentada en una silla, de espaldas a la cámara</b> . La cámara se va acercando en traveling lentamente. En el cuadro hay unos pequeños recuadros en las esquinas, dice “REC” al lado de un punto rojo a la izquierda arriba y a la derecha un símbolo de batería cargada. Da la idea de videgrabadora de antes.  Cuando termina la voz en off, vemos un fundido a negro, con la música que abandona lo instrumental en beneficio de lo coral.	Sigue la música. Escuchamos una voz en off, no sabemos si es de la mujer sentada en la silla. Se escucha: <b>“Cuentan que antes, en este lugar, había un cementerio. Tal vez quedaron dando vueltas algunas almas en pena... y cuando se cruzan ocurren cosas extrañas”</b> .  De fondo la música ha seguido sonando, y con el fundido, predominan las voces.

Fuente: Elaboración propia.

Resaltado nuestro

Así, como puede leerse en esta desgrabación del primer minuto del video, 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 entretrejer 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 también “potencialmente peligrosa”. En el cierre del corto, puede leerse en una placa negra: “No tengo ninguna elección, no fui yo quien escogió la magia; fue ella quien me escogió a mí. Hermann Hesse” (Cuando cae la noche, min. 8.20) (negrita en original). 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 que vamos a ver tiene que ver con la perfección como meta y los costos que se pagan por ella<sup>175</sup>. Luego de las mismas, un fundido nos pone frente a una toma 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, 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:

¿Qué preferís? ¿Vivir en ese mundo y no tener pensamiento propio o quedarte acá con nosotros, quedarte conmigo? (...) Ellos nos dijeron que no podemos lograr nuestros sueños, pero les probaremos lo contrario porque lo que tenemos ahora fue alguna vez un sueño.” (Corto *New World*, Voz en off, min. 9.20)

Él intenta convencerla, no obstante, de que puede elegir este nuevo mundo, que es exterior, 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; eso podría llevarnos a la posibilidad de leerlos en clave alegórica (cosa que debemos evitar si queremos permanecer en *el fantástico*, afirma Todorov) aunque en realidad es lo que permite afirmar *el fantástico*: la falta de resolución, la permanencia en la duda. Por otro lado, el cambio de colores de la imagen no es algo que los personajes tematicen: por lo tanto estamos autorizados a *leerlo* como algo que sólo lxs espectadorxs vemos. ¿Supone esto que “el interior” no es entonces un mundo sustraído y en cerrado en sí mismo sino simplemente el lugar de residencia de estos hermanos? Hay elementos que van contra esa lectura: en primer lugar, que 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, porque 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).

---

<sup>175</sup> Dicen las placas: “Esta historia muestra la vida 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”...” (*New world*, min. 0.20).

## Imágenes VII: El uso del blanco y negro / color en *New World*



La puerta detrás de la cual se encuentra un mundo nuevo, en colores, que espera a lxs protagonistas / El mundo compartido y en colores en una plaza

Capturas. "New World", IPEM 270 Gral. Manuel Belgrano. Experiencia 2. PNIDE Conectar Igualdad. 2015.

Así, lo sobre-natural, lo extra-ordinario, construido de diferentes modos y a través de recursos específicos, aparece de modos propios y está presente en ambos videos:

Reconocemos, sin embargo, que la propiedad de lo sobrenatural aparece con frecuencia en la matriz del fantástico en su versión más tradicional. (...) Efectivamente, y aún cuando el elemento sobrenatural o poder mágico quede excluido en manifestaciones más actualizadas (no necesariamente mejores), el fantástico produce siempre la sensación de que existe una clave secreta, la posibilidad de interpretar erróneamente un orden que nos es negado y cuyo nombre no sería ya la magia sino su forma cotidiana del azar, la contingencia, lo imprevisto, el lenguaje cifrado de algunas cosas. (Arán, 1999, p. 45)

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 extra-ordinarios, 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:

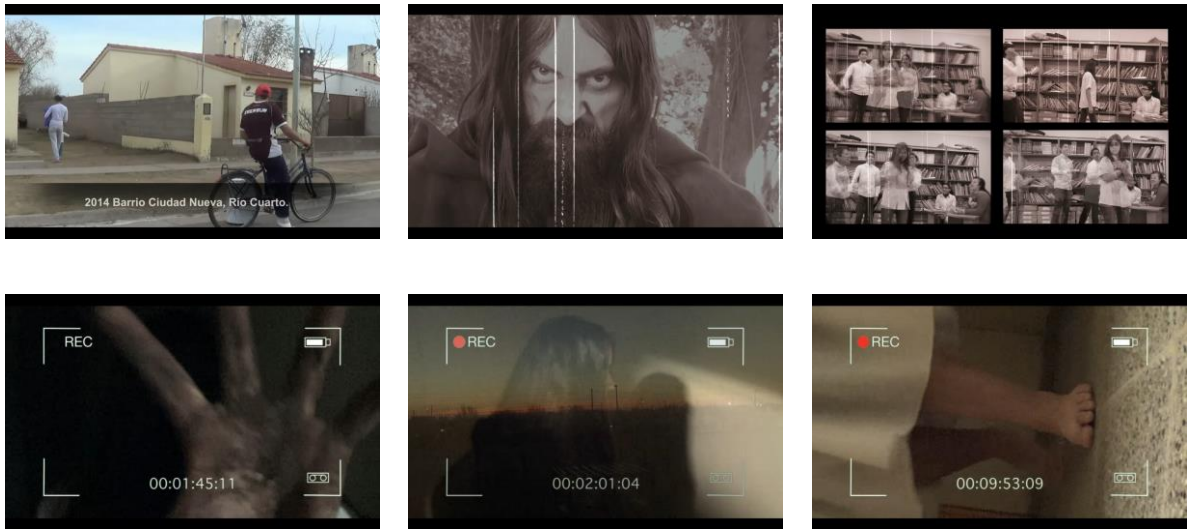
La contradicción es la propiedad necesaria del mundo fantástico, así como la ambigüedad lo será de su lenguaje. Ninguna explicación es posible y todas son posibles. (...) Porque lo conocido y lo desconocido coexisten, el mundo del fantástico parece ilegal, desconsoladoramente absurdo e intranquilizante.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

Tabla 18: Desgrabación fragmento de “Cuando cae la noche”			
Min	Lo que dialogan	Lo que se ve	Lo que se escucha
1.36	Hombre de la túnica: Pequeña criatura, tu inesperada intromisión en nuestro trabajo de magia ha sellado tu destino. Serás una paria de la magia, hija de la luna llena. Por siempre jamás.	Se funde placa en una imagen color sepia, plano detalle. Una niña sostiene una pelota de goma. Fundido. Imagen en blanco y negro de cuatro personas en un bosque, vestidas de túnica negra. Realizan un ritual. Se suceden, siempre con fundido, imágenes del ritual y de la niña con la pelota. Por momentos quedan ambas imágenes en pantalla, fundidas una en la otra. Tanto en las escenas de la niña como las del ritual, la imagen tiene el mismo tratamiento con rayas, que simula imagen vieja. ¿VHS?  La niña pateo la pelota y esta llega hasta los pies de quien conduce el ritual. Todo parece detenerse. Primer plano de la niña. Las mujeres del ritual la miran y la señalan. La niña pareciera acercarse. El hombre de la túnica camina a cámara, hasta quedar en un primer plano. Se saca la capucha y la cámara avanza sobre su rostro, hasta un plano detalle de sus ojos. Fundido con la cara de la niña. Le habla. Sus manos conjurando se funden en un plano detalle de los ojos de la niña y del lunar de su rostro.	De fondo, sonido ambiente, gritos de un hombre y música instrumental.  En la imagen del ritual, los sonidos que escuchamos antes corresponden con los personajes que se muestran.  En la sucesión de imágenes de la niña y el ritual, el sonido es siempre el mismo: la música instrumental pasa a ser de percusión y escuchamos lo que dice quien conduce el ritual.
Fuente: Elaboración propia.			

Es muy poco lo que los personajes dicen en cámara (de allí que la primera columna se encuentre en general vacía); 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 del fragmento compartido aquí arriba, 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?”

Imágenes VIII: La diversidad enunciativa en *Cuando cae la noche*



Desde el barrio común que aloja el relato urbano, a las escenas de brujería, maltrato en la escuela y persecución por seres sobrenaturales.

Capturas. “Cuando cae la noche”, CAJ IPEM 283 Fray M. Esquiú. Experiencia 4. CAJ. 2014.

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 en la última captura de la serie mostrada arriba: 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:

Tabla 19: Desgrabación: Personaje fuera de cuadro en “Cuando cae la noche”			
Min	Lo que dialogan	Lo que se ve	Lo que se escucha
7.17		<p>Fundido a negro. Escena en colores, con el recuadro de [REC] + batería que mencionamos antes. Parece de noche. La figura femenina sale de un espacio interior. Y una voz que explica.</p> <p>La cámara recorre ese espacio interior en ruinas, afuera se ve el bosque.</p> <p>Cuando la voz termina su narración, la pantalla se pone en señal de recepción (gris, con “estática”) y corte directo a la escena anterior de la desaparición del joven, pero con recuadro de [REC] + batería y contador de minutos abajo.</p> <p>Sucesión de imágenes del pasillo vacío y con la</p>	<p>Voz over dice: “Todos hablan de una bruja, una bruja que aparece de noche. Generalmente sobre el techo de la escuela. Parece que es la que hace mover la hamaca. Y mata las gallinas y los sapos”.</p> <p>Se escucha una música instrumental de fondo.</p> <p>Con cada aparición de la bruja en el pasillo de la casa, se escucha un golpe.</p> <p>Finalmente un grito, mientras la</p>



		presencia de bruja. Tres veces aparece y desaparece ella en ese pasillo. Finalmente, en la última aparición, su mano se extiende hacia la cámara, buscando agarrar a quien la sostiene. Se ve su mano sucia, llena de tierra.	mano se extiende a la cámara. Se escucha un grito cuando la mano alcanza la cámara.
Fuente: Elaboración propia.			

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<sup>176</sup>. 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 que contamos en el último fragmento aquí recuperado: la “bruja” se acerca a quién 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 en over que narra y que entrega alguna información, casi siempre imprecisa, sobre la responsable de los acontecimientos extra-ordinarios 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, tuyas), 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 extra-ordinario.

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

<sup>176</sup> Dice: “El narrador representado le conviene a la perfección a lo fantástico. Es preferible al simple personaje, que puede mentir con facilidad, como lo veremos en algunos ejemplos. Pero es también preferible al narrador no representado, y eso por dos motivos. En primer lugar, si el acontecimiento sobrenatural nos hubiese sido relatado por un narrador así, estaríamos de pronto en lo maravilloso ya que, en efecto, no habría motivos para dudar de sus palabras; pero lo fantástico, como sabemos, exige la duda. (...) En segundo lugar, y esto se relaciona con la definición misma de lo fantástico, la primera persona “narrante” es la que permite con más facilidad la identificación del lector con el personaje, porque, como se sabe, el pronombre “yo” pertenece a todos. (...) La identificación que evocamos no debe ser tomada por un juego psicológico individual: es un mecanismo interior al texto, una inscripción estructural. Es evidente que nada impide al lector mantener todas sus distancias en relación con el universo del libro”. (Todorov, 2006, p. 85-86).

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 dar cuenta de qué ocurre con lo escolar en estas producciones, vamos a recuperar, en primer lugar, algunas ideas sobre el trabajo llevado adelante en *New world*, desde las reflexiones presentes en la cartilla del PNIDE Conectar Igualdad.

Resulta a tal fin interesante conocer la forma en que se definieron los recursos utilizados en este cortometraje para dar entidad a lo fantástico, es decir, para producir confianza y despertar sospecha a la vez<sup>177</sup>.

Según relatan allí las y los docentes, el comienzo fue la invitación de la profesora de teatro, para trabajar el cuento de Graciela Montes y con posterioridad, el visionado de un cortometraje que podríamos encuadrar estrictamente como fantástico, de Sebastián Caulier:

El primer momento de la propuesta nace luego de que los alumnos de 6° "A" Lenguas hayan aceptado la invitación de la profesora de teatro, de leer y trabajar el cuento "El club de los Perfectos" de Graciela Montes, de la Colección Pajarito Remendado. Posteriormente trabajaron con el sub texto del cuento y realizaron la adaptación del mismo, para poder llevar a cabo su adaptación a un posterior guionado. La elaboración de la sinopsis argumental seleccionando los elementos de la obra original que se querían mantener se constituyó en el punto de partida para poder luego confeccionar el guión literario. Fue de gran utilidad la observación y análisis del film "los Extraños" de Sebastián Caulier, trabajando con el guión de ese corto como modelo para la redacción del guión propio. (Cartilla New World, 2016, pág. 5-6)

De acuerdo a lo que mencionan luego, no parece casual que el cuento elegido haya sido uno cuya temática aborda la supuesta perfección de unos pocos y las inquietudes que ella trae en una comunidad mayor. En este sentido, recuperando el modo en que definimos al comienzo la noción de adaptación de un cuento a su versión audiovisual, este grupo ha realizado una lectura colectiva, fruto de discusiones y diálogos, del texto fuente y a partir de allí, la ha reinterpretado a la luz de temáticas que sólo tangencialmente podrían ser situadas en el cuento original, pero que sin duda son admitidas por el mundo narrado en este. Por ejemplo, el hecho de que ya no se trata de un Club, en un barrio como cualquier otro de Buenos Aires, sino que los perfectos han construido un mundo para sí mismos; que ese mundo es visto por el espectador en blanco y negro; que son integrantes de este mundo de perfección los que deciden salir de él por voluntad propia (o consideran la posibilidad) y no el mundo "exterior" el que lo amenaza "desde afuera"; que para hacerlo, es necesario traspasar un umbral y por este simple hecho, puede dejárselo atrás; todo esto pareciera estar más relacionado con las preocupaciones de las/os estudiantes, que con el texto fuente de Graciela Montes. Quizá, a modo de hipótesis, no sea desacertado preguntarse cuánto de la idea de una "comunidad del adentro" que exige y se vincula con la

---

<sup>177</sup> Pampa Arán lo plantea de esta manera: "Producir confianza y despertar sospecha son las instrucciones del texto fantástico dirigidas al lector. Lo inverosímil es siempre una pieza que las estrategias del texto en su conjunto dotan de gran movilidad para tentar al lector a que reconstruya de otro modo el mundo que creía conocido" (Arán, 1999, p. 66).

perfección, de la necesidad de traspasar un umbral y del mundo que los espera fuera puede relacionarse con el hecho de que sus realizadoras/es están transitando el sexto y último año de la secundaria al momento de realizar el cortometraje.

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, pueda reconocerse 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.

Los estudiantes fueron incorporando cambios en la escritura del guión, ya que después de cada lectura iban surgiendo nuevas ideas, en relación a la adaptación del cuento. Por lo que la comisión abocada a la elaboración del guión literario, realizaba un borrador del mismo, que luego se ponía en público conocimiento con el resto de los estudiantes, así se iba enriqueciendo el mismo lográndose una participación democrática y plural en los sucesivos cambios. (...) Luego de varias instancias de interesantes argumentaciones y escucha activa se logró un acuerdo, que satisfizo la expectativa de todo el conjunto del curso. Finalmente se redactó un guión literario estructurado en 13 escenas. (Cartilla New World, 2016, pág. 6)

Este mecanismo colectivo de escritura ha respondido a un objetivo explícito por parte de lxs docentes involucrados, y ha permitido potenciar los recursos del grupo, ya que cada unx de lxs estudiantes asumió alguna actividad particular de acuerdo a sus intereses. Así, uno de los aspectos sobre el que nos hemos detenido, el del blanco y negro / color en el corto surgió de esta manera: “Algunas instancias fueron enriquecedoras, como cuando los alumnos decidieron grabar parte del corto en blanco y negro para determinar la intensidad dramática de algunas escenas.” (Cartilla New World, 2016, pág. 6).

Un aspecto que deseamos resaltar, propio de las prácticas escolares, es el mencionado en un fragmento que hemos compartido más arriba: 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.

Debido a las características del grupo que la docente narra, y a pesar de que estuvieran despidiéndose de la escuela, se propusieron acompañar una reflexión sobre los modos de estar en la institución entre lxs estudiantes, que por supuesto es parte del trabajo escolar:

A partir de este momento mis objetivos cambiaron a uno solo, lograr que los alumnos desarrollaran habilidades para el trabajo en equipo y de esta manera se integraran como grupo; respetándose, dialogando y aceptándose. Así fue como los alumnos en rueda charlaron sobre la propuesta y decidieron los roles que representarían cada uno en el

corto. Con el transcurrir de las clases, los involucrados en este proyecto fueron lentamente integrándose al trabajo en equipo, apoyándose, tomando decisiones conjuntamente. (...) Personalmente estoy muy satisfecha con los resultados obtenidos puesto que considero haber logrado los objetivos que me propuse al comenzar este proyecto. Por un lado, cambió considerablemente la dinámica en la organización de la clase porque se desestructuró la misma y por otro lado, los alumnos aprendieron a trabajar en equipo. (Cartilla New World, 2016, Pág. 9)

Podemos reconocer estos objetivos de aprendizaje como parte del espacio curricular Educación Artística Teatro, uno de los involucrados en esta producción; pero también podría serlo del de Lengua Extranjera Inglés, el segundo espacio curricular participante y esto no sería una sorpresa: el trabajo sobre lo vincular puede ser considerado transversal y la producción audiovisual una gran estrategia a ese fin.

Pero no sólo se abordó lo vincular entre estudiantes; el mismo modo de trabajo fue trasladado a los docentes, que debieron acordar estrategias y tomar decisiones de modo colectivo:

Asimismo, fue de gran importancia la coordinación que se llevó a cabo entre los distintos docentes involucrados en el proyecto, ya que la cantidad de horas que teníamos cada docente en el establecimiento, sirvió para poder consensuar momentos y espacios para el trabajo en conjunto (ensayos de escenas, corrección de escritura, edición de la película etc.) (Cartilla New World, 2016, pág. 7)

Y en las propias palabras de una de las docentes a cargo de la experiencia, la realización de este cortometraje permitió un trabajo sobre lo que puede ser considerado un contenido transversal como "convivencia". Así, en términos de la propuesta pedagógica que acompañó la producción del video, la docente afirma que la dinámica de las clases fue diferente en términos de los usos de tiempos y espacios y del tipo de actividades desarrolladas (esto coincide con lo que señala Plaza Schaerfer, 2017, en torno a las tensiones y reformulaciones de las formas de lo escolar) y se cumplió con su objetivo de potenciar y mejorar el trabajo en grupo de las y los estudiantes (y entre docentes, agregamos nosotros).

Y en este esquema, *el fantástico* suma sus particularidades. Es difícil proponer la producción de relatos en la escuela sin que surjan algunos dentro de este género; entre los cortos recolectados que finalmente no pudimos incorporar en el corpus de esta investigación, varios más podrían haber sido encuadrados en este género. Y por este motivo, nos resultó evidente desde un comienzo la existencia de este apartado. 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, ya que su protagonista ha sido estudiante y ha sufrido en ella maltratos por ser diferente. No obstante, aparecen algunas pistas que nos permiten reconocer la presencia del CAJ en el marco del cual se ha producido: la insistencia de estos Centros de conectarse con lo barrial, con relatos considerados *populares* (en el doble sentido de conocidos y de pertenecientes a sectores populares), con historias que las y los estudiantes cuentan dentro pero sobre todo fuera de la escuela. Si bien volveremos a esto más adelante, es pertinente dejarlo planteado aquí. *Cuando cae...* se acerca de modo más claro a los relatos que forman parte de los consumos culturales de estos 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 (¿se trata de un internado? ¿se trata de una familia? ¿es una institución total (Goffman, 1972) de un mundo distópico?). En ese sentido, lo espacial escolar es objeto de una operación similar a la que describíamos antes, para el corto *Lo último que se pierde*. 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 orientación 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*, sea desde el lugar de talleristas de CAJ como de docentes de espacios curriculares: en el caso de *Cuando cae...* esto resulta más evidente por el trabajo como actores de estxs responsables; en el caso de *New World*, esto casi no aparece en el cortometraje como tal aunque tiene una preponderancia innegable en el Cuadernillo que acompaña esta producción. Y b) *el trabajo enunciativo expresivo que realizan lxs estudiantes desde lo propio*: lo barrial, los relatos, ciertos interrogantes en torno a lo posible, a la sociedad que las/os espera al salir de la escuela. En este sentido, dentro de lo ficcional, ha sido en este apartado donde hemos asistido más explícitamente a una “toma de la enunciación”, como podría pensarse en un paralelo con una toma de la palabra, una apropiación por parte de lxs estudiantes de estos enunciados: entendemos que *el* fantástico puede estar marcado por lógicas audiovisuales comerciales e industriales, que hacen a ciertos consumos audiovisuales; en estos casos, en cambio, propician búsquedas e intereses propios de la edad, de un momento en la vida de estxs estudiantes, que se expresan en este género quizá 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 reflexiones que nos permitieron identificar, en nuestro corpus, producciones cuya voluntad era construir relatos que hicieran referencia a mundos potencialmente existentes (no al real ni al lúdico). En este recorrido, comenzamos con los cortometrajes que fueron contruidos 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 el pasaje desde una hacia la otra. En un caso, además, articulado con un apartado “documental”. Aquí, además, recuperamos las particularidades del cine comunitario, dado que una de estas producciones fue realizada bajo algunos de sus parámetros, de acuerdo a lo enunciado por su responsable. Y finalmente, recuperamos los dos últimos videos, encuadrados como ficciones fantásticas, que 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 revisten las dimensiones narrativas 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 además, en este último, un tiempo condensado en las imágenes de la ciudad en cámara rápida.

Hemos visto que el modo de lectura predominante para los cortos en este capítulo ha sido el *ficcionalizante*. No obstante, nos hemos encontrado con otros modos que fácilmente pueden ser puestos en funcionamiento por estos videos: el modo *privado*, en primer lugar; salvo *La gallina degollada*, todos los videos permiten un regreso 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. Volveremos sobre esto más adelante, pero en gran medida el modo privado de lectura se asienta en esta indicialidad, que vale tanto para las/os actrices y actores, para la escuela, para el barrio o las instituciones de la localidad. 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 es 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*. Entre los cortos del corpus quizá en *Esta es la historia de Leo* aparezca de manera más evidente y es un modo que resulta esperable que se repite en producciones escolares, dado que nos permite reconocer moralejas, consejos, enseñanzas en estas producciones. Y finalmente, en algunas de ellas es posible reconocer un modo de lectura *energético*, en términos de cierta motivación y “vibración” que se produce a partir de la construcción de cierta noción 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 valen como ejemplos de resolución profílmica. Sumado a lo anterior, la gestión de espacios extra escolares que han servido como escenarios y cuyo permiso estudiantes y docentes han debido gestionar (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 algunas.

En el recorrido hemos planteado algunas ideas de Julia Keldjian (2015) sobre una experiencia de cine familiar en Uruguay, que se denomina *Cine Casero*, y que deseamos recuperar aquí, a modo de cierre del capítulo. La calidad de la filmación puede ser un elemento a criticar en estos videos desde ciertos parámetros de la industria, pero en las producciones audiovisuales escolares, así como en las familiares y eventualmente, también en las comunitarias, “la búsqueda de la belleza es el elemento que moviliza tanto las decisiones del realizador como las del espectador” (Keldjian, 2015, p. 23). Sin dudas, no es el único criterio, como hemos intentado poner en evidencia a partir de los otros modos de lectura identificados, pero está presente. 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 de esto. 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 las historias 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. Las adaptaciones parecieran, en este sentido, allanar un poco el camino (al menos, en términos de la construcción de la historia), aunque los ejemplos analizados en este capítulo (incluyendo *New world*, del apartado “Ficciones fantásticas”), demuestran de modo contundente que la historia fuente es sólo una instancia de inspiración para volcar en ellas preocupaciones y visiones propias. Sin dudas, aquí, el trabajo docente resulta central. Además, inscriben a sus realizadores en la 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, p. 215)

Tomando un texto aisladamente, no hay nada que distinga absoluta e infaliblemente el documental de la ficción (Nichols, 1997, p. 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, p. 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; los siguientes 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); el octavo, cuyo objetivo predominante podría ser registrar y difundir una clase sobre educación sexual integral y finalmente, el noveno que documenta un trabajo comunitario realizado en un IPEM. Este es el listado de los cortos que han quedado agrupados en esta categoría:

Tabla 20: 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 volcadas a lo 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. El cine documental es entonces el arte de la palabra filmada por excelencia. Todo comienza y se desarrolla en la relación de un cuerpo y una palabra con la máquina cinematográfica; y todo se vuelve a poner en juego en el reconocimiento de la verdad de esa relación por parte del espectador. 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, como si de literatura se tratase y cada uno fuera convocado a formarse sus propias imágenes mentales a partir de un mismo texto. (Russo, 2013, p. 57-58)

### 2.1 Discusiones preliminares

En el capítulo anterior, cuando proponíamos algunos rasgos operativos para la definición de *ficción*, adelantábamos una discusión sintomática para este intento, dentro de lo cinematográfico: para algunos teóricos, toda producción audiovisual puede ser considerada, en parte, documental; para otros, toda producción audiovisual puede ser considerada, en parte, ficcional. En términos simples, la primera postura tiene su razón de ser en la indicialidad de la imagen: en tanto la imagen (en general, salvo la construida digitalmente) da cuenta del mundo *como índice*, en los términos de Peirce, cada producción audiovisual puede funcionar como *documento de lo real*. La segunda, lo decíamos antes, se asienta en que la construcción discursiva, aunque sea documental, *fictionaliza* y *narrativiza* lo relatado. En el marco de las entrevistas realizadas, aparecía esta necesidad de definición y de posicionamiento en torno a esta discusión por parte de quienes tienen un trabajo sistemático con lo audiovisual. Así se

posiciona nuestro entrevistado Matías Deón (responsable de producciones del CENMA de Malagueño):

Pero sabemos también que no es lo mismo sacar una foto que hacer una pintura. (...) Por cuestiones propias de que la fotografía implica una reproducción mecánica. Hay cosas en las que yo prácticamente no intervengo. Más allá de que yo decido cuánto muestro de la silla, si la saco hasta acá y todo lo que hablamos recién. De alguna manera, eso hace que toda película, dejando de lado si se quiere la animación y Avatar y esas cosas, pero toda película es en alguna manera un documental, por más ficcional que sea. Hay algo de la realidad que entra por la cámara. (...) Y si uno se hace cargo de que la imagen es una ventana al mundo en un punto, que la cámara es una ventana al mundo, si termina siendo ficción o termina siendo documental en tanto género, no importa, porque uno ya tiene la responsabilidad de hacerse cargo de decir "Bueno, esta es mi mirada sobre la silla. Esta silla es una silla, yo la registro, pero esta es mi mirada sobre la silla. Yo me hago cargo que estoy grabando desde acá y hago explícito eso en mi discurso de alguna forma". Esa idea a mí me atraviesa cuando yo me siento a hacer una película con los chicos. Y cuando hago cosas por otro lado, también. Hay algo de esa búsqueda en el trabajo y aspiraría a poder hacer una reflexión más profunda sobre eso en el taller, ¿no? (Entrevista Matías Deón, 2013, p. 4)

Esta reflexión está planteada desde el lugar del responsable de guiar un proceso de producción audiovisual con estudiantes que no son expertos en la materia. La primera parte de esta cita aborda la indicialidad de la imagen. La última parte, nos involucra de modo directo en la segunda postura mencionada antes: todo discurso es una construcción y, en ese sentido, un documental no es muy diferente de una ficción. Tal y como es planteado por nuestro entrevistado, asumimos nuestro acuerdo con ambas posturas: la imagen fotográfica (y la audiovisual) tienen un fuerte componente (cuando no una predominancia) indicial y a la vez suponen una construcción discursiva definida por una posición de enunciación (más o menos explícita). Esto no significa que no puedan plantearse algunas diferencias en términos de géneros discursivos entre ficción y documental.

Por lo tanto, deseamos en estas primeras líneas del capítulo dejar planteadas las que creemos podrían ser consideradas particularidades de lo documental, sobre todo, atendiendo a nuestro corpus. Y lo haremos como con *lo ficcional*: de forma breve y operativa.

Dentro de los estudios audiovisuales de nuestro país, junto con las reflexiones que han abordado las producciones cinematográficas de la década del noventa y la primera del nuevo siglo, han habido también trabajos que se han dedicado al análisis de las producciones que pueden ser consideradas documentales. Entre esos trabajos, queremos recuperar algunas ideas del investigador Pablo Lanza (2011), que ofrecen precisiones en este sentido.

En primer lugar, tanto la ficción como lo documental están contruidos como *relatos*, y tienen por lo tanto aspectos comunes:

La cuestión reside justamente en que si el documental apunta a mostrar o demostrar algo sobre la realidad pro-fílmica, o sobre sí mismo, debe pensarse como relato; como reza la máxima lacaniana: "la verdad tiene estructura de ficción". El efecto de ficcionalización en el documental radicaría en la elaboración de estructuras y ordenación de signos, en la búsqueda de sentidos; por esta razón, propone Jacques Ranciere, la cuestión no es decir todo es ficción, sino más bien que "lo real debe ser ficcionado para ser pensado", ya que ambos poseen un "mismo regimen de verdad". Es de esta manera que documental y ficción pueden ser pensados como variables. (Lanza, 2011, p. 270)

Nos interesa en primer lugar la idea de que ficción o documental son variables (¿opciones?) a considerar en la construcción de un discurso que será un relato, es decir, que siempre tendrá una estructura narrativa<sup>178</sup>. Esto supone, entre otras cosas, que las imágenes son un registro temporal que será leído, en recepción, como articulado a partir de relaciones de consecuencia (Lanza, 2011, p. 269). Luego, resulta pertinente la idea de que el documental puede apuntar a mostrar o demostrar aspectos del mundo (de la realidad pro-fílmica) pero también sobre sí mismo. Más adelante Lanza aclara que de lo que se trata cuando nos enfrentamos a un documental es una suerte de etiqueta que se le adjudica a la producción en cuestión, que tendría como objetivo “una representación de veracidad expresa”, de forma tal que “si bien hay una estructura narrativa, no equivale a decir que todo debe ser ficción” (Lanza, 2011, p. 270). Esto es lo que Jost denomina *promesa* de un texto, y para lo cual se basa en un fundamento pragmático que utiliza para esa definición. Una segunda posibilidad para el documental es dar cuenta de aspectos sobre sí mismo, que abre la puerta a cierta idea de *reflexividad* que recuperaremos más adelante, pero que deseamos dejar planteada aquí.

En esta misma dirección, Lanza recupera a Raúl Beceyro para insistir en que no habría distinción en los propios textos entre ficción y documental:

el documental no posee una estructura deliberada, ni un conjunto de reglas a seguir. En su opinión el documental comparte los mismos procedimientos que el relato ficcional, pero se diferencia en un aspecto: los hechos retratados acontecen sin la necesidad de la presencia del documentalista... (Lanza, 2011, p. 271)

Más adelante en su texto, Lanza afirma que si hay posibilidad de parodiar un film documental es porque hay ciertos “códigos” que se reconocen como propios de estos films y que por lo tanto, la idea de algunas marcas discursivas no serían tan ajenas a la construcción de lo documental<sup>179</sup>. Frente a esta discusión, planteamos con Jost que estos rasgos pueden identificarse como tales, aunque esto no necesariamente significa que su presencia garantice que estamos frente a un documental.

Volviendo a la afirmación de Beceyro, pareciera entonces que de lo que se trata es de registrar aquello que ocurriría, independientemente de que la cámara estuviera allí o no. Realizaremos dos observaciones a este tópico: una recuperada de Lanza, la otra propia.

Lo que plantea Lanza es que más allá de que el documental tenga como objetivo registrar situaciones que acontecen independientemente de la cámara, no podemos olvidarnos de los efectos que su presencia tiene en los sujetos involucrados. Por el solo hecho de la presencia de la

---

<sup>178</sup> No podemos dejar de señalar aquí que esta es un afirmación polémica. Como ejemplo, baste revisar las apreciaciones de Eduardo Russo (2013) sobre el cine de Chris Marker, como un cine “productor de textos descriptivos, poéticos y argumentativos”, con “formas más propias del ensayo que de la narración, aunque la historia no esté ausente como instancia fundadora, cronología o drama colectivo. Sus estructuras son categoriales, no nacen del encadenamiento entre causa y efecto propio de lo narrativo” (Russo, 2013, p. 128-129). En ellas, aparece la posibilidad de un cine entre ficción y documental con una estructura no centralmente narrativa.

<sup>179</sup> Así lo plantea el autor: “Pero para que la forma de un documental pueda ser parodiada tiene que haberse producido una fuerte codificación que permita su imitación; por lo tanto, la mera existencia de este tipo de películas parecería apoyar la tesis de que género y documental no necesariamente se excluyen”. (Lanza, 2011, p. 272).

cámara, lo observado se transforma: Lanza recupera un film de 1967 llamado *David Holzman's Diary*, en el que se...

narra el intento de un joven cineasta por filmar, impulsado por la ya mencionada cita de Godard, un diario de su vida en búsqueda de algunas respuestas. En realidad el filme es un documental falso que plantea una crítica al *cinéma vérité*, tan en boga de esos años, y el intento de sus realizadores de lograr una epifanía mediante la intervención de la cámara: a medida que la narración avanza, la presencia del aparato trae todo tipo de problemas al protagonista, desde la ruptura con su novia hasta una tentativa de arresto. Este ejemplo nos es de utilidad por dos razones: por un lado, demuestra que no puede pensarse al documental como el registro de hechos independientes a la realización del mismo, ya que la mera presencia de la cámara transforma a los entrevistados en variadas formas (Lanza, 2011, p. 272)

Junto a esta observación realizativa, sumamos una propia vinculada a lo escolar. El objetivo de la escuela como institución es generar o acompañar situaciones y actividades potencialmente educativas (para ello, puede valerse tanto de situaciones que son simulaciones o de situaciones que ocurrirían independientemente de su intervención; incluso puede proponerse recrear algunas que efectivamente hayan acontecido, a partir de algún experto o voz autorizada, por mencionar algunas posibilidades). En el caso de las experiencias de producción audiovisual dentro del archigénero documental, si nos atuviéramos a que simplemente registrarán hechos que ocurren con independencia de la cámara, muchos de los videos del corpus introducidos en esta categoría no ameritarían la etiqueta de documentales. En general, son pocas las producciones que buscan explícitamente el registro de experiencias que tiene lugar en la escuela más allá de la cámara; en las otras, es la propia escuela la que invita a producir un audiovisual que construye determinada situación, que puede ser considerada del mundo real, pero que no se llevaría adelante si no fuera por la propuesta escolar (que incluye la producción del audiovisual).

De esta manera, afirmamos que lo escolar ingresa así como una suerte de “bisagra” en lo documental: registra lo que sucede a sus expensas; invita a una (cierta) construcción de saber sobre el mundo real, no sólo a su grabación, 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”). Esto no fue un problema en el capítulo anterior del archigénero ficción, en gran medida porque en su propia definición aparece la *invención* y la *mímesis*; sin embargo, aquí nos encontramos que lo escolar se constituye en una suerte de *obstáculo*, en realidad, de *oponente*, en tanto ejerce una intervención contra uno de los aspectos que definen lo documental para Beceyro. Acordamos con Lanza (2011), no obstante, que este aspecto no puede ser considerado central, porque se basa en una mirada de alguna manera ingenua sobre el modo en que se construyen los documentales. Dicho de otra manera: en instituciones escolares, y de acuerdo a algunas particularidades de lo que hemos denominado antes “las formas de lo escolar”, lo documental no es producido para *registrar*, sino que tiene lugar como excusa y como motor; produce y a la vez da forma a aquello que se propone *documentar*. Esto, llamativamente, no resulta ajeno a algunas producciones documentales contemporáneas, tal y como mostraremos más adelante.

Este proceso, en lo escolar, tiene como objetivo que lo producido sea *educativo*. ¿Qué resulta educativo entonces? De acuerdo a lo planteado en el capítulo correspondiente, esto supone considerar una doble dimensión que denominamos *reflexiva* por un lado y *comunicacional*, por el

otro. En relación al segundo aspecto, se trata de trabajar una temática, indagarla, problematizarla, conocerla; producir para otros, contemplar cómo decir mejor lo que quiero decir y llevarlo adelante con las complejidades que ese proceso pueda tener. En relación a lo primero, esta reflexividad será recuperada en las páginas siguientes y lo haremos desde algunas ideas que Eduardo Coutinho ha promovido a partir de su trabajo como director y creador audiovisual documental.

## 2.2 Otras definiciones y clasificaciones de documentales

La convención documental da lugar a una epistefilia. Postula un ente organizativo que posee información y conocimiento, un texto que lo transmite y un sujeto que lo obtendrá. El que sabe (el agente suele ser masculino) compartirá ese conocimiento con los que desean saber; ellos, asimismo, pueden ocupar el lugar del sujeto que sabe. El conocimiento, tanto o más que la identificación imaginaria entre espectador y personaje de ficción, promete al espectador una sensación de plenitud y autosuficiencia. (Nichols, 1997, p. 62)

Cuando trabajamos con lo documental y específicamente con textos audiovisuales documentales, hay recorridos bibliográficos que parecen obligatorios. No podemos detenernos aquí extensamente en ellos, porque supondría un desvío para nuestro trabajo, toda vez que muchos de estos desarrollos no se producen desde un campo específicamente semiótico, sino uno más general que podríamos definir como de las teorías del cine. No obstante, deseamos hacer una breve mención, entre estas reflexiones, a los trabajos de Bill Nichols debido a su centralidad en el estudio del documental y su abordaje, por momentos, discursivo de estas producciones.

En primer lugar, Nichols (1997) ofrece una definición de los textos cinematográficos documentales que: I) rechaza la idea de que la diferencia con los ficcionales está dada por la falta de control del equipo realizativo sobre el proceso de filmación en los primeros, ya que afirma que el control se realiza de modo diferente pero está presente siempre; II) se asienta en una triple consideración, cuyo primer aspecto es lo institucional: una comunidad de practicantes que deciden “representar el mundo histórico en vez de mundos imaginarios” y que cuentan con circuitos de distribuidores y lugares de exhibición (Nichols, 1997, p. 44); III) algunas características discursivas propias de los documentales, entre otras: una lógica informativa, que “requiere una representación, razonamiento o argumento acerca del mundo histórico” con una estructura de presentación de un problema, sus antecedentes, desarrollo de su situación actual y posibles soluciones o alternativas; un fuerte peso de lo sonoro, más específicamente, “del comentario hablado” (Nichols, 1997, p. 49); la posibilidad de “saltos en el espacio o el tiempo” o la presencia de personajes *descolocados*, que atienden al “flujo de pruebas” antes que a una narración del estilo ficcional (Nichols, 1997, p. 49); por lo tanto, puede existir una fabricación de una trama pero también estamos en presencia de la construcción de una argumentación: “Las argumentaciones ocupan un espacio imaginario (son abstractas)[sic], pero, en el documental, abordan o representan temas que surgen en el mundo histórico en el que se desarrolla la vida” (Nichols, 1997, p. 51); IV) finalmente, una forma de ser *espectador* de estos textos, ciertas operaciones esperables que el autor ejemplifica así:

(Este conocimiento abarcaría procesos como equiparar una imagen de Martin Luther King a una figura histórica, comprender que los trastornos espaciales pueden estar unificados por un argumento, asumir que los actores sociales no se conducen únicamente a las órdenes del realizador, y hacer hipótesis sobre la presentación de una solución una vez

que se empieza a describir un problema.) El texto ofrece apuntes mientras que el espectador propone hipótesis que son confirmadas o se abandonan (Nichols, 1997, p. 55)

En relación con esto, Nichols afirma que “persistiremos, mientras demos por sentado que lo que estamos viendo es un documental, en inferir un argumento acerca del mundo” y para ello emplearemos “procedimientos de compromiso retórico” (a diferencia de los “procedimientos de compromiso de ficción”, característicos de estos otros tipos textuales) (Nichols, 1997, p. 57).

Así, estos cuatro aspectos que hemos mencionado rápidamente aquí dan lugar, en su combinación diferenciada, a diferentes modalidades de realización de documentales: “Las modalidades de producción documental, por ejemplo, identifican las principales divisiones históricas y formales dentro de la base institucional y discursiva de forma que complementan los estudios de estilo pero basándolos al mismo tiempo en prácticas materiales” (Nichols, 1997, p. 53). En *La representación de la realidad*, libro desde el cual recuperamos las reflexiones anteriores, estas modalidades son cuatro. En un texto posterior, sin embargo, denominado *Introducción al documental* (2013), Nichols las denomina “modos del documental” y las agrupa en seis categorías: expositivo, poético, observacional, participativo, reflexivo y expresivo. De estas categorías, sólo diremos ahora que en este capítulo, dentro de nuestro corpus, podemos esperar encontrar en primer lugar documentales participativos; luego expositivos y en menor medida, poéticos.

Llegado el momento, compartiremos algunas definiciones precisas de estos modos, contemplando sobre todo aspectos discursivos y vinculados a los espectadores, que nos permitirán abordar específicamente algunos videos escolares.

### 2.3 Finalmente, una definición operativa

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, p. 119). Odin (2008) agrega a esto algunas precisiones, que no se distancian de lo propuesto por Nichols, que nos interesa recuperar aquí:

a) En el mismo sentido que Jost, Odín entiende que el modo documentalizante supone la construcción de un enunciador real: un Yo-origen real, al que como lector “hago partícipe de mi mismo espacio y al cual me siento autorizado a interrogar”. Nichols denomina a esto un enunciador institucional, con todas las implicancias mencionadas en el apartado anterior. A diferencia de su planteo, para Odín y para Jost no sería lo institucional lo relevante, sino ciertas particularidades del sujeto responsable del enunciado;

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). Esto es planteado en Nichols como una forma de ser espectador y encontramos por lo tanto, aquí sí, estrecha sintonía.

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, p. 201).

Los cortos seleccionados para integrar este capítulo, entonces, son susceptibles de estos tres procesos que Odin enuncia; y participan, por lo tanto, del modo de lectura documentalizante. Por ese motivo integran este capítulo, más allá de que registren situaciones que acontecen independientemente de ellos o situaciones que ellos mismos han creado (y que esto suponga diferencias con la definición postulada por Beceyro antes o incluso, en lo que se puede aprender de ellos como espectadores, de acuerdo al rasgo c) mencionado aquí arriba). Además, como veremos en cada uno, estas particularidades se articulan con otros de los modos de lectura que propone Odin, de acuerdo a sus particularidades.

Si nos detenemos sólo en estos tres rasgos del modo documentalizante planteados por Odin (2008), nos damos con que guardan relación con la esfera pragmática del discurso, y nada hay que nos permita identificar aspectos discursivos en esta definición. ¿Toda definición y distinción de un texto documental se basa estrictamente en consideraciones semiopragmáticas? ¿Podemos recuperar aspectos narratológicos para dar cuenta de esta distinción? Se puede responder, en parte a estas preguntas, desde lo que hemos recuperado antes de Nichols, sobre todo en III: es decir, podríamos reconocer ciertas características discursivas de lo documental, que lo distinguen de lo ficcional. No obstante, no debemos olvidar los recaudos que ofrece Jost al respecto: frente a algunos textos televisivos, por ejemplo, es muy difícil reconocer, por el solo hecho de mirarlos, si pertenecen al mundo de la ficción o del documental. Es decir, en muchas ocasiones están contruidos a partir de operaciones similares. Por lo tanto, deberíamos responder a la primera pregunta que nuestra definición de lo documental se construye principalmente en torno a premisas semiopragmáticas; en relación a la segunda pregunta, podremos considerar algunas operaciones discursivas vinculadas por Nichols a lo documental, aunque no serán consideradas un rasgo suficiente (podrían estar presentes y aún así, tratarse de una ficción, por ejemplo)<sup>180</sup>.

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

Lo que es registrado, según Jean Rouch, es una “singular metamorfosis”, un “cine-trance”, cuando “gracias a este pequeño monstruo de cristal y acero, nadie sigue siendo igual”. Jean Rouch insiste en que éste es el interés de la película: “la transformación de las personas en función del film”. Mientras las reglas del cine

---

<sup>180</sup> En relación a documentales como los de Eduardo Coutinho, Fernando Andacht afirma lo siguiente: “Far from demonstrating that documentaries depict nothing but staged stories enacted by characters drawn from life, the careful work of these artists reveals, like the Peircean rainbow image, that the signs they use are a manifestation of both their producers and the shock of otherness. (...) Instead, the indexical genre discussed here endlessly translates the aspects of the reality which it represents in qualitative, factual or general ways. Thus, documentaries do reveal aspects of the real in a way still little understood but which should not be obscured by a reflexive analyses which accounts for everything that is shown by these kinds of representation as a fiction or a mere fabrication”. (Andacht, 2007, p. 178). Esta cita nos resulta convocante, en tanto nos interesa la idea de que los documentales (“los signos que ellos usan”) pueden ser leídos como una manifestación tanto de los realizadores como del “shock de la otredad”; esto sobre todo a partir de la indicialidad de las imágenes y que es difícil interpretarlas tan sólo a partir de una idea pobre de ficción o “mera fabricación”.



directo estadounidense predicando la mínima presencia posible del equipo -la realidad es filmada como si la cámara no estuviese allí, sin entrevistas, sin miradas hacia la cámara-, *aquí lo que se pretende es la producción de un acontecimiento filmico, 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, p. 41-42) (cursivas nuestras)

Uno de las primeras hipótesis que nos planteamos para el análisis del corpus fue su comparación con las producciones de los primeros tiempos del cine. Esta hipótesis, pronto desechada, proponía que estas producciones audiovisuales escolares eran comparables a aquellas primeras películas producidas entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. A poco de transitar ese camino nos dimos con que era una empresa infructuosa. En primer lugar, y de modo general, porque inscribía sin buscarlo a las producciones de nuestro corpus en una *genealogía* que las entendía como una producción primitiva, un primer paso de un recorrido que “naturalmente” llegaría con la complejización y el dominio completo de la técnica cinematográfica.

Desde el comienzo rechazamos un enfoque que abordara estos cortometrajes en términos comparativos con audiovisuales con condiciones de producción, circulación y recepción radicalmente diferentes, por ejemplo, los del cine *mainstream*, así como rechazamos una perspectiva que pudiera considerarlas como producciones primitivas. No obstante, sí es verdad que algunas de estas producciones presentan características que las asemejan a aquellas primeras películas en términos de discontinuidades en lo temporal y lo espacial; o ya que suponen un ejercicio en proceso para la construcción del campo / contracampo; o debido a cierta estabilidad / inmovilidad en los encuadres propios de los *tableaux vivants* (Machado, 2015, p. 95), entre otros. Esto nos lleva al segundo motivo: aún cuando algunos videos utilizan recursos propios de las primeras películas de la historia (encuadre fijo, puesta en escena teatral con escaso trabajo de montaje, por ejemplo) siempre son puestos en juego con otros, propios de usos “convencionales” del cine “clásico”, con trabajos de animación cuadro por cuadro o con parodias y burlas de producciones televisivas, entre otras.

Esto quiere decir que, a pesar de tener rasgos similares a las primeras producciones cinematográficas de la historia (en algunos aspectos), estos videos incorporan también convenciones de lo audiovisual contemporáneo, cuyos realizadores poseen por el simple hecho de ser espectadores en escenarios de mediatización. Dicho de otro modo, es esperable encontrar en estos videos un trabajo con lo audiovisual que sólo es posible en nuestro tiempo, y no cien, ni cincuenta ni siquiera quizá diez años antes. Un corto ejemplo de esto es *Soy yo*, analizado en el capítulo anterior, dentro de los de ficción, debido a la complejidad de su enunciación.

No obstante haber descartado este enfoque como aproximación global para el análisis de las producciones, vamos a recuperar aquí 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) filmada como si fuera un programa de televisión, con un conductor y una “secretaria”. Este video es una síntesis de dos géneros discursivos diferentes, articulados a partir de algunas decisiones específicas. En primer lugar, a partir de una construcción enunciativa compleja, en la que el *gran imaginador* nos presenta la temática 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 a la ESI.

Tabla 21: Desgrabación fragmento inicial de El cuidado de tu cuerpo			
Min	Lo que se dice	Lo que se ve	Lo que se escucha
0.21	Estudiante 1: Hola. Somos estudiantes del IPEM 311. Estamos comenzando a filmar un corto sobre educación sexual.	Corte directo. Imagen en la puerta de la escuela. Tres estudiantes mujeres.	
0.30		Corte directo. Plano de la puerta de ingreso del colegio. Corte directo. Plano general del patio de la escuela, cámara en mano, ingresa en la escuela. Imagen acelerada. Corte directo. La cámara ingresa a un aula. Hay una docente al frente y estudiantes trabajando en grupos. La cámara circula por los grupos, va mostrando lo que están haciendo: trabajo con plastilina, reproduciendo aparatos reproductivos femeninos.  Mientras se repiten las voces, vemos varios grupos que trabajan en el aula.	Voz 1: Profe, quiero hablar sobre la menstruación. Voz 2: Me gustaría saber sobre el embarazo de la adolescencia y cómo son los cambios hormonales del cuerpo. Voz 3: ¿Por qué se genera el proceso de la menstruación y por qué viene todos los meses? Voz 4: Le puede hacer una pregunta al profe. ¿De dónde vienen los espermatozoides? Voz 5: ¿Qué es lo que es masturbarse? Voz 6: [Se escucha apenas: “Ahí está” y la voz comienza:] ¿Cómo se hacen los bebés? Voz 7: A mi me gustaría hablar sobre los derechos de las mujeres y sobre el primer amor en la adolescencia. Y cómo son los cambios hormonales del cuerpo. En todo este tiempo, se escucha además el sonido ambiente del aula. Voz 3: ¿Por qué se genera el proceso de la menstruación y por qué viene todos los meses? Voz 4: Le puede hacer una pregunta al profe. ¿De dónde vienen los espermatozoides? Voz 5: ¿Qué es lo que es masturbarse? Voz 6: [Se escucha apenas: “Ahí está” y la voz comienza:] ¿Cómo se hacen los bebés?
1.22		Vemos tres animaciones del proceso de fecundación realizada por diferentes grupos en plastilina.	Repite: ¿Cómo se hacen los bebés? ¿Cómo se hacen los bebés? ¿Cómo se hacen los bebés? Y fade out...

			Se escucha una música de movimiento.
Fuente: Elaboración propia.			

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; por quienes están a cargo de llevar adelante la presentación, dos de ellos caracterizados e identificados como docentes y una tercera como estudiante; por todo el encuadre de la introducción ya mencionada, que da cuenta de un trabajo anterior por parte de estudiantes de segundo año; por las voces que recuperan dudas y preguntas, muchas de ellas como estudiantes y dirigidas a profesores; por las placas y fotografías con información y definiciones sobre ESI. 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 (sub)género discursivo televisivo instruccional<sup>181</sup>, en cambio, está construido a partir sobre todo 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 a desarrollar; 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. Valga como ejemplo, este fragmento:

Tabla 22: Desgrabación fragmento televisivo instruccional en El cuidado de tu cuerpo			
Min	Lo que se dice	Lo que se ve	Lo que se escucha
4.01	Prof. Cuello: Buenos días a todos. Yo le voy a dar pie a la alumna Macarena para que ella nos brinde y les diga a todos ustedes de dónde hemos sacado la información, para realizar este trabajo. Macarena...	La cámara no corta. Sigue filmando en el mismo plano, de frente, a los dos personajes que avanzan un poco hacia ella, para ocupar el cuadro general.  La cámara realiza un pequeño	Sigue sonido ambiente, con las voces de los personajes.

<sup>181</sup> 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. Es fácil reconocer en televisión este género en programas de cable como *Gourmet* o *Utilísima* o en segmentos específicos dentro de programas generalistas, por ejemplo, de realización de una receta de cocina. No obstante, apuntemos a recuperar aquí algunas particularidades de este tipo de textos en la televisión.

		movimiento sobre su eje mientras el Prof. habla, para encuadrar mejor a los personajes y sobre todo, el fondo: se trata de un pizarrón que hace las veces de fondo de la escena, apoyado en una mesa, en el que hay pegados afiches de ESI.	
4.15	<p>Macarena: Bueno, trajimos información de Educación Sexual Integral, del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.</p> <p>Prof. Cuello: Ahora Macarena nos va a llevar a las páginas, donde ella va a dar una pequeña introducción a la temática. Así que vamos.</p> <p>Macarena: Los métodos anticonceptivos. Las familias a veces pensamos que si hablamos de métodos anticonceptivos estamos empujando a que los chicos y las chicas tengan relaciones sexuales. Esto no es así. Informarlos es protegerlos. Enseñarles a cuidarse y a cuidar a los demás. El preservativo es el único método que, además de evitar un embarazo no deseado, previene las infecciones de transmisión sexual. Es importante usarlo de forma correcta.</p>	La cámara se adelanta hacia Macarena para mostrar más de cerca el cuadernillo, de cuya tapa ella está leyendo. Vuelve al plano anterior.	Sigue sonido ambiente, con las voces de los personajes.
Fuente: Elaboración propia.			

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 serio 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 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 a lo televisivo audiovisual (instruccional).

Imágenes IX: La enunciación en *El cuidado de tu cuerpo*



Momentos del cortometraje: Las presentadoras; la animación de la fecundación de un óvulo; el momento de la risa y la pregunta detrás de cámara; y el público participante en la filmación.

Capturas. "El cuidado de tu cuerpo", IPEM 311 Pablo Gaitán. Experiencia 2. PNIDE Conectar Igualdad. 2015.

Más allá de estas particularidades, 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, si bien es similar a esos planos frontales que menciona Arlindo Machado (2015) que se inician con la escena vacía, acompañan la acción de los personajes desde cierta distancia, sin realizar ningún corte, sino hasta que el último de los personajes ha abandonado el cuadro; el caso aquí es que encontramos la continuidad de la escena y en gran medida el encuadre frontal, pero la cámara es móvil y persigue la acción; si bien no está presente la idea de plano a partir de cortes de montaje, para dar movimiento y claridad a lo filmado, tampoco es una cámara inmóvil que mira desde la distancia y que simula no estar allí presente porque desea emular las escenas teatrales propias de las primeras películas (Machado, 2015, p. 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 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. Doble desafío el que asumen, que el grabado y la edición hacen más simple para quienes trabajan en la televisión y no son expertos o no tienen incorporado el trabajo habitual con los saberes. 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 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 cortometraje 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 niñas internadas allí, y a sus familias.

En los segundos iniciales del corto se nos presenta esta información:

Tabla 23: Desgrabación segundos iniciales de Proyecto intervención comunitaria...			
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)
0.01	---	<p>Pantalla blanca. Se dibujan con animación digital notas musicales en color negro.</p> <p>Luego se dibuja un foquito de luz y se lo pinta de amarillo.</p> <p>Luego una mano lo traslada por la pantalla. Luego otro foco, se los distribuye en un fondo blanco. Se conecta un foco con otro, a través de una flecha también dibujada.</p> <p>Luego son varios focos, unidos por sendas flechas y en el centro se coloca una fotografía de los estudiantes participantes disfrazados.</p> <p>Se escribe sobre la foto y el fondo el título del corto: Proyecto de 4to año Gestión IPEM 311.</p> <p>Se deja ese escritorio blando con un fundido a blanco y suben los títulos: “Proyecto de intervención sociocomunitaria “Hospital de</p>	<p>Se escucha música de instrumento de cuerdas. Luego voz masculina adulta en over: “Una idea, cuando es apropiada por adolescentes, se convierte en una fuerza arrolladora. En una fuerza que todos queremos imitar, de la cual queremos participar. Esta es la historia de una muy buena idea, que figura en la materia Formación para la Vida y el Trabajo. Y esa idea es la realización de un Proyecto de intervención comunitaria. Esta es la historia de cómo un grupo de adolescentes se apropió de esa idea”.</p> <p>La música se remixa mientras se presentan los títulos.</p>

		Niños””.	
--	--	----------	--

Fuente: Elaboración propia.

(Resaltado nuestro)

Si asumimos, como nos ha enseñado la narratología, que la apertura y el cierre de un texto resultan fundamentales para su interpretación, estas primeros segundos de *Proyecto...* aportan la perspectiva, el “punto de vista” de los adultos que han estado acompañando su desarrollo: reconocen la centralidad de las/os jóvenes en el desarrollo del proyecto y ponen énfasis en el compromiso y el trabajo desarrollado por ellas/os (hacia el final del corto, en la intervención de la realizadora en el debate de cierre del proyecto que compartimos aquí debajo).

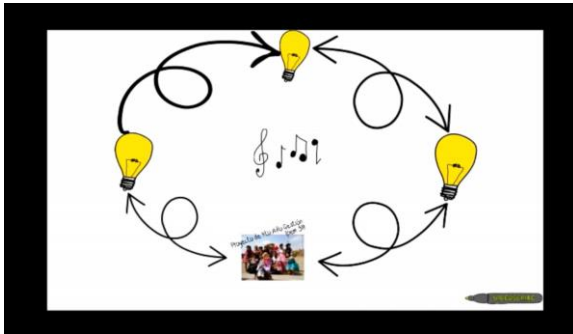
El trabajo audiovisual está construido a partir de breves testimonios y sobre todo de imágenes fotográficas de la visita al Hospital. En esta producción pueden reconocerse diferentes posiciones de actores: el docente responsable, que inicia el corto con una pequeña descripción / presentación de la actividad (como se lee en la desgrabación anterior); 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 en 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 bastante poco frecuente en términos audiovisuales: los realizadores, interviniendo desde “detrás de cámara” (desde el fuera de campo) e interactuando con los protagonistas. Pero además, para compartir un juicio sobre el desarrollo de la actividad 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. Por este motivo, no resulta extraño tampoco el énfasis en mostrar a cada participante en el video, al punto de que cada uno tenga su momento individual al final, con fotografía y nombre impreso en pantalla: casi tres minutos están dedicados a esta tarea. Más adelante, cuando abordemos cuestiones de *reflexividad*, quedará en evidencia que este personaje cuya voz escuchamos en repetidas ocasiones, que además es responsable de la filmación, está poniendo en escena un ejercicio de *reflexividad audiovisual*, que articula dos modos del documental, de acuerdo con Nichols (2013): el participativo y el reflexivo.

Imágenes X: Las tareas de *Proyecto de intervención sociocomunitaria...*



Momentos del cortometraje: La presentación (el momento de la voz over); la llegada al Hospital; el momento de la devolución por parte de la camarógrafa y el cierre colectivo.

Capturas. "Proyecto de intervención sociocomunitaria Hospital de Niños", IPEM 311 Pablo Gaitán. Experiencia 5. La Escuela de Película. 2013.

En relación a la participación en el documental y simplemente a modo de cierre de este apartado, queremos compartir una de las reflexiones resultantes del proceso de evaluación de la experiencia por parte de Agustín Maizón, uno de sus responsables. En ella aborda específicamente las sensaciones en relación a la producción de medios audiovisuales en la escuela y las reacciones de las/os estudiantes:

Se había dejado de lado una gramática escolar marcada por ciertos ejes de la modernidad para dar lugar a otras variables tales como la circulación de saberes entre alumnos y docentes, el dar la palabra a los alumnos, la escuela como posibilidad de un lugar en el cual los conflictos salen a la luz y se les puede intentar dar una solución. 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 - A. Maizón, 2013, p. 3) (cursivas nuestras)



Resulta por demás interesante esta reflexión del docente a cargo de la experiencia para nosotros. En primer lugar, pareciera reconocer ciertos temores en relación a 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 (en 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 involucradxs asumieron la producción del video como una etapa más del proceso y no “en el centro de la vida” de la escuela.

En el Formulario de cierre del Proyecto puede leerse la siguiente reflexión, complementaria de lo que ya hemos señalado:

Es decir, el aporte de asignar un objetivo al registro, posibles destinatarios, fechas, hizo que la tarea cobrara direccionalidad. Hasta entonces cada grupo tenía un objetivo específico dentro del proyecto (el de finanzas, campañas, juegos, etc.). El de registro solamente tenía como objetivo un vago registrar lo que pasaba. El curso “La escuela de película” aportó la especificidad y la explicitación de tareas en el marco del registro, de tal manera que decidimos formar una comisión destinada específicamente al registro y producción. Otro aporte, tal vez el más significativo para el proyecto, es que alumnos que aparentemente no tenían su lugar dentro del proyecto de intervención encontraron una veta en el registro de lo audiovisual y en la producción del mismo para poder desempeñarse, mostrar de lo que se es capaz, etc. Es decir, el trabajo del registro audiovisual sirvió para que alumnos encontraran su lugar dentro del proyecto desplegando sus capacidades. (Formulario IPEM 311, 2013, p. 2)

Aquí se suman dos cuestiones que nos parecen importantes para las experiencias que suponen registro de actividades. En el marco de un proyecto mayor, corresponde darle un tiempo y una planificación específica al registro (y no simplemente esperar que ocurra), como a cualquier otra tarea dentro del mismo. Y ciertamente puede ser la oportunidad para convocar a estudiantes que no hubieran encontrado afinidad con otras actividades previamente.

Creemos que en estas experiencias que hemos relatado hasta aquí el trabajo de transmisión y reconstrucción del conocimiento, que es tarea central en la escuela, propicia que la comunidad educativa decida registrar estas actividades “especiales” que llevan adelante. Especiales no quiere decir necesariamente excepcionales y únicas: quizá se trata de actividades que se desarrollan cada año, o periódicamente y que ya son “comunes” para esa escuela. No obstante, la decisión de construir un relato audiovisual a partir de ellas las transforma, porque las expone e invita a sus responsables a pensarlas en términos de ¿qué mostrar? ¿a quienes? ¿con qué finalidad? Y eventualmente, ¿en qué espacios de visionado? En las experiencias que hemos analizado 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. Para lograr todo esto, es conveniente no dar esta actividad “por sentada”, como si fuera algo que “ya sabemos hacer”, sobre todo cuando no lo hemos hecho antes. Estas producciones audiovisuales de registro de experiencias admiten la

etiqueta de *documental escolar performativo*: sean 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.

Para complementar estas reflexiones propias de preocupaciones vinculadas a la experiencia pedagógica de producción, deseamos cerrar el apartado con algunas ideas en torno a lo que significa el “vernors en pantalla”.

### 3.3 Construcción (de colectivos) y transformación (de mundos y horizontes)

Resulta posible relacionar esta producción, sobre todo sus minutos finales, con las escenas de *backstage* que hemos encontrado en el capítulo anterior, en los cortos ficcionales (y que también encontraremos en este capítulo y el siguiente). Sólo a modo de ejemplo, en el cortometraje *New world* las docentes responsables de esa experiencia destacaban la centralidad que para ellas había tenido el trabajo en torno a las relaciones interpersonales dentro del grupo de estudiantes: la experiencia de producción y también el video en sí mismo habían permitido esto.

Allí decíamos que las instancias del *detrás de escena* responden, entre otras finalidades posibles, a un placer escopofílico de mirarnos, vernors en pantalla: sobre lo que se juega en la mirada avanzaremos en nuestro tercer y último capítulo. Sin embargo, en esta operación de “ponernos a nosotros mismos en pantalla” reconocemos, al menos potencialmente, una de las operaciones que definimos desde Verón antes: 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. *Proyecto...* da un pequeño momento, al menos, a cada uno de lxs participantes: 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. El registro audiovisual de este proceso, además, suma una instancia a las que resultan habituales en el mundo escolar y favorece una dimensión reflexiva en el proceso de subjetivación que todo acto educativo supone. Esto también lo encontramos, por ejemplo, en *Vidas paralelas*, del CENMA SMATA (corto que analizaremos al final de este capítulo), cuando en el min. 6.20 todos los participantes del video quedan congelados en una foto grupal. Finalmente, consideramos que el mismo efecto genera la presentación que se hace de cada grupo de estudiantes participantes de *El cuidado de tu cuerpo*: los de segundo que realizan las animaciones y se constituyen en público de la clase filmada; los de sexto que participan en la clase filmada y los de quinto, encargados del corto en general.

Queremos volver aquí a la cita con la que hemos iniciado este apartado: la de Consuelo Lins en referencia al cine de Eduardo Coutinho. Nos parece desafiante la idea de que lo audiovisual puede ser una actividad que genere, en el marco de lo escolar, propuestas que no tenían existencia previamente; asimismo, que permiten pensar el mundo como un lugar sobre el cual la escuela puede proponer transformaciones. Por supuesto que hay distancias entre el cine de Coutinho y las producciones de nuestro corpus, pero estos videos ya analizados y los que abordamos en el resto de este capítulo dan cuenta de los efectos que tiene proponer un trabajo

escolar con un horizonte claro de comunicabilidad (a través de un texto audiovisual), que tenga como origen una investigación desde algún/os espacio/s curricular/es y cuya temática sea de interés para las y los estudiantes. Estas producciones, en definitiva, permiten un trabajo escolar con el 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 en los que habíamos planteado en un capítulo anterior la relación de lxs estudiantes con el saber (Charlot, 2008), este tipo de experiencias movilizan subjetiva y cognitivamente a lxs involucrados, por lo tanto, promueven relaciones epistémicas con los saberes circulantes.

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

En el apartado anterior decíamos que si consideramos la condición impuesta por Beceyro de que lo documental se base en el registro de acciones que sucederían aún cuando la cámara no estuviera presente, sólo dos de los nueve cortos podría cumplir esa condición; de igual modo, si asumimos al documental expositivo como el ejemplo más “tradicional” de documental, probablemente sólo *BasurAL cielo* presenta parcialmente rasgos que nos permiten clasificarlo como tal. Y en ese sentido, los cortos reunidos en nuestro corpus en este archigénero, pertenecientes todos a los otros modos documentales, podrían ser considerados *poco tradicionales*.

##### 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<sup>182</sup>; 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. Los propios docentes describen su proceso de trabajo de la siguiente manera:

Para ello, los docentes responsables de esta propuesta de enseñanza seguimos una secuencia de actividades en el siguiente orden:

---

<sup>182</sup> En relación a la función de la voz en los documentales expositivos, Nichols afirma: “La centralidad del argumento da a la banda sonora una importancia particular en el documental. Ello está de acuerdo con la relación entre el documental y los discursos sociales de sobriedad que circulan a través de la palabra. Las argumentaciones requieren una lógica que las palabras son capaces de sostener con mucha más facilidad que las imágenes” (Nichols, 1997, p. 51). En una parte de este video puede reconocerse la centralidad de la voz que menciona aquí el autor.

- Recopilación de información escrita e imágenes del basural realizando una selección de las mismas para la elaboración del documental.
- Utilización la tecnología para obtener y ampliar información confiable sobre la temática a desarrollar.
- Realización de entrevistas para analizar aspectos sociales en torno a la temática abordada.
- Empleo del lenguaje oral, escrito y audiovisual con precisión y coherencia.
- Desarrollar habilidad para la elaboración del guión, escenas, musicalización y edición del documental. (Cuadernillo *BasurAL cielo*, 2015, p. 2)

En esta 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, p. 239).

Aproximadamente la mitad del tiempo de duración del corto está ocupado en la recreación de tres historias de ficción: en cada una de ellas, se 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).

Imágenes XI: Documental expositivo y ficcionalización en *BasurAL cielo*





Capturas. "BasurAL cielo", IPEMYT 286 D. F. Sarmiento. Experiencia 2. PNIDE Conectar Igualdad. 2015.

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).

Además de la información entregada a través de las animaciones, el corto también brinda otros datos vinculados al tema: artículo de la Constitución Nacional que nos protege de la contaminación; leyes nacionales y provinciales que rigen en esta temática y finalmente artículos de la Carta Orgánica de la ciudad de Morteros.

Esta segunda mitad que analizamos cumple de manera lineal la estructura que Nichols plantea para el documental (expositivo):

Los documentales toman forma en torno a una lógica informativa. La economía de esta lógica requiere una representación, razonamiento o argumento acerca del mundo histórico. La economía es básicamente instrumental o pragmática: funciona en términos de resolución de problemas. Una estructura paradigmática para el documental implicaría la exposición de una cuestión o problema, la presentación de los antecedentes del

problema, seguida por un examen de su ámbito o complejidad actual, incluyendo a menudo más de una perspectiva o punto de vista. Esto llevaría a una sección de clausura en la que se introduce una solución o una vía hacia una solución. (Nichols, 1997, p. 48)

En este sentido, este fragmento del documental es expositivo (Nichols, 2013): presenta el problema que supone en nuestras sociedades contemporáneas la producción y el tratamiento de la basura; encuadra esta situación desde la legislación disponible y ofrece algunas vías de solución desde lo doméstico (reducir, reutilizar, reciclar). Además, se complementa con su “otra mitad”, la que utiliza la ficcionalización:

En esta definición del documental centrada en el texto queda implícito el supuesto de que los sonidos y las imágenes se sostienen como pruebas y son tratados como tales, en vez de como elementos de una trama. Esto, a su vez, da prioridad a los elementos de estructuración de un argumento que tienen que ver con algo externo al texto, en vez de a los elementos de estructuración de una historia interna en el mismo. (Nichols, 1997, p. 50-51)

A *priori*, podríamos argumentar que el modo documental 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 nuestro corpus. Quizá, entonces, a modo de hipótesis, podríamos establecer que desde los consumos audiovisuales de las y los estudiantes así como desde las particularidades audiovisuales de sus producciones, el documental escolar no es construido desde sus formas más tradicionales (que se asientan en el modo informativo y en una estructura “escolar”, 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 modo 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.

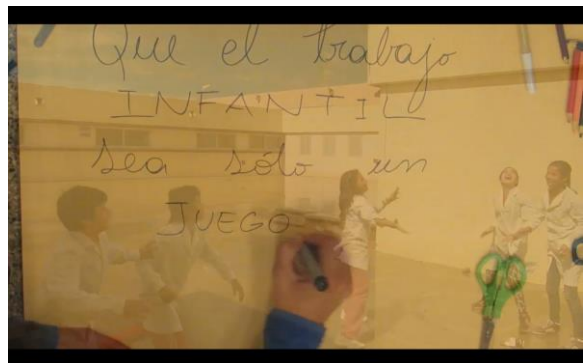
Tanto en el caso anterior como en los dos que siguen encontramos continuidades a destacar, que permiten agruparlos a los tres en este apartado común: una denuncia o puesta en discurso de situaciones que los preocupan; la presentación de información sobre el mundo y la presencia de un proceso de investigación 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 (Odín, 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, p. 238-239). Queremos dedicarnos ahora en detalle a estas cuestiones.

### Imágenes XII: El modo estético en documentales poéticos



Capturas. “El barrio donde vivimos”, CAJ IPEM 323 San Antonio. Experiencia 4. CAJ. 2015.



Capturas. “Trabajo infantil - Ese niño”, CAJ IPEM 283 Fray M. Esquíú. Experiencia 4. CAJ. 2014.

Las dos producciones de CAJ incluidas en este archigénero se construyen sobre una lógica de experimentación con el lenguaje audiovisual, que no sólo las alejan de las versiones tradicionales de lo audiovisual, sino que nos han hecho dudar sobre su inclusión en este apartado: en el caso de *El barrio...* podría haber sido incluido en el apartado anterior, de registro de una actividad que tiene lugar independientemente de la realización de la producción; en el caso de *Trabajo...*, sus particularidades incluso cuestionan su inclusión en el archigénero documental<sup>183</sup>. Veamos en detalle cada uno.

<sup>183</sup> Hay un aspecto “publicitario” en este cortometraje, que hubiera ameritado su inclusión en el capítulo siguiente, de *Lo lúdico*, en términos de la construcción de los personajes, la rápida resolución del conflicto narrativo y sobre todo el final, que apunala la idea de que los y las niñas deben estudiar y no trabajar y por



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, esta transición tiene lugar 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 esto; 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:

Tabla 24: Desgrabación segundos iniciales de El barrio donde vivimos			
Min	Lo que se dice	Lo que se ve	Lo que se escucha
		Corte directo. Fotos que tienen una duración de menos de un segundo en pantalla: un mástil con banderas, calles de tierra, containers, y varias de basura en la calle, de banquetas con basura, de basurales a cielo abierto.	Un sonido de golpe de martillo que acompaña el cambio de las fotos.
.06		Plano medio. Cámara fija. Un grupo de jóvenes martilla un cajón de madera.	Un sonido de golpe de martillo.

lo tanto, activa el *modo de lectura fabulizante* (Odin, 2000). No obstante, hemos considerado que el modo documental era preponderante y por ese motivo ha sido finalmente incluido en este apartado.



		Corte directo. Plano detalle. Cámara fija. Otro grupo de jóvenes serrucha una madera.	Un sonido de serrucho en madera. Ambos sonidos son editados en forma "musical".
.15		Corte directo. Placa negra con el título: "El barrio donde vivimos". CAJ San Antonio - IPEM 323	Sonido ambiente. Voz en off: Nosotros venimos haciendo un proyecto de la basura. ¿Usted qué opina...
.21	Entrevistadora (viene de voz en off): ...de lo que ve en el barrio? Entrevistada: ¿Qué opino? Y que el camión de la basura pasa todos los días, pero hay gente que en realidad parece que no se enteró todavía. Porque la basura la siguen tirando y la dejan en cualquier parte.	Corte directo. Plano americano. Un grupo de jóvenes entrevista a una vecina, en el frente de su casa. Calle de tierra.	Sonido ambiente.
Fuente: Elaboración propia.			

Esta desgrabación no logra reflejar cabalmente el cuidado puesto en la edición de esos primeros segundos de cortometraje para articular imagen y sonido y para tomar como punto de partida el sonido generado por el trabajo manual de las y los jóvenes de manera musical. Este fragmento constituye uno de los ejemplos de la imposibilidad de las palabras para dar cuenta de lo que ocurre en y a través de otros lenguajes. Además de esto, de la desgrabación resulta interesante lo que puede percibirse sobre 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.

Algo similar ocurre con los primeros segundos de uno de los videos que analizaremos en el apartado siguiente: *Vidas paralelas*, de la *Experiencia 1. Proyectando desde la escuela*. En su desarrollo, encontramos situaciones de entrevista más convencionales, que lo encuadran como un documental expositivo en una buena parte de su duración. No obstante, los primeros segundos se articulan alrededor de un trabajo en torno a lo sonoro, que supedita lo visual. Sumado a esto, la música que comienza aquí se repetirá a lo largo de todo su desarrollo, dándole una identidad desde lo sonoro:

Tabla 25: Desgrabación segundos iniciales de Vidas paralelas			
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)
		Pantalla negra. Logos UNC y SAE ECI, CEPIC y Taller 3	
.06		Plano general. Cámara fija, desenfocado. Frente de la escuela. Títulos: Vidas paralelas. 2do Año.	Sonido estridente, guitarra eléctrica distorsionada?

		CENMA B° SMATA.	
.10		Corte directo. Travelling desde el costado, hacia la puerta de ingreso. <b>Cámara que se sacude de lado a lado.</b> <b>Acelerada.</b>	Sonido estridente, guitarra eléctrica distorsionada?
.16		Corte directo. Plano general, cámara fija. Frente de la escuela. Corte directo. Plano general, ahora desde la escuela hacia la calle. Imagen acelerada. Aparecen estudiantes, que van a ingresar al edificio. La cámara los acompaña con un paneo. Corte directo. La cámara en travelling sube la rampa de ingreso y se dirige hacia la puerta.	Comienza a sonar una batería sobre los sonidos anteriores, que <b>se hacen cada vez más rápidos.</b> <b>Se larga finalmente la música, similar reggae.</b> Continúa la música. La letra dice: “Vamos a pedir que no nos maten. Hoy no. Puede que seamos felices. Música despierta mis raíces.” <b>Se trata del tema “Puede que seamos felices”, de Cony la Tukera.</b> Lo vamos a reencontrar luego, a lo largo del corto.

Fuente: Elaboración propia.

(Resaltado nuestro)

Adelantamos estas cuestiones aquí, dado que se encuentran en relación con lo que venimos desarrollando: 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. Y suplementariamente, estas continuidades nos permiten señalar las constantes conexiones que pueden establecerse entre los diversos videos.

A lo largo de todo el video no hay ningún intento de brindar información sobre entrevistados, sobre la localización geográfica, sobre la escuela: la edición tiene como finalidad cierta prolijidad y belleza y no se dedica a los datos “informativos”. Por eso hemos apostado por el modo poético, que Nichols define a partir de: su sonido “expresivo, utilizado para crear un patrón y un ritmo, pero con el cineasta manteniendo un alto grado de control”; tiempo y espacio “discontinuo. Utiliza imágenes que construyen una atmósfera o patrón sin una mirada plena respecto a su proximidad original”; puede usar “gente, lugares y cosas reales sin preocuparse por su identidad individual” y puede tener “un deseo expresivo de dar nuevas formas y perspectivas frescas al mundo representado” (Nichols, 2013, p. 239).

Por todo lo anterior, estamos autorizados a inferir que opera aquí 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; junto con el *modo de lectura estético* (Odin, 2000), especialmente a partir del trabajo con lo sonoro que será, por lo demás, preponderante para los espectadores casuales, no vinculados con el barrio ni con la escuela.

A modo de refuerzo de esta idea, compartimos aquí los últimos cincuenta segundos del corto, que transcurren de esta manera:

Tabla 26: Desgrabación minutos finales de <i>El barrio donde vivimos</i>			
Min	Lo que se dice	Lo que se ve	Lo que se escucha
1.31		<p>Corte directo. Sucesión de fotografías de jóvenes levantando basura en el barrio.</p> <p>Hay escenas en movimiento también. Hay fotografías de las situaciones de entrevista que ya vimos. Hay fotos de placas de powerpoint con el texto "Proyecto El barrio donde vivimos".</p> <p>"El barrio donde vivo es un proyecto propuesto por jóvenes del IPEM 323 de Villa Rivadavia que participamos del Centro de Actividades Juveniles (CAJ)".</p> <p>La última imagen es la que más dura: toma ligeramente contrapicado, desde abajo, casi desde la calle, seis jóvenes van limpiando los costados de una calle de tierra. Caminan, alejándose de la cámara. Llevan bolsas de consorcio donde van guardando la basura.</p> <p>Fundido a negro cuando termina la música.</p>	<p>Un rap, grabado por los estudiantes. Son varias voces, que cantan por partes. La letra dice: "Tirás el desecho al tacho, macho, la gente tiene derecho a caminar en un camino limpio. Sé consciente. Se afecta el planeta hermano, cuida tu ambiente. Procura y cura y dura lo que recibimos. No cuesta nada levantarte y tirar el mundo donde vivimos. Esto es Rap conciencia insertando en tu neurona verdades. Aparte de basura brother evitamos enfermedades. Por supuesto, deja y verás que podrás tirarlo en el cesto. Conciencia donde vivo no apesto. Trata manca y levanta, qué será lo correcto de que la mugre te deja en la incertidumbre. Nuestra certeza es la limpieza. Ojalá que te acostumbres. Si el baggio lo tomás, en el tacho del barrio lo quiero encontrar. Eso es lo que vamos a procurar. Esperamos lo podamos lograr".</p>
Fuente: Elaboración propia.			

Estos fragmentos finales 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 de estos realizadores 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. Es probable que estas cuestiones configuren aspectos propios de las actividades que se realizan en los CAJ.

Por lo tanto, hemos resaltado lo que tienen en común los tres documentales agrupados en este apartado: el modo de lectura estético que habilitan (Odin, 2000), en gran medida sostenido en el documental poético, tal y como es definido por Nichols (2013). Encontramos reiterada la preocupación de las producciones de CAJ por lo local, por lo barrial, por lo comunitario que ya

habíamos señalado en el capítulo de las producciones ficcionales, pero sumamos aquí un trabajo de investigación (sobre todo en el caso de *BasurAL...*) y de intervención, de construcción de un discurso que fija posición sobre acontecimientos del mundo y actúa en consecuencia.

No obstante, lejos de acudir a esquemas clásicos del documental, se decide construir un corto en el que el arte tiene un lugar central: la atención que se le presta a la fotografía en estas producciones y al uso de la música producida por las/os jóvenes realizadores, por un lado; el trabajo dedicado y riguroso en la edición, que permite lucir todo el trabajo de filmación y producción realizado, por otro. Lo que deseamos resaltar, por lo tanto, de este apartado es la dimensión juvenil artística de la producción audiovisual, que reconoce y da centralidad a los saberes de los jóvenes; que construye en pantalla mundos reales en los que ocurren cosas terribles pero frente a las cuales estos cortos ofrecen soluciones de dos tipos: la estrictamente discursiva, que es la clausura narrativa con “final feliz”; y la propuesta de soluciones para el problema planteado (en el caso de *BasurAL...* y *Trabajo infantil...*) o las soluciones concretas bajo el formato de tachos de recolección para reciclado y el pedido de colaboración a los vecinos (en el caso de *El barrio...*). Dicho más simple, podríamos argumentar que estos cortos buscan: (re)conocer los problemas del mundo, mostrarlos clara y expresivamente y, en lo posible, intervenir 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, p. 177) (traducción propia)<sup>184</sup>

Hemos mencionado repetidas ocasiones a lo largo de este capítulo la noción de reflexividad. Ha llegado el momento de ampliar estas referencias a partir de explorar dos tipos de reflexividad: la metodológica y la propiamente audiovisual. Como esperamos mostrar en estas páginas, ambos tipos de reflexividad tienen su lugar en las producciones audiovisuales escolares. Desde el campo de estudios de lo audiovisual recuperamos además una categoría que nos resulta productiva: la de los audiovisuales como *agentes reveladores*. Finalmente, cerramos este capítulo con el análisis

---

<sup>184</sup> 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, p. 177).

de los cortometrajes de la Experiencia 1. Proyectando desde la escuela, que tienen una voluntad reflexiva explícita y muy específica.

### 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 ochenta (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 59; Guber, 2001, p. 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<sup>185</sup>, 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 investigador en el proceso de producción del conocimiento en investigaciones cualitativas” (Santos; Pi Puig y Rausky, 2018, p. 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 Rosana Guber, además, la reflexividad alcanza otros aspectos del trabajo del etnógrafo (no sólo la faceta metodológica de la etnografía, sino también cuando se la considera como método y como texto)<sup>186</sup> (Guber, 2001). En este sentido amplio, entonces, puede asumirse que “la reflexividad se comienza a concebir como un proceso que debe traspasar de forma transversal toda la investigación” (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 59), y que por lo tanto, atañe a todos los sujetos en ella involucrados<sup>187</sup>. En este sentido, el concepto de reflexividad asume una *dimensión*

---

<sup>185</sup> Dice Guber: “La literatura antropológica sobre trabajo de campo ha desarrollado desde 1980 el concepto de reflexividad como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos”. (Guber, 2001, p. 48).

<sup>186</sup> Además, Guber señala que siempre hay más de una reflexividad en juego en todo proceso de investigación social: “(...) las tres reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población en estudio”. (Guber, 2001, p. 49). No profundizamos aquí en esta idea porque nos aleja de nuestro objetivo. Puede consultarse para ampliar la Introducción y el Capítulo 2 de Guber, 2001.

<sup>187</sup> Dice Cecilia Hidalgo al respecto: “Característica de este enfoque es la implicación en la situación de campo que los agentes bajo estudio imponen al investigador: son ellos los que establecen el eje de la interacción comunicativa con él, y es lo dicho y actuado en el contexto de campo lo que el investigador deberá analizar. La concepción de Althabe guarda un alto paralelismo con las tesis de Gadamer (1960), quien sostuvo que los actos de interpretación de los fenómenos exigen siempre: a) superar la extrañeza del fenómeno a ser comprendido y b) transformarlo en un objeto de familiaridad en el que el horizonte del fenómeno y el del intérprete se unan. Para Gadamer, la comprensión solo es posible porque el objeto a ser comprendido y la persona involucrada en el acto de comprender no son dos entidades ajenas que están aisladas una de otra por un abismo histórico –social o cultural–, sino que se encuentran relacionadas entre sí y logran “la fusión de sus horizontes” a través del lenguaje con el que se comunican. En tal sentido, la reflexividad comunicacional no renuncia al encuentro con los otros, ni fuerza la construcción de una distancia ficticia entre el investigador y los agentes, extrañamiento que muestra de manera flagrante su artificialidad cuando se estudian las prácticas y creencias de agentes como los científicos, que no pueden ser explicadas en términos de una cultura ajena o exótica”. (Hidalgo, 2006, p. 50-51).

*metodológica* (Santos; Pi Puig y Rausky, 2018, p. 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, p. 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:

La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión.

El relato es el soporte y vehículo de esta intimidad. Por eso, la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones (Coulon 1988)”. (Guber, 2001, p. 46)

De este fragmento resulta relevante la idea de comprensión de la propia situación y la posibilidad de su expresión. 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 (1997) y hemos mostrado de qué manera estas operaciones son esperables y realizadas en contextos escolares. Proponemos entonces esta categoría de reflexividad metodológica para dar cuenta de estas operaciones. 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: es decir, no sólo se tornan en sí mismas relatos de relevancia, sino que, como vimos en el primer apartado de este capítulo, se transforman también en una herramienta para promover otros diálogos, en la escuela, sobre las propias acciones, reflexiones y sus fundamentos.

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

No obstante, cuando se habla de reflexividad en el ámbito de lo audiovisual también 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”<sup>188</sup>. El mismo comienza con un recuento de todas las posibilidades con las que cuenta el cine para plantear formas (audiovisuales) 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 “inter”, de lo “reflexivo” y una lista de modos que dan cuenta de diferentes relaciones textuales, como alusión, parodia, pastiche, cita, etc<sup>189</sup>.

---

<sup>188</sup> “The self-reflexive screen. Outlines of a comprehensive model” (Withalm, 2007).

<sup>189</sup> De forma más extensa, Withalm lo plantea de esta manera: “The terms associated with reflexivity belong to morphological families with prefixes or roots deriving from the “auto” family, the “meta” family, the “reflect” family, the “self” family and the “textuality” family. What strikes the reader most in the

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 producto<sup>190</sup>. 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 fílmicos 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. Así lo dice la autora:

(...) un caso especial de auto-referencia fílmica que me gustaría definir como auto-reflexividad. Un film auto-reflexivo es un film que se enfoca o refleja a sí mismo, esto es, el film que estamos viendo. Varios dispositivos cinematográficos son usados para llamar la atención del espectador hacia el film en este sentido: líneas de diálogo, la “materialización” de los medios fílmicos, y en algunos casos menos frecuentes, en la mostración del dispositivo, de los aparatos técnicos de producción y proyección del film (Withalm, 2007, p. 130) (traducción propia)<sup>191</sup>

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. Cabe aclarar que, al igual que Andacht (2007, p. 179), toda vez que sea posible preferimos utilizar la noción de *reflexividad* en lugar de la de *auto-reflexividad*, como un modo de simplificar la enunciación y evitar repeticiones.

Para facilitar la comprensión del modelo en cuestión, podemos mencionar algunos ejemplos: a) la autora afirma que casos de *auto-referencia* en la fase de la *producción* pueden ser escenas de filmación de una película, mientras que ejemplos de *reflexividad* referidas a la producción pueden ser escenas de *backstage*; b) afirma luego que *auto-referencia* y *reflexividad* en escenas de *circulación* son más raras<sup>192</sup> y menciona ejemplos vinculados a marketing y publicidad

---

literature on the topic of self-reference and self-reflexivity is the plurality of notions used to cope with the various ways a text can evince a relation to other texts, to the modes of text production, to the genre, to the medium, to itself, to its own discourse, etc. (...) The most frequently used terms in this context are: intertextuality, intratextuality, and intermediality; self-reference or self-referentiality; self-reflexivity or auto-reflexivity; self-conscious, self-begetting, or self-aware fiction; metatextuality, metafiction; metafilm, metacinema, metacinematographic; metareference; metacodal or metacommunicative; foregrounding, the device of revealing; estrangement, deautomatization or defamiliarization; mise-en-abyme, etc. In addition to this first unordered and by far not exhaustive list, another list of related terms describing particular modes of textual relations can be set up, such as allusion, parody, pastiche, quote, etc”. (Withalm, 2007, p.128).

<sup>190</sup> 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 muy similar a la forma en la que Verón concibe la semiosis social.

<sup>191</sup> Versión en idioma original: (...) a special case of filmic self-reference which I would like to define as self-reflexivity. A self-reflexive film is a film which focuses or reflects on itself, that is, on the specific film that is being watched. Various cinematic devices are used to draw the spectator’s attention to the film in itself in this sense: lines of the dialog, the “materialization” of filmic means, and in some less frequent cases, to the showing of the dispositif, the technical device of film production and film showing. (Withalm, 2007, p. 130).

<sup>192</sup> Versión en idioma original: “Whereas the production aspect is easy to mystify by means of a “glance behind the scene” strengthening the bonds between films, films stars, and spectators, and whereas the

cinematográficos, junto a sus “documentos”: trailers, fanzines, posters, anuncios callejeros sobre películas, etc.; c) las escenas de *auto-referencia* de *proyección y recepción* de películas son frecuentes a través de imágenes de público en salas de cine, o trabajadores de la proyección. Incluye aquí casos de filmes que se constituyen en homenaje al propio cine y otros en los que los espectadores interactúan con la película, hasta el punto de ingresar en la pantalla. d) Dentro de la *auto-referencia* en relación al film como *producto*, los casos más comunes son los de la cita y la intertextualidad; la autora lo plantea de este modo:

La auto-referencia en relación con el producto (Figura 7a) ocurre en un grupo relativamente pequeño de películas que presentan la historia del fílmico cinematográfico, así como en la forma más frecuente y prestigiosa constituida por los variados procedimientos de intertextualidad. Ejemplos de intertextualidad son los juegos con los géneros fílmicos, como las parodias, alusiones a escenas famosas, citas de música y diálogos famosos, o las citas o inclusión material (o digital hoy) de otros filmes. (Withalm, 2007, p. 137) (traducción propia)<sup>193</sup>

Finalmente, la reflexividad en relación al film como producto está dada, para Withalm, en los casos en los que el film utiliza diegéticamente -es decir, los personajes entran en relación con elementos como los créditos, los títulos finales que aplastan o persiguen o deslizan a un personaje, o el recurso de la imagen que se va a fundido negro a partir de un círculo que se cierra y es detenido con sus manos por un personaje, entre muchas otras opciones.

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 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:

- 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.

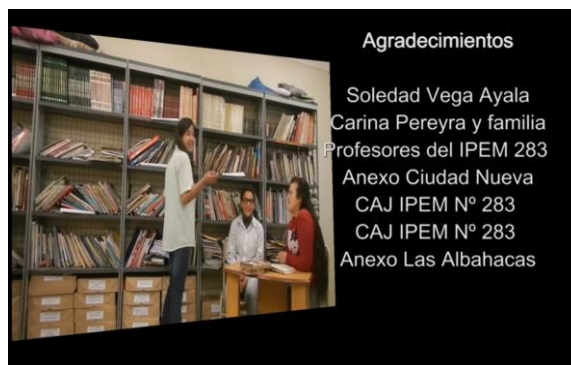
---

reception phase, that is, “going to the movies”, depicts an experience with which the audience is very familiar, the distributive field is the least known phase”. (Withalm, 2007, p. 134).

<sup>193</sup> Versión en idioma original: “Self-reference with regard to the product (Figure 7a) occurs in a relatively small group of movies presenting filmic film history as well as in its most frequent and most conspicuous form constituted by the various procedures of intertextuality. Examples of intertextuality are the play with film genres, such as in parodies, allusions to famous scenes, citations of music and dialog lines, or the actual or material (or today digital) quotation of other films”. (Withalm, 2007, p. 137).



### Imágenes XIII: “Pantallas auto-reflexivas”: Reflexividad en producción



Reflexividad en instancia de producción: escenas de backstage en las producciones audiovisuales escolares.

Capturas. Izq. Corto “Lo último que se pierde”. CENMA UPN 8. Experiencia 3. CENMA. 2011.

Der. Corto “Cuando cae la noche”. CAJ IPEM 283 Fray M. Esquiú. Experiencia 4. CAJ. 2014.

- En relación a la *reflexividad* en proyección o recepción, podemos compartir dos ejemplos. En nuestro corpus tenemos dos casos específicos de cortos que presentan instancias *reflexivas* en relación con la *recepción*: se trata de *Mateo*, cortometraje en el que encontramos al final, junto a escenas de la filmación (correspondientes a la *reflexividad* de la *producción*), 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).

### Imágenes XIV: “Pantallas auto-reflexivas”: Reflexividad en recepción



Reflexividad en instancia de proyección o recepción: escenas de premiación en las producciones audiovisuales escolares.

Capturas. Izq. Corto “Soy yo”. CENMA Arroyito. Experiencia 3. CENMA. 2012.

Der. Corto “Mateo”. CENMA Alejandro Carbó. Experiencia 5. La escuela de película. 2013.

- En relación a 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*<sup>194</sup>. 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 de auto-referencia entonces.

#### Imágenes XV: “Pantallas auto-reflexivas”: Auto-referencia como intertextualidad



Auto-referencia como intertextualidad: escenas de programas de televisión en las producciones audiovisuales escolares (a modo de adelanto del capítulo de producciones lúdicas).

Capturas. Izq. Corto “La edad del pavo”. IPEM 337 J. A. Sábado. Experiencia 5. La escuela de película. 2013.

Der. Corto “Noticiero Joven Visión 5to TT”. IPEM 137 C. L. de Funes. Experiencia 2. PNIDE Conectar Igualdad. 2014.

En nuestro corpus no se verifican ejemplos de cada una de las propuestas taxonómicas que propone la autora, toda vez que algunas resultan de gran especificidad, como las producciones (auto)reflexivas en relación al producto (difíciles de lograr debido a los requerimientos técnicos necesarios para su producción). No obstante, esta clasificación nos permite organizar el mapa de la auto-referencia y de la reflexividad audiovisual en estos videos. Como hemos mostrado hasta aquí, es frecuente encontrar producciones que utilizan la auto-referencia y la reflexividad, en alguna de las instancias propuestas por Gloria Withalm (producción, circulación, recepción, producto). La mayor frecuencia 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 abordaremos la auto-referencia en relación a producciones televisivas, con una centralidad innegable en la construcción de lo lúdico.

<sup>194</sup> 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.

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

### 5.3 Reflexividad: agente revelador

Si la propuesta de Withalm (2007) resultaba 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<sup>195</sup>. No obstante, en su desarrollo conceptual aporta una reflexión de Jean-Louis Comolli que resulta importante para nuestro trabajo: analiza el modo en que la *reflexividad* (en el sentido que le hemos dado desde el modelo de Withalm) se construye en las producciones audiovisuales del propio Comolli y en las de Eduardo Coutinho. El crítico y cineasta francés 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:

Lo que encuentro interesante en las personas es que me traen no sólo lo que me atrajo en ellas pero también lo que no sabía desde el comienzo, lo que descubro mientras los filmo y que es su manera de pensar sobre el film. (...) 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, p. 173) (traducción propia)<sup>196</sup>

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, p. 174) (traducción propia)<sup>197</sup>. Y luego Andacht agrega:

Este segundo interpretante de *encuentro* cumple una meta del documental que no pertenece a su dimensión simbólica, sino a la indicial: “No es lo dicho lo que nos toca; es siempre la presencia de un sujeto en sus propias expresiones que llegará a otros sujetos que

---

<sup>195</sup> Andacht presenta argumentos acerca de por qué la obra y las reflexiones conceptuales de cineastas, críticos y teóricos como Jean-Louis Comolli y Eduardo Coutinho por momentos se asientan en una perspectiva semiótica *dualista* y en otros momentos presentan un abordaje *sinequista, continuista* entre representación y mundo real. El autor entiende que esta ambivalencia no es tal, dado que, siguiendo planteos peirceanos, los signos indiciales dan cuenta del mundo real (no lo enmascaran ni lo distorsionan). En parte, el planteo del autor se encuentra resumido en esta frase de Noël Carroll: “Through their evolving nature, signs manage to depict and portray, albeit imperfectly, enough of the real for viewers and documentarists alike, to do more than just glimpse the real. We are able to grasp enough of it to criticize whether a documentary is doing its job well or not and how it fails, if that is the case, to fulfill its “indexing” (Carroll en Andacht, 2007, p. 168).

<sup>196</sup> 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, p. 173).

<sup>197</sup> Versión en idioma original: “To film is (...) to provoke, to catalyze that moment”. (Comolli en Andacht, 2007, p. 174).

están viendo el film” (Comolli 1955: 76). En esta interpretación, el *encuentro* en el documental funciona como un registro de un contacto único y auténtico entre los participantes. Lo que se persigue con el acto de filmación es ese “acá y ahora” compartido que absorbe al realizador y a los participantes del film. El propósito del género es proporcionar un rastro público de una resistencia, el “shock” que el encuentro con otra persona inevitablemente trae consigo. (Andacht, 2007, p. 176) (cursivas en el original)(traducción propia)<sup>198</sup>

En este fragmento se ponen en juego dos situaciones potencialmente transformadoras en el cine de Comolli y Coutinho: 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<sup>199</sup>. A partir de las experiencias de cine familiar y comunitario estamos en condiciones de sumar a estas reflexiones de Comolli la pregunta acerca de qué ocurre con los espectadores cuando los personajes que están en pantalla son ellos mismos o sus compañeros de curso, familiares o amigos. Es decir, es posible preguntarse de qué manera funcionan estos cortos como procesos catalizadores, por el sólo hecho de ser realizados en las escuelas. Y además, cabe también la pregunta sobre si hay algún *efecto* particular 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 apartado, en el que abordamos específicamente los trabajos de la experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*, la totalidad de cuyos cortos ha sido organizada en este archigénero documental. Nos interesa particularmente esta experiencia porque inicia explícitamente como una instancia de *reflexividad* para lxs estudiantes y en algunos videos, además, pone en escena procesos de *reflexividad audiovisual*.

Hemos presentado hasta aquí someramente algunas ideas sobre reflexividad: en un sentido metodológico que atiende a lo que los sujetos puedan reflexionar sobre sí mismxs -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 del 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

---

<sup>198</sup> Versión en idioma original: “This second interpretant of *encounter* fulfills a goal of the documentary which does not belong to its symbolic but to its indexical dimension: “It is not what is said that touches; it is always the presence of a subject within his own utterance which will reach the other subject who is watching the film” (Comolli 1955: 76). In this interpretation, the documentary *encounter* functions as a record of a unique and authentic contact with the participants. What is pursued in the filming act is the shared “here and now” which engrosses the maker and the participants of the film. The purpose of the genre is to furnish a public trace of resistance, a “shock” which the encounter with another person inevitable brings about”. (Andacht, 2007, p. 176).

<sup>199</sup> Versión en idioma original: “(...) a discourse in which there was no tremor, in which one could not feel the crisis of a subject through which one could have tried to put in crisis the one who is watching” (Comolli 1995: 78). (Andacht, 2007, p. 173).

trabajo sobre *sí mismos* que es propio de lo escolar pero que en estas experiencias está atravesado / mediado por lo audiovisual<sup>200</sup>.

#### 5.4 *La enseñanza continúa, 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 en esa oportunidad. Uno de nuestros entrevistados afirma lo siguiente en relación a la relevancia del proyecto:

Me parecía interesante por varios motivos. Por el proyecto en sí mismo, me parece que atiende a una problemática muy estructural que tiene la Universidad Pública, que es Pública pero no todos los sectores sociales pueden acceder a ella. Entonces ya que la Universidad se lo plantea como un problema eso me parecía muy importante. Y que empiece a desarrollar unas políticas destinadas a tomar y a trabajar sobre esa problemática, mucho más. Por eso me parecía que era importante que participáramos. Segundo, porque siempre me parece que está piola en estos trabajos de extensión la cuestión de la interdisciplinariedad. O sea, abordar con otros desde otros campos del conocimiento la misma problemática y trabajarla desde distintas miradas. Entonces por todo eso me parecía interesante. (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 1)

Como ya hemos mencionado en el capítulo correspondiente, entre sus principales responsables podemos mencionar a lxs trabajadorxs de la SAE - UNC, al equipo de cátedra del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual de la Licenciatura en Comunicación Social (UNC) (*Taller III* de aquí en adelante), incluyendo ayudantes alumnx y adscriptxs; y los docentes y directivos de las escuelas secundarias participantes; entre sus principales actores, los estudiantes universitarios del *Taller III* y los estudiantes secundarios.

Compartimos a continuación los aspectos que consideramos dan cuenta de los procesos de reflexividad que desata este Proyecto, desde las entrevistas que realizamos 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; luego analizamos los videos en sí. Entre todas las experiencias, recuperamos en forma más extensa estas entrevistas como una manera de otorgar centralidad a los aspectos que deseamos destacar: lejos de tratarse de cuestiones singulares de esta

---

<sup>200</sup> Algo similar a lo que ha planteado Andrea Molfetta (2008) en “El documental performativo como técnica de sí en Buenos Aires, Santiago y San Pablo”. En nuestro caso, lo escolar es una marca fuerte de las condiciones de producción, pero entendemos el proceso de trabajo con lo audiovisual de una manera similar: como técnicas de sí, siguiendo los planteos de Michel Foucault (en nuestro caso, también en y a través de Jorge Larrosa, de la forma que ya hemos desarrollado). Dice Molfetta: “El proceso fílmico como técnicas de sí. Esta técnica permite que el individuo realice operaciones sobre sí mismo y su grupo, transformándose con algún fin -felicidad, pureza, sabiduría, inmortalidad o reafirmación histórica, como en nuestro caso-” (Molfetta, 2008, p. 38).

experiencia, consideramos que se trata de rasgos compartidos por varias de ellas, como esperamos mostrar en las páginas que siguen.

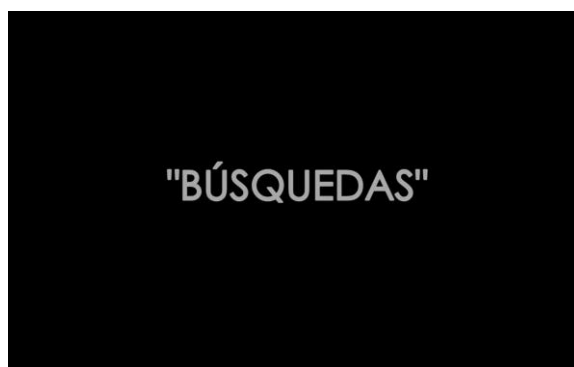
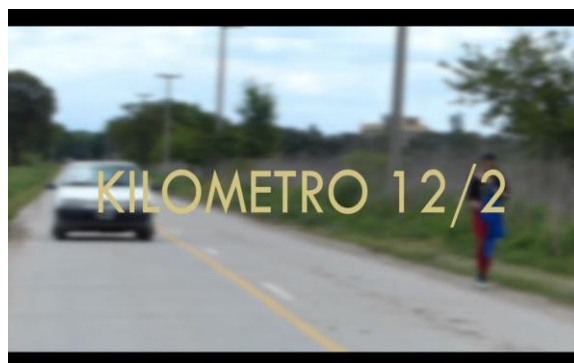
#### 5.4.1 Los procesos reflexivos del *Proyectando...*

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 talleres desde la SAE, con la participación de este equipo del Taller; luego llega a las escuelas secundarias, y se suman las docentes que acompañan desde allí:

(...) el proceso del taller que se hace con los estudiantes y con los docentes de las escuelas secundarias tiene dos etapas: una primera etapa en la que se hace foco en la problemática que vamos a discutir, que es lo vinculado a la Orientación Vocacional y a problematizar o poner en discusión si es posible o no entrar a la Universidad con esos grupos de jóvenes de los colegios secundarios, jóvenes y adultos en el caso de los CENMA. Y luego todo eso que se discute, todas esas reflexiones, preguntas, dudas que surgen a partir del debate en la primera etapa del taller, todo eso viene a ser como la materia prima para pensar en un relato audiovisual. Es como si fuera el trabajo de campo, la investigación previa para después plantear un relato, una producción audiovisual que desarrolle algunos de esos ejes, algunas de esas preguntas que siempre van variando según las características del grupo escolar que está cursando el CENMA o el IPEM. (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 2)

Una cuestión que señalan lxs tres entrevistadxs es que son pocos quienes continúan en el Proyecto año a año, acumulando la experiencia, dado que todxs lxs estudiantes (tanto secundarios como universitarios) se renuevan al cierre del ciclo lectivo. Esto se transforma en una responsabilidad para Carolina, Paula y otrxs en la SAE, para Guillermo desde el Taller, junto a lxs adscriptos y ayudantes y para las docentes que les reciben desde las escuelas secundarias. No obstante, también son cada vez más lxs actores que participan de la experiencia, de diferentes modos. Y esto, en alguna medida, va distribuyendo actividades, entusiasmos y tareas. Como ejemplo podemos mencionar que Verónica reencuentra en tercer año a lxs mismxs estudiantes que participan del *Proyectando...* el año anterior mientras están cursando segundo año, ya que también es su docente y utiliza los videos de años anteriores para su trabajo; de igual modo, la SAE los incorpora como insumos en sus otras iniciativas con estudiantes secundarios v incluso universitarios.

Imágenes XVI: Placas de presentación de los cortos del *Proyectando...*



Capturas. Placas de inicio de "La enseñanza continúa". CENMA 107 Anexo Bella Vista; de "Kilómetro 12 y 1/2". IPEM 12 Anexo Socavones; de "Vidas paralelas". CENMA SMATA; y de "Búsquedas". IPEM 136 A. Palacios. Experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*. 2015.

En relación al tema, una de las "marcas de origen" del *Proyectando...* es la orientación vocacional. El *Proyectando...* nace para acompañar los procesos vocacionales de estudiantes secundarios y brindar información para su ingreso a los estudios superiores. No lo hemos dicho así aún, pero esta tarea de la SAE es fuertemente *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:

Para la elección del tema, nosotros hacemos que decidan entre una lista de cinco temas posibles, y después los votan. Entonces son los temas que ellos tienen dando vueltas. Siempre tratamos que tengan más que ver con las preguntas o con los miedos de cuando terminen la escuela, de poder trabajar esas temáticas. Pero por ejemplo, en el IPEM Alfredo Palacios, el año pasado salió más el tema del lugar en el que ponen a los jóvenes, como los peligrosos, como los vagos. Entonces, fue ese el tema. Porque bueno, estaba... Y salió re lindo el video: una canción, que creo que la pasamos en el Congreso. Porque había justo unos que participaban en una banda. Y entonces, es como que si bien no quiere ir abordando esos temas, estamos abiertos a ver un poco. Y este año en el IPEM de Socavones Luciana planteó que quería trabajar el tema de la adolescencia, porque el grupo tenía como esa pregunta. Entonces bueno, dijimos

veamos y se está sumando a las planificaciones. (Entrevista a Carolina Nanzer, 2019, p. 3)

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, más allá del *Proyectando...* y de los espacios curriculares en sí. 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, como es la presencia de una banda de música entre ellxs en el caso que menciona la entrevistada. Estas reflexiones son similares a las del apartado anterior y a las que planteó Exequiel, nuestro entrevistado por una de las experiencias CAJ analizadas en el capítulo anterior: los CAJ, como las escuelas (orientadas y de jóvenes y adultos) en general, son espacios en los que se puede conversar sobre el presente, el futuro, las preocupaciones, los intereses, los deseos, así como (comenzar a) construir proyectos para cuando la escuela se termina. 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 la información no lo es todo:

Y me parece que no es sólo el hacer el video sino participar del proyecto. Es esto del acercamiento a la Universidad, a otros estudiantes. Me parece que genera eso, de alguna manera, como un empoderamiento de poder hacer, poder participar. Saben y citan esto, que al principio no sabían ni dónde quedaba Ciudad Universitaria y se sienten como en un lugar a gusto. Bueno, las actividades que van haciendo son muy de participación, entonces como que van... Esto de ir a rodar, por ejemplo, en un edificio y hablar con la Vice Decana genera cercanía y a la vez que venimos de otro lugar, mucho más simétrico, no tan distante. Yo diría que el efecto tiene que ver con eso, con acercar, con sentirse más seguro, con animarse... También se divierten. (...) Que en realidad, bueno, esta experiencia en particular genera la posibilidad de... aumenta, contribuye a dar otras pistas, a ir mejorando las condiciones para pensarse qué quieren hacer. (Entrevista a Carolina Nanzer, 2019, p. 5)

Esto de ponerse a pensar qué me gustaría, qué miedos tengo y trabajarlo con los compañeros, no es algo que se da y que la escuela te dé siempre esa posibilidad. Las otras escuelas te lo pueden dar en una asesoría pedagógica, o algún docente que humanamente lo haga pero hacer todo un proceso de todo un año... Entonces desde el punto de vista pedagógico, rompe con un montón de cosas, es bien interesante. Y es eso. Y cuando abre, las cosas se dan. (...) Uno lo ve ahí, pero fue el recorrido de todo un año. Que a veces se ve, y a veces no se ve. Por eso yo digo, y lo dice Caro también, "El video es la excusa para que suceda todo lo que tiene que suceder". Y a veces el video muestra una buena parte. No puede mostrar todo, porque no hay forma. Y eso es muy rico para mí. Lo que sucede durante el año. (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 8-9)

De estos fragmentos, nos resulta relevante el señalamiento de que los videos son la excusa para que otras cosas sucedan: funcionan, de alguna manera, como catalizadores. Y no siempre es esperable ver en ellos todo el proceso: lamentablemente esto no resulta posible. Probablemente si el proyecto se tratara simplemente de brindar información, los procesos que se desatarían en lxs estudiantes participantes serían más escasos; pero no se trata sólo de brindar algo a lxs



estudiantes, sino de invitarlos a que ellos *produzcan*; y esta invitación, además, involucra un trabajo colectivo de un año escolar. Carolina menciona aquí una relación que se construye con las y los estudiantes universitarios, así como con otros actores de este espacio; un “hacer próximo” un espacio de la ciudad que probablemente hasta ese momento les resultaba ajeno, como Ciudad Universitaria, desde lo operativo de cómo acceder a ella y dónde ubicar alguna carrera de interés para cada uno, así como algunas áreas centrales importantes; 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 otros, pero que los tiene de protagonistas, ya sea como actores y/o como guionistas:

Los guiones, en general, son hechos entre estudiantes secundarios y universitarios. Es como que cuando se arman los guiones, en ese encuentro en particular, lo que hacemos es dialogar sobre el tema, a quiénes van a incluir, todo eso tratamos que sea lo más participativo posible. Como que ellos opinen qué preguntas, a quiénes, dónde... Y en el caso de que los profes sean más participativos obviamente que nos resulta más fácil, porque están como más atentos. (...) hacer esas producciones para los estudiantes: hacer el guión, pensar el tema, ir a hacer entrevistas, a ellos les genera esto, ir procesando sus miedos, sus dudas. Acercarse, hacer entrevistas acá en la Universidad. (Entrevista a Carolina Nanzer, 2019, p. 4 y 2)

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 estos estudiantes han vivido y cómo impacta en lo que saben, lo que quieren y lo que cada uno cree que puede. Y se plasma en una construcción que involucra interacciones entre múltiples actores sociales. Verónica afirma que para ella es central lo que pasa entre estudiantes:

Pero la experiencia del intercambio con los chicos de [la facultad de] comunicación, que hoy por hoy tienen la misma edad que los nuestros, entonces ellos vienen y les cuentan cómo es su vida universitaria. Y conectarse con eso, ese diálogo, ese intercambio que se da mientras hacemos el proyecto es único. Eso es lo valioso para mí. Porque después el video es fruto de todo eso, pero lo más interesante es lo que se va dando en cada encuentro, lo que los chicos van pensando (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 2)

Y por supuesto, los diálogos que habilita en lo sucesivo:

Cosas que para uno suenan como natural, pero uno tiene una trayectoria, qué sé yo. Decidió algunas cosas entonces para uno está como muy claro, pero para ellos no. “No, no es para mí profe”. “¿Cómo que no es para vos? ¿Por qué no? Vamos.” Y como yo digo siempre: lo empiezan a pensar. Y cuando lo empiezan a pensar, chau. Ya está. Ya se abrió, ya se generan cosas entre ellos. Y además entre ellos se empiezan a acompañar. Van a averiguar. (...) “Hacelo por vos primero, después los chicos verán que hacen”, pero que lo hagan por ellas mismas. En el caso de las chicas, es bien interesante. Porque rompe también. Porque las que son madres, también hay una cosa de “Si ya tengo hijos, no sé profe, no sé. Muy difícil”. Una cosa muy estructurada del lugar. Entonces el *Proyectando...* también les aporta eso: “No sí, ¿cómo no vas a seguir? ¿Cómo no vas a estudiar?” Como que lo van pensando y para mí está bárbaro que esté en segundo año, porque todavía tengo tercero para seguir laburando. (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 9 - 6)

La docente deja claro lo que va ocurriendo con las y los estudiantes en general; con las que son mujeres y madres, en particular y de qué manera esto es retomado al año siguiente, cuando estxs mismxs estudiantes cursan con ella nuevamente en tercer año, el último de su formación secundaria.

### Imágenes XVII: Estudiantes visitan la UNC en *Búsquedas*



Capturas. “Búsquedas”. IPEM 136 Alfredo Palacios. Experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*. 2015.

*El estreno*. Un momento que resulta central para todo el equipo del *Proyectando...* 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<sup>201</sup>. Allí se produce, en muchas ocasiones, el primer visionado del corto completo por parte de todos los involucrados, en simultáneo.

Lo que sí hacemos es una proyección de los trabajos donde los estudiantes secundarios vienen acá a la Universidad y hacemos un cierre con la proyección de los trabajos y ahí se genera un nuevo intercambio siempre. (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 4)

Se quedan como muy contentos. Se hace intercambio con las otras escuelas, hablan. Y ahí es interesante porque se animan los propios, los que han participado y los que no, cuentan cómo fue, que para ellos fue importante venir a la Universidad, como que

<sup>201</sup> Esta visita a la UNC no es la primera que realizan, en el marco del *Proyectando...* A mitad de año, algunas escuelas también visitan la Ciudad Universitaria, en un recorrido que funciona como ingreso a la “vida universitaria”. En algunas ocasiones, esta visita se articula con la muestra de carreras que realiza la UNC todos los años. En relación a esta visita, Verónica dice lo siguiente: “Y esa ida a la Universidad es buenísima. Porque los chicos, desde ubicarse dónde están las Facultades, o sea lo mínimo, tomarse un colectivo, saber dónde es, ubicar la Ciudad Universitaria. Uno a veces piensa que por vivir en Córdoba, es un hecho que conocés la Ciudad Universitaria o que alguna vez pasaste y no. O sea, a mí todos los años me pasa que los chicos ni saben dónde está. Porque son otras trayectorias, son otros recorridos. Y entonces, es muy interesante esto: esta instancia, que la hicimos ahora y nos fue re bien. Porque además fuimos a la radio de la Facu y les encantó. Había un par que tenían ganas de seguir Comunicación y ya quedaron re enganchados. O sea, genera muchas cosas. (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 3).

empiezan a rescatar todo el proceso. Es como que ahí les cae toda la ficha. Porque como se va haciendo, hasta que no ven el producto final... Y los propios alumnos de Comunicación Social también. Cuando ellos logran armar todo, ahí les termina de caer la ficha de lo que fue el proceso y del objetivo del *Proyectando...*, que es este vínculo escuela pública – Universidad. (...) Sí. Y no sé, les genera risa, nervios, sí. Porque te ves en pantalla grande. Nos pasa a todos. Te ves las arrugas, los detalles. Sí. Es un impacto fuerte el verse también en el video. Se ríen. Pero siempre se quedan muy contentos, muy conformes. Y también agradecidos de haber participado. Porque siempre cuesta esto de mostrarse. Cuesta. Entre ellos, hasta que deciden quién... Los chicos de la Facultad de Comunicación siempre ayudan un montón. En decirles, mirá, esto es algo muy natural, no te preocupes. Hablá tranquilo. Pero para los chicos siempre es una exposición, estar filmando. Sí, están con un papelito, hasta que... “No, profe, no me va a salir. Esto me pone muy nerviosa”. Sí, está toda esa tensión. Pero se animan y eso me parece hermoso. (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 7-8)

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. En 2015 estudiantes que tomaron la palabra pudieron compartir agradecimientos y reflexiones no exentas de cierta emoción.

*Otras reflexividades.* No obstante, las y los estudiantes no son lxs únicxs que se transforman por su paso por este Proyecto. Por ejemplo, Verónica cuenta:

Y este, es como mi lugar. Yo siento como que el *Proyectando...* me atravesó a mí, me siento muy cómoda y siento que de alguna manera, no sé si es la palabra útil, pero les sirvo a los chicos, soy como un puente entre la Universidad y la escuela pública. Me siento totalmente en ese lugar, de puente. Así que bueno, ahí nació eso. (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 2)

La dimensión *reflexiva* de las docentes es menos frecuente en este tipo de proyectos. No obstante, cuando son interpelados en este sentido, reconocen que este tipo de proyectos también dejan sus 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: la entrevista al docente Javier Ludueña, en el capítulo anterior, por mencionar un caso que ya hemos presentado, daba cuenta de esta *reflexividad* desatada a partir de la experiencia de producción audiovisual<sup>202</sup>. Javier decía hacia el final de ese fragmento de entrevista: “Así que a mí también me valió, para mi autoestima, para conocerme a mí mismo también” (Entrevista a Javier Ludueña, 2014, p. 7).

---

<sup>202</sup> Para facilitar esta referencia, recupero aquí el fragmento de entrevista a Javier en cuestión: “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 (...) Me pareció muy bueno que ellos también compartieran, que ellos aprendieran, que hiciéramos un producto juntos, en equipo. Yo aprendí en esa instancia, aprendí a manejar el programa Movie Maker, porque antes lo conocía así nomás. Pero ahí me tuve sí o sí a usarlo, lo aprendí a usar. Bueno, la gente conoció [interrupción]. 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 Ludueña, 2014, p. 6-7).

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:

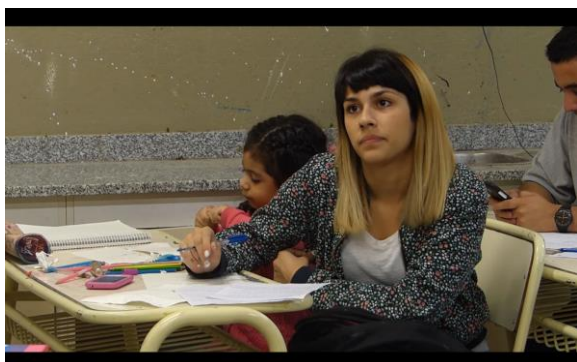
En realidad, fue como un poco... en lo que es, en relación a lo que es Proyectos con estudiantes, fue un poco modelo para los que estamos haciendo actualmente. Como esto de que los chicos de la Universidad vienen contentos, de encontrarse nuevamente en la escuela, contando lo que están haciendo. Y a la vez, los de las escuelas intrigados por carreras como geología, distintas carreras que ni conocían... Entonces está bueno el efecto del laburo entre estudiantes. (Entrevista a Carolina Nanzer, 2019, p. 6)

Esto que señala Carolina aquí es central, porque 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 *Proyectando...* son utilizados 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. Por eso, Verónica sostiene que estos videos resultan más potentes para el trabajo que hace la SAE:

Porque a veces se muestran experiencias muy... no sé... muy de chicos más de clase media, por decirte algo. Entonces los chicos no se van a sentir para nada identificados. Ahora si vos me decís de un pibe, que ese fue uno de los videos, un pibe que salió de la escuela Agustín Tosco de Villa El Libertador, que era albañil... Acá tenemos muchos chicos que están en la construcción. El pibe era albañil y empezó Ingeniería y la va llevando súper bien: a su ritmo, a su tiempo, pero súper bien. Entonces eso ayuda acá. Entonces, como que los testimonios o lo que se elija trato de que tengan que ver con esta realidad. (...) Nosotros tenemos varios chicos que entraron a profesorado, que... después aparecen en el último video. Ahí está Arge, que también es un pibe que tiene una trayectoria de vida impresionante, de esas que vos decís... El *Proyectando...* le generó la herramienta para que él... Si no hubiera estado, no sé... Esas cosas me hacen pensar a mí... O sea, lo más lindo que tiene este proyecto es que vos das herramientas y abrís horizontes. Después el otro lo toma o no lo toma, pero sabe que está: que la Universidad está, que los profesorado están, que hay muchas cosas que podés hacer. Y me acuerdo de este caso de Arge, que está en el último video, que es un chico santiagueño, que hizo la primaria en pleno campo en Santiago del Estero y cuando entró al Secundario, claro, el secundario le quedaba lejos y entonces no hizo el secundario. Y se viene a vivir a Córdoba, acompañando a un hermano y decide entrar acá al CENMA. Y ha trabajado siempre en construcción. Y es un chico hermoso, así como muy curioso... Y cuando empezamos a laburar el *Proyectando*, empezó a pensar "Sí, la verdad es que a mí me gustaría...". "Por todo el incentivo que yo tuve, por los docentes, me animé", y está haciendo el Profesorado de Física en el Simón Bolívar. Y él mismo te dice "A mí no me interesa terminarlo en cuatro años, no sé si lo voy a terminar en cuatro años". Porque labura, se está haciendo su casa, pero sí lo viene haciendo. Y a él jamás se le cruzó por la cabeza eso (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 3-4)

Hemos incluido esta cita extensa, porque entendemos que el caso individual es el que permite comprender el alcance de la propuesta. Esta dimensión que plantea Verónica es central para pensar la reflexividad: tiene que ver con la posibilidad de sentirse interpelado, reconocido, identificado. Y en ese proceso, la dimensión de la representación es central; tanto quizá como la autoría de un Yo-origen real, un estudiante situado que elabora una producción audiovisual desde su lugar específico de enunciación.

Imágenes XVIII: El proceso de reflexividad en *Vidas paralelas*



Lxs estudiantes protagonistas en el aula y en situación de entrevista.

Capturas. "Vidas paralelas". CENMA SMATA. Experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*. 2015.

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. En el próximo apartado recuperamos las reflexiones de Guillermo sobre los entretelones del *Proyectando...* desde lo específicamente audiovisual: esto resulta por demás relevante para nuestra investigación, al tiempo que da cuenta de los procesos *reflexivos* hacia dentro del equipo del Taller III.

Para dar paso a esa instancia, presentamos tres fragmentos que abordan lo que ha pasado en las escuelas a partir de la implementación de este proyecto desde 2015, los interpretantes (en términos peirceanos) generados:

Fue lindo intercambiar porque la mayoría trabajaban en zonas marginales, entonces el tema era cómo acercás a un chico de diecisiete años, muy alejado de la Universidad y con una vida totalmente... que jamás se hubiera imaginado pensar el tema de la Universidad como una posibilidad, bueno, cómo acercarlo. Y a la vez, yo planteaba lo mismo: en adultos es impensable, o al menos lo era. Ahora ya hicimos otro proceso bien interesante, por eso a mí me gusta y cada vez me comprometo más porque veo el proceso, lo veo, lo estoy viendo. (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 1)

Pero lo más importante me parece que está dado en el proceso y que en estos años, esto charlado con los profes y los directivos de las escuelas donde trabajamos, ya hay como una huella del *Proyectando* en esas escuelas. No les resulta extraño que jóvenes de la Universidad vayan a la escuela y vayan a discutir sobre la posibilidad de seguir los estudios. De hecho, me dicen los profes que hay más interés en recibir esa información, hay más predisposición y hay muchos más intentos de tratar de continuar los estudios universitarios o fuera de la Universidad en carreras terciarias. (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 5-6)

Que ella quería hacer algo para visibilizar que sí genera efectos. En su escuela, la Universidad también están [las y los practicantes] del Profesorado de Comunicación, que no era algo que antes se hablara y que actualmente la Universidad está mucho más cercana. Y que está en el discurso de los estudiantes y que antes eso no sucedía. Nos parece que no es poca cosa: una escuela que está en los límites del campo, que la Universidad lleve a sus estudiantes, que ellos vinieron acá hace menos de un mes. Había muchas inquietudes de continuar estudiando y que antes eso no era así. (...) Pero sí, inclusive en el CENMA de Bella Vista la directora dijo esto, en el segundo o tercer año de participar en el Proyecto, que para ella era un cambio notable de cómo el Facebook tuvo muchas expresiones de qué querían hacer cuando terminen y que antes no era tan frecuente encontrar que querían seguir estudiando. (Entrevista a Carolina Nanzer, 2019, p. 2 y 6)

Nuestrxs entrevistadxs dan cuenta de las consecuencias que van reconociendo en las escuelas a partir del desarrollo del *Proyectando...*: 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 otros vínculos relacionados con prácticas docentes de estudiantes universitarios de profesorado.

En otros fragmentos que no hemos podido incorporar por cuestiones de espacio, Carolina menciona además que desde la SAE se otorgan las becas para ingresantes a la UNC y que, por lo tanto, desde su lugar de trabajo ella ha re-encontrado a las y los y estudiantes que efectivamente han iniciado sus estudios a partir de pasar por el *Proyectando...* Los efectos de esta experiencia se hacen visibles.

En este recorrido hemos trabajado implícitamente algunas categorías de nuestro abordaje semiopragmático, como las de públicos, proyección y modos. En relación a los públicos, este proyecto tiene un amplio abanico de espectadores posibles: en las instancias de estreno, se encuentran presentes integrantes de todas las instituciones participantes, además de los realizadores de cada producción. En ese sentido, cada quien allí presente funciona como espectador “genuino”, en el sentido de que no saben con qué se van a encontrar cuando la pantalla se encienda, para todas las otras producciones que no son la propia. Pero además, estos videos circulan de manera continua y con finalidades múltiples tanto en las escuelas en las que fueron producidos (como narra Verónica), en los talleres dictados desde la SAE y a través de la plataforma YouTube, desde las cuentas institucionales del CEPIC (FCC-UNC) y de la propia SAE. Sus proyecciones, por lo tanto, están enmarcadas institucionalmente en la mayoría de los casos.

En relación a los modos, en primer lugar, 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). Y en ese sentido, siguiendo la clasificación de Nichols (2013) pueden ser considerados documentales

participativos o reflexivos antes que expositivos, por ejemplo. Si bien no vamos a profundizar en ello aquí, en ese mismo texto Nichols plantea que los documentales pueden dividirse entre los que construyen el énfasis en los problemas sociales y aquellos que lo hacen en el retrato personal (Nichols, 2013, p. 280): sin duda, estamos frente a videos que se ubican en el segundo caso.

Para las y los realizadores y sus allegados, el propio corto activará sin duda un *modo de lectura privado*, al igual que ocurría en la ficción: apela allí no sólo a la experiencia vivida, como menciona Verónica en un testimonio más arriba, sino también a los procesos reflexivos que esta experiencia ha desatado. 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. No obstante, esta vibración con las imágenes y los sonidos se produce de modo particular, ya que, lo decimos nuevamente, se encuentra unida al modo privado y a los procesos de reflexividad que la experiencia ha promovido.

En este sentido, se puede profundizar la referencia con la que hemos iniciado este apartado, de Andrea Molfetta en relación al cine comunitario (CC en la cita que sigue) en el conurbano bonaerense. En ese trabajo, la autora afirma que los efectos que estas producciones tienen en sus realizadores, en tanto habilitan procesos para “distanciarse, pensarse y transformarse”, también puede verificarse en recepción, y suma así una particularidad para estos modos de lectura que hemos mencionado desde Roger Odin en el párrafo anterior. Así lo plantea Molfetta:

En el campo de la subjetividad, esta función del CC como máquina revolucionaria hace que no solamente el/los realizador/es adopten esta máquina audiovisual como técnica de sí (Foucault, 1984), para distanciarse de sí mismo, pensarse y transformarse, unirse a grupos similares, más allá de la fronteras nacionales. Si el documental performativo ya ponía en marcha esta clase de uso del dispositivo audiovisual al servicio de la subjetividad y de la intersubjetividad, en el CC encontramos una proyección de este uso y, por ende, su recepción, en el plano de una subjetividad social, colectivamente entendida. El público, al verse identificado con protagonistas, historias y locaciones, se distancia de sí mismo para reconocerse e incitar un cambio de su papel dentro de estos grupos sociales, a la salida, como efecto transformador. (Molfetta, 2017c, p. 101)

Esto ya lo habíamos planteado en el capítulo anterior para las producciones de ficción, desde el trabajo de Julia Keldjian y con base en la indicialidad de las imágenes. Vuelve aquí ahora en torno a la idea de la máquina audiovisual como técnica de sí, es decir, como habilitadora de procesos de *reflexividad*. Nos proponemos en el apartado siguiente dar cuenta de procesos de reflexividad en los realizadores del *Proyectando desde la escuela*, al menos, en algunos de sus actores principales, ya no sólo en términos de auto-conocimiento y auto-reflexión, sino también en términos de reflexividad audiovisual. Así, nos preguntamos: ¿qué ocurre a nivel narratológico en estas producciones? Para responder a esta pregunta, recuperamos además algunas de las reflexiones de Guillermo, propias de un especialista en la materia.

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

En el cine comunitario del GBA y GC, narrarse a sí mismo, contar las propias historias y usar el dispositivo fílmico como “técnica de sí” (Foucault, 2003) es un acto de resistencia (Comolli, 2009), empoderamiento y liberación de la diversidad socio-cultural, en un contexto de dominación globalizante ejercido por la industria del espectáculo y de la información. (Molfetta, 2017a, p. 25)

Como ya hemos adelantado, 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. Entre ellas, ya que “aprendemos de las interacciones personales; lo que la gente dice y hace cuando es confrontada y comprometida” (Nichols, 2013, p. 238) en un diálogo con los demás; en las que predomina la entrevista como forma audiovisual. 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:

Tabla 27: Desgrabación: destinatario privilegiado en Búsquedas			
Min	Lo que se dice (in)	Lo que se ve (y lo que se lee)	Lo que se escucha (música y over)
5.20		<p>Imágenes de cancha de fútbol, de las calles del barrio. De jóvenes en el Aula, en general en planos cortos y en primeros planos. Son rostros distintos entre sí, y no son los entrevistados. Planos detalle de manos con celulares, de equipos de sonido o de carteles en las paredes.</p> <p>Del frente del Pabellón Argentina, luego parece un aula universitaria. Luego el frente de la escuela Alfredo Palacios nuevamente, con jóvenes saliendo por su puerta. Placas y carteles, presumiblemente de la propia escuela.</p> <p>Imágenes de cámaras filmando, de escenas vistas con anterioridad.</p> <p>Todos cortes directos, de montaje rápido.</p> <p>Termina con el frente del Pabellón Argentina. Fundido a negro.</p>	<p>“Más allá de las dificultades que se presentan al momento de elegir una carrera, existen múltiples opciones accesibles al alcance de todos para estudiar y desarrollarse. La Universidad Nacional de Córdoba a través de programas de extensión, busca tender puentes con la sociedad. En especial con las escuelas secundarias para acercarse a sus realidades y necesidades poder responder mejor a ellas.</p> <p>La Universidad es de todos, es pública y gratuita. <b>Para que vos puedas acercarte y formar parte de ella”.</b></p> <p>Imágenes de Universidad y Escuela alternadas. Música instrumental.</p>

Fuente: Elaboración nuestra.

(resaltado nuestro)

En ese fragmento que hemos destacado en negrita se revela el destinatario privilegiado de esta pieza, que no resulta tan evidente en el resto de los parlamentos de esta voz *over*. Este destinatario está construido como un par, un estudiante secundario que puede no contar 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).

Imágenes XIX: Los espacios que recorren los protagonistas de *KM 12 y 1/2*



Además, de la escuela secundaria, los protagonistas recorren la UNC: el camino hacia las Facultades; ingresando a la SAE UNC; en la Escuela de Enfermería y en diálogo al finalizar el día (una ficcionalización con información verdadera).

Capturas. "Km. 12 y 1/2", IPEM 12 Anexo Socavones. Experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*. 2015.

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 al inicio de los estudios en esas carreras. Algunos fragmentos ponen en pantalla diálogos que podríamos considerar ficcionalizado, que brinda la información recolectada durante la recorrida por las facultades de los personajes del corto. En otros momentos, los diálogos son resultado del registro de una conversación real mantenida por la protagonista con docentes de la universidad, como en el siguiente fragmento desgrabado, en el que si bien está presente la cámara, todo indica que no fue ensayado y que se trata de un registro de la conversación que Natalia sostuvo en la escuela de Enfermería:

Tabla 28: Desgrabación: Diálogos registrados en situación en Km. 12 y 1/2			
Min	Lo que se dice (in)	Lo que se ve	Lo que se escucha
5. 31	<p>Joven: ¿Venís por la charla del ciclo de Enfermería, para los ingresantes?</p> <p>Natalia: Hola, sí. Vengo por el curso.</p> <p>Joven: Bueno, esperá cinco minutos. Ya subimos. Acá arriba vamos a tener la charla de jornada de puertas abiertas, donde te vamos a contar de qué se trata esta carrera.</p> <p>Docente: ...Pero las actividades obligatorias, las tenemos en los turnos mañana y tarde. Por la noche no tenemos. Sí, lo que sí nosotros vamos a...</p>	<p>Corte directo. Plano medio, cámara fija. Espacio interior.</p> <p>Corte directo. Plano amplio, ligeramente contrapicado. Escalera angosta, muchos jóvenes subiendo.</p> <p>Corte directo. Plano medio, cámara fija. Natalia y una acompañante conversan con la docente.</p>	<p>Sonido ambiente durante la charla.</p> <p>Sonido ambiente mientras suben la escalera.</p> <p>Voz: “Luego de charlar con uno de los chicos del Centro de Estudiantes, subimos y Natalia puede conversar con una profesora del curso”.</p> <p>Sonido ambiente de colchón, que sube cuando termina la voz.</p> <p>Se escucha el diálogo entre Natalia y la docente junto con el ruido ambiente.</p>
Fuente: Elaboración propia.			

Por lo tanto, las escenas de este cortometraje registran y en otros momentos ficcionalizan, al menos en parte, la tarea que realizaron estos estudiantes “de manera real”. Volveremos a esto en breve. 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 abre y cierra el video, ya que es lo primero y lo último que escuchamos, 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; la voz que narra además tiene presencia en otros momentos del video, asegurando la articulación de sus partes; 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*. Esto queda claro con el cierre que esta voz hace del corto:

Tabla 29: Desgrabación: La voz de la relatora - estudiante universitaria, como encuadre en Km 12 y 1/2			
Min	Lo que se dice (in)	Lo que se ve	Lo que se escucha
8.50		Corte directo. Plano general, ambos de frente, se paran desde el banco y caminan. La cámara los acompaña con un paneo de izquierda a derecha. Ellos caminan, alejándose de la cámara.	Sonido ambiente.  Voz: “La experiencia viajando al kilómetro 12 ½ del camino a 60 cuadras fue muy rica y constructiva <b>tanto para nosotros como para los chicos</b> . Hoy ninguno se lleva la misma imagen de la Universidad que cuando llegó. Los chicos, durante el año, no sólo se acercaron a la Universidad sino que tuvieron tiempo de pensar su proyecto a futuro, sus realidades y sus sueños. <b>Y nosotros lo hicimos con ellos</b> .”

Fuente: Elaboración propia.

(resaltado nuestro)

Esta organización desde la voz narradora distingue este cortometraje en términos enunciativos. Veremos más adelante que esto es uno de los aspectos sobre los que más se trabaja desde el Taller III con las y los estudiantes universitarios. Se trata de apropiarse de algunos formatos para transformarlos y adecuarlos a las nuevas posibilidades y “usos” de lo audiovisual contemporáneo.

Estas estrategias utilizadas en este cortometraje, no obstante, no son las únicas que buscan complejizar un trabajo que podría resolverse, desde la carrera de Comunicación Social, como una nota periodística con uno o dos entrevistados y nada más. Así, en algunos videos hay momentos en los que se apela a la ficcionalización para reconstruir escenas o encuentros, por ejemplo en *Vidas paralelas*:

Tabla 30: Desgrabación: Reconstitución / recreación de diálogos cotidianos en Vidas paralelas			
Min	Lo que se dice (in)	Lo que se ve	Lo que se escucha
1.35	Estudiante que llega 1: Siempre lo mismos ustedes. Estudiante sentado 2: No siempre... Estudiante sentado 3: Nos sacó cagando la profe.	Corte directo. Plano general, en el hall central de la escuela. Recortados en plano medio, a la derecha, dos estudiantes miran al que camina, ingresando, hacia la	Va disminuyendo, para dar lugar al diálogo entre los estudiantes.  Luego de los diálogos,

	Estudiante 1: ¿Todo bien? Estudiantes 2 y3: Todo bien, ¿y vos? Estudiante 3: ¿Qué hiciste el finde? Estudiante 1: Salí de joda el viernes, no más. ¿Y vos? Estudiante 3: Nada, al pedazo...	cámara. Se saludan los tres.	la música vuelve a subir.
1.54	Estudiante 1 / Emi: Voy al CENMA, del Barrio SMATA. A la noche. Bastante cómodo me quedan los horarios.	Corte directo. Plano corto. El estudiante que llega 1 en situación de entrevista, frente a la cámara, ligeramente hacia la derecha. Aparece zócalo: Emi - Estudiante. De fondo un mural, blanco y negro.	Baja la música. Sonido directo, se escucha un poco bajo.
2.02		Plano general, ingreso escuela, igual al anterior.	Sube música.
Fuente: Elaboración propia.			

Este fragmento que hemos recortado aquí corresponde a un diálogo que tiene el estudiante que llega, al que hemos identificado con el Nro. 1, que luego en el plano siguiente sabremos que se llama Emi y es uno de los principales entrevistados. Aquí, entonces, esta “actuación” de su ingreso a la escuela podría ser definida como una recreación para la cámara de una acción cotidiana, que Jost denomina de *reconstitución* (Jost, 2012, pág. 123).

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, de acuerdo a lo mencionado antes, en las entrevistas, sobre la construcción del guión<sup>203</sup>. Quizá el paradigma de este esquema se encuentra en *Km. 12 y 1/2*, corto en el que, como mencionamos antes, Natalia y Ezequiel viajan a Ciudad Universitaria desde su escuela y la recorren, conocen los edificios de las carreras que les interesan y obtienen información relevante para la inscripción y continuidad de sus estudios. ¿Efectivamente Natalia y Ezequiel quieren estudiar Enfermería y Comunicación Social, respectivamente? No resulta tan relevante esa pregunta en sí, sino entender que nos encontramos con fragmentos que pueden ser caracterizados como *reconstitución* (Jost, 2012, pág. 123), ya que recrean escenas que articulan un proceso real y algo de actuación.

Ya lo adelantamos: narrativamente, los personajes estudiantes tienen la función de presentar una búsqueda con la que otros espectadores puedan sentirse identificados: son agentes de una

<sup>203</sup> Aquí Verónica suma a lo dicho antes la idea de que la voz de uno de ellos condensa otras voces; la historia de un personaje puede no ser solamente la propia, sino que puede condensar historias de otras y otros: “También el tema de quiénes van a actuar es todo un tema. Porque no todos quieren mostrarse. Por ahí les encanta participar, pero a la hora de que se vean ellos, les genera cierta... se inhiben. Bueno, también hay que manejar todo eso, de quiénes quieren, qué es lo que quieren contar, que estén todos... Es difícil también. *Desde lo grupal que no quede una sola historia, sino que puedan participar los más que puedan*”. (Entrevista a Verónica Antequera, 2019, p. 6) (cursivas nuestras).

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. Un ejemplo de esto es el cortometraje *Búsquedas*, mencionado antes; las y los personajes docentes / adultos brindan información general, que sirve de marco o de orientación para las y los estudiantes y, eventualmente, para otros espectadores; y los cortometrajes en sí, narrativamente, 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 búsqueda de información o de construcción de personajes que promueven la identificación del espectador o el señalamiento de 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<sup>204</sup>. Por ejemplo, en relación con el tiempo de trabajo y el compromiso con sus interlocutores en las escuelas:

Sí, en términos de proceso es mucho más rico en los grupos que hacen el *Proyectando...*, porque es una problemática que vienen trabajando desde mayo que empieza el *Proyectando...* y tiene una producción final en Noviembre. Y en cambio los otros grupos lo empiezan a trabajar en septiembre, octubre, con esa propuesta de trabajo final. Entonces, hay un proceso de reflexión sobre la problemática que hay que abordar más profunda en los grupos del *Proyectando...* Y desde el punto de vista de la producción también lo hay, porque el *Proyectando...* implica entre quienes coordinamos el Proyecto y los grupos que hacen el trabajo de campo en el que participan ayudantes alumno de la cátedra. Los ayudantes alumno y los estudiantes tenemos reuniones mucho más intensivas que las que tengo como docente con cada uno de los grupos que participan de la cátedra. Entonces, bueno, hay un mayor nivel de comunicación y eso se nota también en el resultado. Porque no es sólo que ellos han venido reflexionando sobre una problemática, sino que *tenés un poco más de trabajo en ver cómo preparamos un relato audiovisual que dé respuesta a esa problemática. O mejor dicho, que se haga en función de esa problemática.* (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 3) (cursivas nuestras)

Por lo tanto, las decisiones que se toman en estas producciones podríamos decir que tienen muchos actores por detrás, prestando atención y compartiendo opiniones para reflexionar sobre el resultado final. En general, no son puestas en escena ni forman parte de estrategias de reflexividad audiovisual, pero en algunos casos es posible reconocer el proceso de trabajo implementado:

---

<sup>204</sup> Así lo plantea él: “que como implicaba hacer una producción audiovisual por parte de los estudiantes que trabajaran en el proyecto, que esa producción equivaliera a la producción que nosotros les proponemos a los estudiantes como parte del trabajo curricular que hay en la cátedra. Que el grupo que participara en extensión, en lugar de hacer un trabajo más periodístico que en general es a lo que tendemos, aunque va cambiando todos los años eso, presentara como producción audiovisual final el producto del *Proyectando*. Y entonces me pareció interesante eso porque me pareció una forma de incorporar a la currícula el trabajo de extensión, extensionista”. (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 1).

Imágenes XX: Reflexividad audiovisual de la producción en *Km 12 y 1/2*



Los estudiantes universitarios viajan a la escuela; organizan el trabajo con los estudiantes secundarios; les proponen actividades de visionado.

Capturas. "Km. 12 y 1/2", IPEM 12 Anexo Socavones. Experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*. 2015.

Podemos ver en las imágenes anteriores de qué manera uno de los cortos de esta experiencia pone en pantalla 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: los estudiantes universitarios construyen un marco general para el relato, en el cual ellos viajan a la escuela y trabajan con lxs estudiantes secundarios para construir el cortometraje. El segundo marco ya ha sido presentado y mencionado antes: las imágenes de Natalia y Ezequiel, estudiantes secundarios, de visita en la UNC averiguando sobre sus carreras (cfr. tabla *Imágenes XVIII*).

Como decíamos, la propuesta general de la cátedra no es menor, ya que los grupos de estudiantes que no participan del proyecto deben realizar igualmente una producción audiovisual para acreditar y aprobar el cursado. En ese sentido, el *Proyectando...* impone sus propias dinámicas, porque suma otros actores, que traen sus saberes con los que la cátedra dialoga:

Cuando uno les habla [a los estudiantes secundarios] de un discurso audiovisual ellos no piensan en un YouTuber, sino que piensan en un relato vinculado a la ficción. Casi que naturalmente siempre surge eso. Y nosotros en la cátedra trabajamos esencialmente producciones de no ficción. Entonces, nosotros sí tensionamos y dirigimos la propuesta para trabajarlo como no ficción. Igual, tiene que ver con las propuestas de los grupos, las posibilidades... Tomamos las iniciativas que vienen de nuestros estudiantes como de otros... Y se han hecho cosas donde se producen mezclas, híbridos entre ficción y no ficción. Ha aparecido en varias producciones. Pero sí es increíble. Naturalmente, el primer impulso siempre es hagamos ficción. Yo entiendo, si bien no hemos profundizado en términos de una... con un método más preciso para indagar eso, suponemos que tiene que ver con eso, con el consumo. (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 5)

Una cuestión que surge de modo claro aquí para esta investigación tiene que ver con los consumos audiovisuales de lxs estudiantes y de qué manera funcionan como condiciones de producción, o al menos, como antecedentes desde los cuales comenzar a pensar la producción. En la *Introducción* planteábamos la noción de *paisajes mediáticos* de Arjún Appadurai (2001), entendidos como dispositivos e imágenes disponibles en sociedades mediatizadas a partir de los cuales los individuos se construyen a sí mismos. En nuestro caso, a partir de los cuales estxs realizadorxs comienzan a imaginar sus producciones audiovisuales. Compartimos fragmentos extensos de la entrevista a Guillermo porque llama la atención sobre elementos significativos de las producciones, de su realización y de lo audiovisual en sí. En este fragmento anterior afirma 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.

Estos cortos son el resultado de diálogos entre múltiples actores, entre los cuales la cátedra de Taller III resulta fundamental, ya que promueve un tipo de producciones audiovisuales como parte de su propuesta de formación. Por tal motivo no resulta sorprendente que las producciones resultantes contengan aspectos vinculados a la no ficción, tal y como la cátedra la entiende, pero también otros aspectos que son relevantes o bien para la SAE UNC, para las docentes que lxs reciben en las escuelas o para lxs propixs estudiantes secundarios. Es más, procesos similares ocurren dentro de la no ficción en particular:

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 Iparraguirre, 2019, p. 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.



Imágenes XXI: Entrevistas mirando a cámara en *La enseñanza continúa...*



Capturas. "La enseñanza continúa...", CENMA 107 Anexo Bella Vista. Experiencia 1. *Proyectando desde la escuela*. 2015.

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.

En términos estrictamente audiovisuales, lo importante para mí era que pudieran construir un relato con otra perspectiva, salirse de la nota periodística de ir a preguntar dos o tres cosas, y armar un relato en torno a una sola entrevista. Hemos ido mejorando en el tiempo, siempre por supuesto de regularnos, porque insisto: cada año empezamos con gente nueva. (...) *Que los estudiantes secundarios vean que existe otra forma de relato además de lo estrictamente ficcional. Y que la no ficción no se reduce a hacer una entrevista, ¿no?* Como que está más incorporado el formato periodístico ahí. En ese sentido. Y eso yo creo que claramente tiene que ver con los consumos. Y en el caso de los estudiantes sí me preocupa mucho, estudiantes en tercer año, todavía les cueste ver más allá de eso. Porque claramente estamos en un proceso de transición que no sabemos exactamente hacia dónde va, pero claramente ya no existe más esa división del relato radiofónico por un lado, del relato gráfico por otro y lo audiovisual. Sino que se entrecruzan en estos nuevos medios, a través de las plataformas digitales y que básicamente se producen dos cosas: se produce información muy corta para algunas plataformas digitales, donde la información es bastante corta, como puede ser Twitter por ejemplo. Pero esa información me parece que convive con historias, con relatos que tienen cierta estructura dramática, más cercanos a la crónica, etc. Entonces es muy importante que desde la... que sepamos y que nuestros estudiantes tengan las herramientas para producir ese tipo de discursos... (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 5 y 6) (cursivas nuestras)

La brevedad y la estructura dramática cercana a una crónica es algo que encontramos en estos cortos del *Proyectando...* Los objetivos de enseñanza que se plantean desde el equipo de Taller III, como queda claro en este fragmento, 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, por lo tanto, sin tener certezas sobre hacia dónde se dirige el escenario, interviene y genera propuestas específicas.

En este sentido, un aspecto que Guillermo rescata y que resulta central en nuestra investigación, tiene que ver con el motivo por el cual el *Proyectando...* se lleva adelante entre la SAE y la Facultad de Ciencias de la Comunicación (y no con otras facultades):

Nosotros siempre decimos que la fundamentación por la cual participan estudiantes de comunicación y que están trabajando justamente durante ese año el lenguaje audiovisual y no estudiantes de medicina o de agronomía. Y decimos que tiene que ver con la producción de discursos. En este caso es audiovisual y ya vamos a ver la particularidad de lo audiovisual. Pero nosotros creemos que si ponemos en debate una problemática, debatimos muchos aspectos de esa problemática, donde a través de distintas actividades en las que los pibes participan. Una vez que vos terminás ese proceso de debate decís “¿Cómo sistematizamos esta información?” Producir un discurso implica un proceso intelectual donde hay que sistematizar la información, porque vos tenés que entender lo que has estado discutiendo, pensar cómo la vas a comunicar y transmitir a otras personas. (...) Y lo audiovisual particularmente, implica no sólo pensarlo desde la lengua oral y escrita, sino que implica pensarlo desde las imágenes, lo cual te incorpora una nueva fase del discurso que es más simbólica, hay que pensar en términos de imágenes... Además es atractivo porque la mayoría de las personas, sobre todo de los jóvenes, están muy acostumbrados a consumir discursos audiovisuales, producciones audiovisuales. Entonces, nadie... y consumen más audiovisual que textos escritos probablemente, seguramente. Es raro eso, porque todas las personas tenemos una parte desarrollada de la alfabetización audiovisual, que es la lectura de esos discursos audiovisuales, pero bueno, a través del Taller vamos aprendiendo dinámicas de la gramática, herramientas que nos permiten desarrollar la gramática de ese lenguaje para poder producir un discurso. Me parece que ese es el plus que da el audiovisual. *Pero fundamentalmente yo lo pienso desde la producción de discursos. Producir un discurso implica hacer un proceso intelectual mucho más profundo y que sirve para sistematizar lo que se ha venido discutiendo.* (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 3-4) (cursivas nuestras)

Esto que Guillermo plantea aquí en torno a la dimensión discursiva y los procesos que esta promueve está en sintonía con los planteos de Da Porta (sobre todo, pero entre otros, 2006) que ya hemos compartido previamente: se trata aquí de acompañar en el proceso de construir colectivamente un discurso<sup>205</sup> 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. El planteo de Guillermo da cuenta de la conciencia que el equipo de cátedra tiene sobre la complejidad de este proceso y los múltiples niveles de aprendizajes involucrados en el *Proyectando...*

---

<sup>205</sup> En relación a esta cuestión, Guillermo también evalúa el proceso con sus particularidades: “Ha generado diferentes resultados y hay veces que las producciones han alcanzado un alto grado de participación y un trabajo conjunto entre los dos grupos de estudiantes, los universitarios y los secundarios, y hay veces que los secundarios sólo participaban a nivel de brindar su testimonio y participaban menos a nivel de la producción audiovisual propiamente. Han sido diferentes los resultados”. (Entrevista a Guillermo Iparraguirre, 2019, p. 2)

Como decíamos al comienzo, este proyecto es uno de los más complejos con los que hemos trabajado en esta tesis, debido a la cantidad de actores involucrados y a su duración en el tiempo, aunque nosotros tomemos sólo su primer año de implementación. Para cerrar, recuperamos un fragmento de la entrevista con Verónica:

Claro, yo no hace mucho escribí algo para una formación que hice en Adultos y el título era eso: “Abriendo horizontes”. Es eso. En esta travesía de la Educación, para mí, el *Proyectando...* es abrir: abrir posibilidades, abrir horizontes. Y lo que yo veo y lo que hace que todos los años yo diga sí (Verónica Antequera, 2019, p. 8)

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. A diferencia de lo que ocurre con la ficción, para definir lo documental existen menos consensos o, al menos, mayor diversidad de opiniones. De esta discusión, hay al menos dos cuestiones que quisiéramos recuperar: en primer lugar, coincidimos con los planteos que niegan la posibilidad de la presencia “invisible” de la cámara en territorio, además de cuestionar el poder de la representación y ciertos formatos preestablecidos. En ese camino, la discusión que recuperábamos de Lanza (2011) afirmaba que el terreno sobre el que se construyen los documentales es más inestable, menos propenso a certezas que el de la ficción y zanjaba algunas de las discusiones que recuperaba a partir de ciertas premisas que podríamos denominar pragmáticas.

La segunda cuestión que deseamos recuperar enlaza de modo directo con el primero de nuestros apartados: los documentales que se dedican a registrar sucesos que ocurren independientemente de la presencia de la cámara son sólo un grupo (¿pequeño?) en el universo audiovisual. En el ámbito escolar este grupo tiene su lugar pero no es difícil confundir estas producciones con aquellas que crean lo que registran: nos hemos encontrado con actividades que, de acuerdo a sus protagonistas, eran valiosas para ser registradas. En este capítulo hemos presentado al menos tres producciones que cumplen con esta voluntad de registro. 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, aunque esto no quiere decir que el trabajo con ESI que vemos en el video en las escenas previas no se haya repetido en otras oportunidades (antes o después del mismo) dentro de las aulas. 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 ocurre debido a su presencia). Más allá de todo 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 la secundaria. En el primer apartado de este capítulo 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 a los saberes, el *Proyectando* pone en escena, quizá de manera recursiva (reflexiva) en tanto lo tiene como parte de sus objetivos, algo que ya veníamos señalando en las demás 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, sino 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. Esto puede ponerse en relación directa con investigaciones desde el campo de las ciencias de la educación que abordan de qué manera la escuela produce saberes y de qué tipos son: nos referimos, por ejemplo, a los trabajos de Francois Audigier (1988), André Chervel (1998) y Francisco Rodríguez Lestegás (2007). En una discusión abierta con la idea de transposición didáctica, estos escritos cuestionan que la escuela trabaje exclusivamente con saberes provenientes de otros campos y postula que, antes bien, produce sus propios saberes, específicos de la enseñanza y de lo escolar (en algunas ocasiones, a partir de aquellos provenientes de otras esferas del saber). No deseamos abordar esta cuestión aquí, porque escapa a las incumbencias de este trabajo, pero al menos dejar planteada la idea de que la producción de audiovisuales escolares puede ser un modo de sistematizar estos saberes construidos 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”*. En este último también nos encontrábamos con un cuidadoso trabajo de edición de las imágenes y por lo tanto, también fue incluido en el documental poético. 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 alternaba con escenas ficcionalizadas. Por este motivo fue incluido junto con los dos anteriores en este apartado articulado en torno al modo de lectura estético, en Odín (2000).

El tercer apartado del capítulo 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*. Lxs estudiantes secundarixs y universitarixs que participan de esta experiencia son invitadxs a desarrollar en primer lugar, y

sobre todo lxs de secundaria, una reflexividad “metodológica”, en el sentido de actividades que permiten profundizar en el conocimiento de sí mismo, escucharse, imaginarse, verse y luego tomar decisiones sobre sí vinculadas a lo vocacional y al proyecto de vida luego de la secundaria. En segundo lugar, son sobre todo lxs estudiantes universitarixs lxs que, en el marco del Taller III de la Licenciatura en Comunicación (FCC/UNC), aprenden sobre lo audiovisual y, en algunos casos, como ocurría en *Kilómetro 12 y 1/2*, desarrollan además un ejercicio de reflexividad audiovisual. Junto con *La enseñanza continúa*, *Búsquedas* y *Vidas paralelas*, en los cuatro casos estamos frente a documentales participativos cuya realización implica el compromiso de muchos actores y desata múltiples procesos reflexivos por parte de todos ellos. Hemos mostrado de qué manera el trabajo audiovisual tiene consecuencias en cada unx 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 han propuesto un trabajo sobre el archigénero interesante que da cuenta de la tarea de quienes han acompañado en las realizaciones (en los casos de CAJ y del *Proyectando...* esto ha sido explícito) pero también de los consumos culturales audiovisuales de los realizadores, como señalaba nuestro entrevistado el Prof. Guillermo Iparraguirre. 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. El *Proyectando...* se propone explícitamente la entrega de información vocacional a los estudiantes secundarios no sólo en las producciones audiovisuales, sino también en las charlas en las escuelas y en las visitas a la UNC en las que estos videos son utilizados.

Hemos recuperado la premisa semiopragmática de Odin (2008) para la construcción de este capítulo, por lo tanto, todos los videos aquí presentados responden 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, señalado en la entrevista por la Prof. Verónica Antequera. 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...* También resulta pertinente lo que habíamos señalado en el capítulo anterior en relación a los públicos y las proyecciones. 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. Por lo tanto, y a modo de nota, dejamos planteadas aquí estas preguntas: ¿Estamos aquí frente a una regularidad genérica de estas producciones? ¿Podemos afirmar que, aunque exista un modo dominante, estas producciones tienen la capacidad de hibridarse con otros modos, que solo son posibles en ese marco escolar que es el que opera como condición de producción y reconocimiento? Volveremos a ello más adelante.

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: como decía la Prof. Verónica Antequera, cuando estas producciones permiten abrir (una puerta, un interés, un entusiasmo) esa conquista sobre uno mismo permanece. Luego, hace falta que las oportunidades estén allí para poder alcanzarlas.

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, p. 149)

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 a partir de las tres edades de la televisión. (Gordillo, 2009, p. 30)

### 1. Presentación

En el presente capítulo presentamos los cortos que hemos agrupado bajo la categoría de lúdicos<sup>206</sup>. A diferencia de lo que ha ocurrido con los dos capítulos precedentes, aquí no existe igual cantidad de bibliografía para el trabajo de definición de esta categoría, y este será por lo tanto uno de los aportes y apuestas de este capítulo. 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;

---

<sup>206</sup> El trabajo más denso de escritura de este capítulo comenzó apenas unos días antes de que el presidente de nuestro país, Alberto Fernández, diera a conocer el DNU Nro. 297/20 que estableció para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, inicialmente estipulada desde el 20 de marzo al 31 del mismo mes, luego prorrogada hasta el 12 de abril inclusive, dada la declaración de pandemia por el coronavirus COVID-19. Escribir sobre lo lúdico en este escenario nacional y global resulta, como mínimo, paradójico.

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 31: 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 presentaremos responde a un criterio de complejidad creciente de los cortos analizados. Comenzamos con los de CAJ, articulados por características comunes y funciones muy específicas en nuestro corpus: los definimos como artísticos, de acuerdo a la definición construida en nuestra tesis de maestría (Moreiras, 2013), recuperada aquí e identificamos que cada uno de ellos fue construido con objetivos específicos, 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, p. 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, p. 33)

Hasta aquí hemos construido los capítulos de análisis utilizando la propuesta de Francois 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, pudimos rastrear y postular *nudos* que consideramos centrales para este trabajo; en nuestra definición de estas nociones hemos recurrido a textos y autores del mundo audiovisual, mayormente provenientes del campo de las teorías cinematográficas. En este capítulo, en cambio, nos vemos en la necesidad de realizar un recorrido un tanto diferente, dado que la definición de lo lúdico (como archigénero) es consustancial al campo audiovisual, aunque dentro de las teorías que toman como objeto a la televisión y no tanto de las que analizan el cine. De hecho, esto puede resultar una obviedad y aún así debemos señalarlo claramente: la propuesta que tomamos de Jost está construida para dar cuenta de lo que ocurre en la televisión (y no en el cine). Por tal motivo, no debiera sorprender que comencemos este capítulo con la tarea de definir qué entendemos por lo lúdico, utilizando textos de apoyo que se dedican de manera directa al análisis de la televisión.

Podemos afirmar que la televisión, desde la década del noventa y más con el cambio de siglo, ha sufrido transformaciones que distinguen de manera notoria sus producciones de las que correspondían a la caracterización clásica de paleotelevisión y neotelevisión de Umberto Eco (1986). A partir de las evidencias, han surgido diferentes nociones destinadas a dar cuenta de estas transformaciones: televisión hiperrealista, metatelevisión, postelevisión, hipertelevisión (Carlón, 2006, 2016; Scolari, 2008; Gordillo, 2009). No podemos detenernos en estos desarrollos de manera específica, sino sólo para señalar que

(...) los cambios del medio van mucho más allá de una simple profundización de los rasgos distintivos de la neotelevisión: la combinación con otras especies mediáticas, las transformaciones en todo el ecosistema debido a la difusión capilar de las tecnologías digitales y la aparición de nuevos formatos y lógicas de uso están rediseñando de forma acelerada el sistema televisivo. (Scolari, 2008, p. 4)

Así, se trata de particularidades desde las instancias emisoras de la televisión, vinculadas a la hibridación de géneros, formatos, enunciadores, espacios y voces autorizadas, como a nuevas características de los sujetos en el polo de la recepción (que es también un polo de interacción si lo pensamos articulado a las tecnologías digitales que menciona Scolari en la cita).

En relación a nuestra preocupación, dentro de los trabajos que buscan describir las notas distintivas de esta nueva televisión, encontramos los desarrollos de Inmaculada Gordillo (2009). La autora busca proponer un modelo global de la televisión en la actualidad y con esa finalidad de divulgación o pedagógica antes que de desarrollo conceptual, postula cinco *hipergéneros*<sup>207</sup> con sus correspondientes formatos, con afán de incluir en ellos todas las producciones y emisiones de la pantalla chica: se trata del ficcional, el informativo, el docudramático, el publicitario y el de variedades o entretenimiento. El primero y el segundo no ofrecen mayores dificultades en relación a nuestro trabajo y a lo ya desarrollado en los capítulos precedentes. El hipergénero docudramático en su clasificación hace referencia a las producciones que fusionan “realidad y ficción en una perfecta simbiosis” (Gordillo, 2009, p. 40) e incluye de modo estelar a los *reality shows* y otras emisiones similares. El hipergénero publicitario incluye por supuesto los tradicionales *spots*, pero también todos los nuevos formatos que tienen como finalidad los anuncios de productos comerciales. Y finalmente, el hipergénero de variedades o entretenimiento, que es el que nos interesa.

Dice la autora de este quinto agrupamiento que la definición de “entretenimiento” no resulta pertinente, dado que los anteriores también cumplen, de alguna manera, con esta finalidad:

En realidad, el término entretenimiento no resulta el más apropiado para diferenciar los programas incluidos en esta categoría de otros como los ficcionales, docudramáticos o informativos, ya que la capacidad de entretener al espectador puede otorgársele a todos ellos. Sin embargo, la tradición de la teoría y práctica televisiva hace pervivir esta denominación para incluir *en una especie de cajón de sastre un conjunto diverso de programas, cuya única característica común es la no pertenencia a ninguno de los hipergéneros citados*, ni tampoco al publicitario. Los contenidos del entretenimiento buscan provocar una serie de emociones en el espectador, desde la sorpresa o el sentimiento a la emoción y el humor. (Gordillo, 2009, p. 229) (cursivas nuestras)

La denominación se impone entonces por la tradición y la práctica televisiva y de allí la recupera. La autora propone además una definición “por la negativa”, que hace de esta una categoría “residual” que recibe lo que “ha sobrado” de las anteriores y en la que tienen un lugar central el humor, las competencias y los espectáculos. Allí, uno de los formatos principales es el del *magacín* (o *magazine*). Ella recupera también las categorías de Francois Jost para su reflexión y asocia lo lúdico con este quinto hipergénero, como lo demuestra la cita con la que iniciamos este apartado.

Por lo tanto, podemos constatar, en primer lugar, que hay producciones audiovisuales televisivas que son agrupadas, “por tradición y por práctica”, dentro de un conjunto que aparece, relativamente, como inclasificable. En este y en los apartados siguientes nos dedicamos a construir una definición de lo lúdico atendiendo a dos campos de reflexiones, que articulamos: el de los trabajos de Jost, ya mencionados (2007 y otros) y el correspondiente a Charles S. Peirce, sobre todo a través de Eliseo Verón (1993 y otros). En ambos casos, las producciones que hemos agrupado aquí como lúdicas tendrán “aires de familia” con el hipergénero de variedades y entretenimiento, que esperamos poner en evidencia en el análisis.

---

<sup>207</sup> Utilizamos aquí esta denominación de *hipergénero* simplemente porque corresponde con la formulación de la autora, con la finalidad de su breve presentación aquí. No deseamos ponerla en diálogo con la propuesta de Jost (2007) ya mencionada previamente, ni señalar límites y continuidades.



No obstante, hay aspectos en los que tomamos distancia de la propuesta de Gordillo (2009). En nuestro corpus, no hay cortos que sean *spots* publicitarios en sí (en el sentido de ofrecer un producto comercialmente), aunque, como veremos, algunos de ellos en este capítulo hagan uso de ciertos rasgos retóricos del discurso publicitario; y no puede afirmarse que existan videos docudramáticos (aunque hay algunos en los capítulos anteriores y en este que articulan segmentos ficcionales y documentales dentro del mismo cortometraje), ya que no encontramos a) “el interés por la esfera de lo privado” (Gordillo, 2009, p. 34) característico de este hipergénero. Si hay reflexiones en primera persona, o que guardan relación con la intimidad de las/os estudiantes, tienen su lugar en términos de procesos de aprendizaje, de metacognición o de (auto)reflexión: lo hemos visto también en los capítulos anteriores y lo encontraremos también aquí; b) tampoco encontramos el interés por el metadiscurso televisivo “o la manera en que la pequeña pantalla se centra cada vez más en sí misma, como un aparato productor de acontecimientos, en franca competencia con los sucesos que ocurren en el exterior” (Gordillo, 2009, p. 36). Por lo tanto, estos dos hipergéneros mencionados por la autora no son parte de nuestro corpus<sup>208</sup>.

A modo de organizador, planteamos aquí algunos de los aspectos que articulan la definición de lo lúdico en este capítulo. En primer lugar, A) la relación entre archigéneros de Jost y modos de lectura de Odín; en segundo lugar, B) la articulación de lo lúdico con lo simbólico (entendido como lo hace Peirce) (en Verón, 1993); en tercer lugar, C) las clasificaciones y la definición de lo lúdico en sí propuestas por Roger Caillois (1986).

A) En los capítulos anteriores hemos tomado cada uno de los archigéneros planteados por Francois Jost y alguno de los modos de Roger Odin (2000) como organizadores del capítulo. En esos casos, hemos encontrado que cada archigénero en cuestión tenía una relación de uno a uno con algún modo de los planteados por Odín: 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*. Más allá de esto, aquí encontramos la primera diferencia de este capítulo con los dos anteriores: el

---

<sup>208</sup> Seguramente hay motivos diversos y complementarios para estas ausencias; dar cuenta de ellos supondría un trabajo específico en ese sentido, que podría ser llevado adelante en un futuro. Sin embargo, podemos arriesgar aquí algunas hipótesis a contrastar en ese tiempo por venir: sin duda, la fecha de recolección del corpus puede ser un factor a considerar. Desde el año 2015 hasta ahora es posible que las producciones escolares se hayan transformado aún más por lógicas propias de redes sociales o plataformas para “transmitirse a sí mismx” (nos referimos a YouTube). Además, hay un elemento que resulta evidente cuando uno analiza el sistema de medios y en particular la televisión: las lógicas propias de las empresas mediáticas hacen que cualquier emisión televisiva, sin importar el hipergénero del que se trate, esté destinada a convertirse en mercancía en el juego del sistema de empresas (al menos, en el ámbito privado). Esto, sumado a las distinciones que hemos planteado en nuestro capítulo teórico entre dispositivos tecnológicos, las tecnologías a ellos asociados (como internet), los medios de comunicación y los fenómenos (discursivos) mediáticos, nos permite reafirmar que en nuestro corpus nos encontramos con fenómenos discursivos mediáticos audiovisuales que no satisfacen la condición de masividad ni tampoco la de su finalidad económica-comercial. Es decir, no encontramos explícitamente videos que puedan encuadrarse en lo docudramático y en lo publicitario, dado que entendemos que el funcionamiento pleno de estos hipergéneros ocurre dentro de un esquema comercial y masivo. Aun así, los videos que hemos analizado hasta ahora y los que analizamos en este capítulo son resultado de condiciones mediatizadas de producción, que generan fenómenos discursivos mediáticos y esto sin duda también deja sus *marcas* en estas producciones, tanto como las instituciones escolares que los promovieron.

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. Hacemos explícitas estas articulaciones de relaciones en cada uno de los apartados de 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 Francois Jost (por ejemplo, 2012). No sucede lo mismo con la relación entre lo lúdico y lo simbólico. Por lo tanto, nos proponemos dar cuenta de algunas relaciones posibles entre ambas nociones, que nos permiten también proponer recorridos específicos para este capítulo. 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). Hemos destinado un apartado específico para plantear esta relación de modo más extenso: 3. *La dimensión del arte y lo simbólico*.

C) En tercer lugar, definiciones y clasificaciones, a las que nos dedicamos a continuación.

Decíamos antes que el mundo lúdico tiene como objetivo “el de divertirse”, y como ejemplo, el de la broma. Puede incorporar prácticas y sistemas de reglas que remitan a la ficción, así como escenarios, referencias y personajes reales. Los desarrollos de Gordillo (2009) de las páginas precedentes sobre los programas de entretenimiento o variedades, basados en los números cómicos, las competencias (deportivas, por ejemplo) y los espectáculos guardan una estrecha relación con lo abordamos aquí. 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, para dar nombre a las categorías y también para definir sus alcances.

De esta manera, inicia con una definición de juego que estipula una serie de requisitos para garantizar que estamos ante uno. En primer lugar, que se trata de una actividad que uno realiza *libremente*, sin obligación y por voluntad propia (no lo hace explícito Caillois, pero nosotros agregamos que puede realizarse a partir de una invitación que otros -nos- realizan); luego, se trata de una actividad *separada* del resto de la vida cotidiana, es decir, con un tiempo y/o un espacio específicos; cuyo final, al menos, debe permanecer *incierto* hasta último momento, de forma que el juego mantenga su interés; de esta actividad no deben obtenerse ni bienes ni obras, de forma que se la distingue del trabajo y del arte y por lo tanto, puede ser llamada *improductiva*; es una actividad *reglamentada* y es (puede ser) una actividad *ficticia* (“acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente”, Caillois, 1986, p. 38). En relación a estas últimas dos

características, menciona Caillois:

Sin embargo, el hecho de que las dos últimas -la regla y la ficción- hayan parecido casi exclusivas la una con respecto a la otra demuestra que la naturaleza íntima de los elementos que ambas tratan de definir implica y tal vez exige que estos sean a su vez objeto de una repartición que, esta vez, se esforzará por tener en cuenta, no características que los oponen en su conjunto al resto de la realidad, sino las que los distribuyen en grupos de una originalidad decididamente irreductible. (Caillois, 1986, p. 35-37) (cursivas en original)

Volveremos a esta distinción entre las reglas y la ficción más adelante, porque resulta central para nosotros. Baste mencionar aquí que de todos los elementos que componen la definición de juego para Caillois, estos dos son los únicos que podrían considerarse mutuamente excluyentes.

Habíamos mencionado en el capítulo correspondiente las cuatro actividades elementales que rigen los juegos para este autor (los de competencia *-agon-*; los de suerte o azar *-alea-*; los de simulacro *-mimicry-* y los de vértigo *-ilinx-*) y su desarrollo es pertinente en un esquema como el de Francois Jost, que toma uno a uno para el análisis de la grilla televisiva. En nuestro caso, esto no será necesario. Nos limitaremos a profundizar en aquel que nos posibilita el análisis de los videos de nuestro corpus.

Caillois afirma que tanto *agon* como *alea* crean condiciones que permiten que los jugadores (dos o más en el caso de *agon*, uno o más en el de *alea*) 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. Y agrega: “sea *agon*, sea *alea*, el juego es entonces una tentativa de sustituir la confusión normal de la existencia común por situaciones perfectas. (...) De uno u otro modo, el jugador escapa del mundo haciéndolo otro” (Caillois, 1986, p. 51-52) (cursivas en original). 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 haciéndose otro. Que es a lo que responde la *mimicry*” (Caillois, 1986, p. 52) (cursivas en original):

El juego puede consistir, no en desplegar una actividad o en soportar un destino en un medio imaginario [*agon* y *alea*, respectivamente], sino en ser uno mismo un personaje ilusorio y conducirse en consecuencia. Nos encontramos entonces frente a una serie variada de manifestaciones que tienen como característica común apoyarse en el hecho de que el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo. El sujeto olvida, disfraza, despoja pasajeramente su personalidad para fingir otra. (Caillois, 1986, p. 52)

Esto es lo particular de la *mimicry*. Incluye no sólo actividades que suponen la imitación de determinados comportamientos, sino que también puede incorporar disfraces o máscaras (incluso en un sentido similar al que plantea Erving Goffman en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, 2006). De esta manera, la representación teatral y la interpretación dramática ingresan plenamente en esta categoría. No se trata de engañar a otros, ya que se supone que todos (imitadores y espectadores) comparten el mismo encuadre, que hace de toda la situación simplemente un juego. Caillois menciona dos casos en los que puede reconocerse voluntad de engaño: el espía y el fugitivo, y los distingue porque ellos no son parte de un juego (Caillois, 1986, p. 56); entendemos que estos casos se sostienen en otro régimen, en el de “la realidad” y por lo tanto, escapan a lo lúdico.

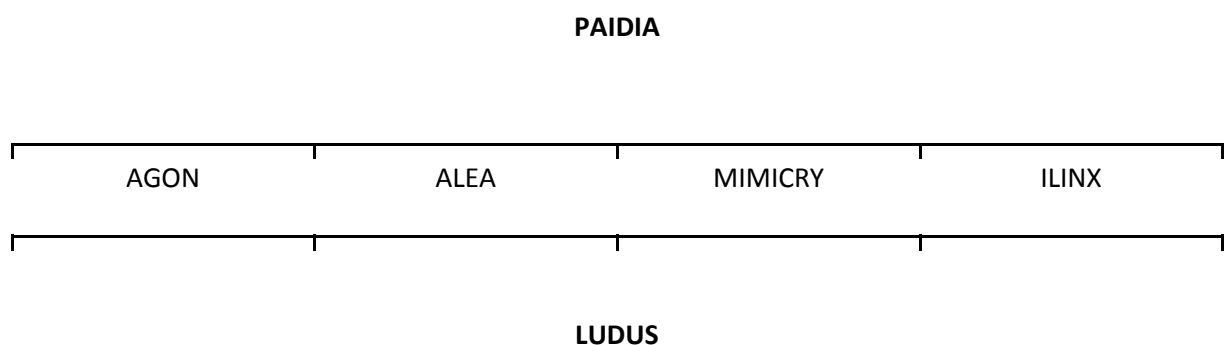
El autor afirma entonces que los juegos del ámbito de la *mimicry* cumplen con todos los componentes de la definición que él propone, salvo por el de las reglas, como ya habíamos adelantado unos párrafos antes. Así lo plantea él:

Con excepción de una sola, la *mimicry* presenta todas las características del juego: libertad, convención, suspensión de la realidad, espacio y tiempo delimitados. No obstante, la continua sumisión a reglas imperativas y precisas no se deja apreciar en ella. Ya lo hemos visto: ocupan su lugar **la disimulación de la realidad** y **la simulación de una segunda realidad**. La *mimicry* es invención incesante. **La regla del juego es única: para el actor, consiste en fascinar al espectador**, evitando que un error conduzca a este a rechazar la ilusión; **para el espectador, consiste en prestarse a la ilusión** sin recusar desde un principio la escenografía, la máscara, el artificio al que se le invita a dar crédito, durante un tiempo determinado, como a una realidad más real que la realidad. (Caillois, 1986, p. 57-58) (cursivas en original, negritas nuestras)

Así, la única regla que necesitan estos simulacros es que se presenten a sí mismos como lo más parecido posible a aquello que desean representar (el ámbito del iconismo por excelencia), y que lo hagan como juego, como fingimiento y no como parte de los ámbitos del trabajo y del arte.

Dentro de su clasificación, Caillois afirma que pueden reconocerse dos polos entre los que se sitúan las variantes de cada uno de estos tipos de juegos. En uno, “reina un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada” (Caillois, 1986, pág. 41), que él denomina *paidia*; en el otro, nos encontramos con “una necesidad creciente de plegarla a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a propósito, de contrariarla cada vez más” (Caillois, 1986, pág. 42), es decir, de un juego más organizado, pautado e institucional, que denomina *ludus*. De esta manera, todos los juegos podrían situarse al menos en una de las cuatro clasificaciones (sino en una combinación entre dos de ellas) y, dentro de esta, más cercana al polo *paidia* o al *ludus*.

Tabla 32: La clasificación de los juegos propuesta por R. Caillois (1986)



Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos del autor.

Dicho todo esto, podemos afirmar que todas las producciones que hemos seleccionado para nuestro corpus se reconocen en las características generales de la *mimicry*. Es decir, en alguna medida, todas ellas pueden ser reconocidas como un juego de simulacro más cercano a la *paidia*,

en tanto es esperable que reine la diversión y en alguna medida la improvisación, en el que las y los estudiantes son invitados a un juego de rol (concepto ya planteado por Jost, 2007, para la *mimicry*), 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*.

En esto, se asemeja a lo que ocurre con el film familiar, de acuerdo al planteo de Roger Odin:

La primera particularidad del film familiar es que realizar un film no constituye su primer objetivo. El cineasta familiar filma, en principio, por el placer de **jugar** con su cámara y con los múltiples aparatos que los fabricantes han dispuesto para él. Después, filma por el placer de reunir a su alrededor a los miembros de su familia. En manos del cineasta familiar, antes que un instrumento de grabación, **la cámara es un catalizador**, un *mensajero* o intermediario. Observemos una secuencia de un film descubierto en un rastro (...) En calidad de espectador, la escena me parece interminablemente aburrida, más aún por tratarse de una película muda. Pero es que este plano no ha sido tomado para que lo vea un espectador; pues ha producido sus efectos *antes* de ser proyectado, durante el tiempo de su filmación, cuando es obvio (como muestra la película) que **todo el mundo ha disfrutado** al máximo juntándose delante de la cámara: por turnos, cada miembro de la familia interpreta su número (...) En el entorno familiar, **filmar tiene algo de juego colectivo**. De modo que incluso antes de existir en calidad de film, el film familiar ya ha desempeñado su papel (Odin, 2008, p. 199) (cursivas en original, negritas nuestras).

De esta cita, nos interesan múltiples cuestiones. Podemos afirmar a partir de ella, que el efecto esperado del film familiar no tiene lugar (solo) en recepción, cuando las y los espectadores lo disfrutan (como ocurre con la gran mayoría de la producción audiovisual industrial), sino que para ese entonces sus efectos ya han ocurrido al momento de su filmación: el *juego colectivo* que supone ya tuvo lugar; en el caso específico de las producciones escolares, algo similar puede afirmarse en tanto los objetivos tradicionales escolares también ya han ocurrido: nos referimos a la promoción de aprendizajes y la construcción de nuevos conocimientos (más allá de que las instancias de exhibición y puesta en circulación de estas producciones puedan demandar y propiciar nuevos aprendizajes y conocimientos; cfr. Plaza Schaefer, 2017); finalmente, nos interesa también que Odin plantea 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.

En las producciones que encontramos en este capítulo la *mimicry* viene acompañada además 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<sup>209</sup> que componen este capítulo la risa, la broma, la diversión son puestas en pantalla, son tematizadas incluso). Esto supone una diferencia con el resto de los videos del corpus: en aquellos suponemos o tenemos certeza de esta diversión, de este *juego colectivo* en la instancia de la producción, a través de las entrevistas que hemos realizado e incluso de las escenas de *backstage* que nos permiten verlo, pero los videos no lo tematizan y no lo incorporan más que

---

<sup>209</sup> Esto no ocurre de igual modo, como quedará claro más adelante, en los cortos que tienen un predominio de lo simbólico (antes que de lo lúdico) entendido en tanto artístico. No obstante, comparten un predominio de la terceridad peirceana, que nos permite agruparlos a todos en este capítulo.

tangencialmente en esos “detrás de escena”.

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 anamorfismo y las disoluciones de las figuras, las imbricaciones de imágenes unas con otras, las inserciones de textos escritos sobre las imágenes, los efectos de edición o de collage, los juegos metafóricos y metonímicos, la síntesis directa de la imagen en la computadora no son meros artificios del valor decorativo, ellos constituyen, antes, los elementos de articulación del cuadro fotográfico como sistema de expresión. Entre todas las imágenes figurativas, *la imagen electrónica es la que menos manifiesta vocación para el documento o para el “realismo” fotográfico tiene*, y se impone, en contrapartida, como intervención gráfica, conceptual o, si se quiere, “estructural”: *ella presupone un arte de la relación, del sentido y no simplemente del mirar o de la ilusión*. (Machado, 2015, p. 245) (cursivas nuestras)

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. No es casual que encontremos en nuestras entrevistas referencias a los primeros años del Conectar Igualdad: la provisión de netbooks a los estudiantes abrió las posibilidades de transformar esas computadoras en pequeñas islas de edición; permitieron grabar canciones, sonidos, paisajes, agregar efectos y articular todo esto digitalmente de maneras que hubieran sido imposibles en las escuelas antes. En gran medida esas son parte de las condiciones de producción centrales para los cortometrajes que analizamos.

Arlindo Machado (2015) profundiza en las transformaciones que fueron evidenciándose dentro del campo cinematográfico, e incluso audiovisual:

Actualmente, la electrónica está produciendo un gran desorden en el interior de la cinematografía, en su manera de mirar el mundo, de contar historias o pervertirlas, de combinar sonido e imagen, de producir y distribuir material audiovisual, de mirar films. (...) El fenómeno no es nuevo. Ya había sido detectado en el ámbito específico del cine experimental norteamericano, cuando, a partir de los años sesenta, comenzó a expandirse un tipo de producción que -según las palabras de un contemporáneo (Mekas, 1975, p. 271) -“ya no puede ser denominada cinematográfica”: “La luz está ahí, el movimiento está ahí, la pantalla está ahí, a veces incluso la imagen filmada está ahí, pero lo que se ve no puede ser descripto o experimentado de la misma manera en la que se describe o experimenta el cine de Griffith, de Godard o incluso el de Brakhage”. Mekas se refiere a cierto tipo de trabajo que, a pesar de haber sido registrado en el ámbito de las preocupaciones del cine experimental, ya no usaba película fotoquímica ni era proyectado en la pantalla de una sala oscura, como era el caso de los *videotapes* de Nam June Paik (...) Para dar cuenta de esta abertura en las posibilidades de producción de films, Gene Youngblood (1970) acuña el término de *expanded cinema* (cine expandido), a través del cual incorpora al universo del cine experiencias que se llevan a cabo en el ámbito del video y de la informática, como experiencias híbridas, que se dan en la frontera con el teatro, la pintura y la música” (Machado, 2015, p. 211) (cursivas del autor)<sup>210</sup>

---

<sup>210</sup> No es la primera vez que encontramos la referencia a la producción de Gene Youngblood en nuestro trabajo: ya la habíamos incorporado en la Introducción, desde la obra de Gabriela Augustowsky (2017) en relación con la idea de cines periféricos y decíamos allí que en Youngblood predominaba un argumento en torno a la experimentación audiovisual (presente también aquí en Machado) que no es central

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, sus nuevas combinaciones o “perversiones” (desde una mirada que consideramos más axiológica), están en estrecha sintonía con la *mimicry* y con las formas del trabajo escolar con estos lenguajes, como veremos.

Además, una dimensión central para la *mimicry*, y por lo tanto, para todos los cortos de nuestro corpus, que se aprecia especialmente en algunos de los que hemos agrupado en este capítulo, es la del *cuerpo* de las actrices y actores. No deseamos detenernos en esto, más que para mencionar que no resulta sorprendente que muchas de estas producciones, especialmente las generadas desde el PNIDE Conectar Igualdad han incorporado a los espacios curriculares de Arte y especialmente a los de Teatro en la realización del corto. Dice Pablo Russo en relación al cine de Eduardo Coutinho:

Junto al lenguaje oral, el *cuerpo* es uno de los mejores vehículos de comunicación, y esto también está presente cuando Coutinho muestra -como suele hacerlo en todos sus documentales- a sus personajes cantando, recitando poemas o pintando. Jean-Louis Comolli reflexiona: La entrevista, esa forma abierta, flotante y en cierto modo tan libre, puesto que no está sujeta sino a la apuesta de la relación intersubjetiva, funciona como un revelador de discurso, de postura, de gestos, de efectos corporales. Pero también para quien filma, las cosas comienzan a descubrirse a lo largo de esos minutos. Cosas inesperadas. (Russo, 2013, p. 57) (cursivas nuestras)

Estas reflexiones así como las que plantea el propio Coutinho<sup>211</sup> son relevantes en tanto el cine documental del autor 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 particularidades interesantes: o bien buscan hacer reír, a partir de un trabajo sobre la parodia, por ejemplo; o bien se ríen frente a cámara, contagiando *indicialmente* la diversión vivida en (y desatada, catalizada por) la filmación.

---

necesariamente en nuestra clasificación. No obstante, puede consultarse en Machado especialmente el capítulo *Formas expresivas de la contemporaneidad* (Machado, 2015, p. 233 y ss) para mayor desarrollo de estas ideas.

<sup>211</sup> 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. Sin embargo, cuando una persona habla desde el fondo de sí misma, o sea, cuando habla con sus vísceras, sale del lugar común impuesto por la sociedad y sus estructuras. Eso es lo que nos interesa, porque ahí la persona produce un habla original. Cuando uno habla visceralmente produce, por un lado, un texto que es al mismo tiempo oral y verbal, es decir, construido a partir de una gramática y de un vocabulario, y un texto para-verbal, porque las personas tienen digresiones, lapsos, equivocaciones, saltos de un tema a otro, repeticiones... Por el otro lado, la persona también produce un texto gestual en el que el *cuerpo* es absolutamente esencial. 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, p. 160-161) (cursivas nuestras).

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, paredes amarillas; ventanas en puertas blancas de madera, mesas y sillas escolares del otro lado; puertas de cuatro hojas de metal rojas, de ingreso, con pequeñas ventanas 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 20hs. 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* (pueden observarse dos capturas del video dos páginas más adelante). Sumado a ello, 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 se trata de contar una historia, no se trata (solo) de registrar una actividad o situación (construida *ad hoc* o previamente existente). 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. Quizá algunas de ellas también están presentes en la escuela, tal vez en los recreos, al ingreso o la salida, pero que no constituyen el eje tradicional de las formas de lo escolar, mientras que en este video son la totalidad de lo mostrado.

En *San Antonio - IPEM 323*, otro corto elaborado por el mismo CAJ, de una duración total considerablemente mayor, ocurre algo similar: el encuadre del corto (su inicio y sobre todo las placas del final) dan cuenta de su finalidad:

Tabla 33: Desgrabación fragmentos de IPEM 323 - San Antonio			
Min	Lo que se dice	Lo que se ve	Lo que se escucha
.00		Pantalla naranja, con un borde más oscuro. Se imprimen títulos: “IPEM 323 - San Antonio”. Las letras aparecen y desaparecen al ritmo de la música.	Música hecha a partir de instrumentos de viento como cornetas



		<p>Corte directo. Mismo fondo, otra placa. Aparecen de a una, más ordenadas, las letras de la siguiente frase: "Un camino en la extensión"</p> <p>Corte directo. Mismo fondo, otra placa. Aparece por frase, el siguiente texto: "2013 - Participación democrática de los y las jóvenes en la elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia. Reflexión, co-construcción e intervención juvenil".</p> <p>Corte directo. Mismo fondo, otra placa. Aparece por frase, el siguiente texto: "2014 - Jóvenes estudiantes creando puentes entre las familias y la escuela. Participación democrática y plural en la co-construcción del Acuerdo Escolar de Convivencia"</p>	de plástico y con ritmo de Rap.
		(...)	
4.00		<p>Placa 1 en la que van apareciendo letra por letra: "Jóvenes estudiantes del IPEM 323 San Antonio".</p> <p>Placa 2: "Agentes educativos de la escuela".</p> <p>Placa 3: "Becarias. Vacchieri Erika y Arce Castello Valentina".</p> <p>Placa 4: "Directores del proyecto. D' Aloisio Florencia (2014) y Lemme Daniel (2013)"</p> <p>Placa 5: "Córdoba, 2014!"</p>	<p>Vicentico en su parte instrumental.</p> <p>Sigue cantando "Los caminos de la vida", hasta el fin de las placas.</p>
Fuente: Elaboración propia.			

En este video de poco más de cuatro minutos de duración, 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*. Por ejemplo, el que surge de la desgrabación de este fragmento del mismo corto:

Tabla 34: Desgrabación fragmentos de modo estético en IPEM 323 - San Antonio			
Min	Lo que se dice	Lo que se ve	Lo que se escucha
2.11	<p>Estudiante 1: ¿Qué no te gusta de la escuela?</p> <p>Estudiante 2: ¿Qué no te gusta de la escuela?</p> <p>Estudiante 3: ¿Qué no te gusta de la escuela?</p> <p>Estudiante 4: ¿Qué no te gusta de la escuela?</p>	<p>Barrido de izquierda a derecha. Queda el marco naranja más oscuro.</p> <p>Plano medio. Estudiantes sentadas en exteriores en la escuela. La cámara hace un travelling siguiéndolas a las estudiantes, una por una.</p> <p><b>Todas repiten la misma pregunta.</b></p> <p>A partir de la cuarta pregunta, la imagen se acelera un poco.</p>	<p>Sonido ambiente, con la misma música de fondo.</p> <p>A partir de la cuarta intervención, <b>el sonido se acelera</b>, mientras se suceden los estudiantes que aún resta que formulen su</p>

		Siguen pasando, y la ronda da dos vueltas y media.	pregunta.
--	--	--	-----------

Fuente: Elaboración propia.

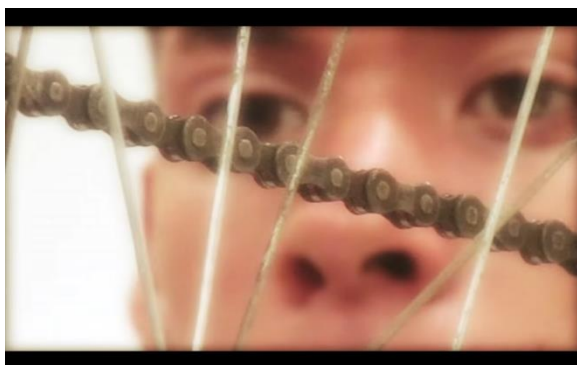
(Resaltado nuestro)

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 en relación a lo visto hasta aquí. No se trata de mostrar una actividad o varias de las realizadas desde el CAJ; antes bien, 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.

Ya habíamos visto un trabajo que podemos denominar *artístico* en la articulación de lo visual y lo sonoro en algunos cortos del capítulo anterior: *Vidas paralelas* de la experiencia *Proyectando desde la escuela* y especialmente en *El barrio donde vivimos*, de este mismo CAJ que ha producido estos cortos que estamos analizando. 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*.

Imágenes XXII: Los cortos del CAJ IPEM 323 “San Antonio”





Producciones con función apelativa y modo estético: imágenes multiplicadas y coloreadas; planos detalle y cámara al piso; recuadro naranja y pantalla dividida.

Capturas. Arriba: Corto "RAP". Centro: Corto "CAJ San Antonio 2015". Abajo: Corto "San Antonio - IPEM 323". CAJ IPEM 323 San Antonio. Experiencia 4. CAJ. 2014.

Nos gustaría recuperar un fragmento del trabajo de Gabriela Augustowsky (2017), citado al comienzo, en el que analiza producciones audiovisuales infantiles. Allí, ella afirma que lo sonoro remite a una dimensión fundamental de la infancia y en los términos de este capítulo, esto significa considerarlo como una dimensión particular de lo lúdico:

Las piezas que realizan los chicos presentan temas vinculados con la vida grupal, con los gustos e intereses de sus participantes; al analizar las obras, se destacan varios elementos distintivos de la creación infantil en el marco de esta propuesta: - Los elementos plásticos/ visuales. (...) - *Las voces de los propios chicos cantando, narrando, haciendo ruidos de animales. Las texturas sonoras, las respiraciones, las cadencias, resultan tan distintivas de lo infantil como sus dibujos. Las voces crean un clima sonoro de juego.* - Los relatos visuales. Estos tienen pequeñas discontinuidades, hiatos que no son "corregidos" o disimulados por los adultos. (Augustowski, 2017, p. 109-110) (cursivas nuestras)

Las piezas que analiza la autora son animaciones y además producidas por niñas y niños (pequeños). No obstante, la dimensión de lo sonoro aparece como relevante en aquellas producciones y en las nuestras: en estos cortos producidos en CAJ adoptan una centralidad que los distingue. Seguramente este trabajo tiene como punto de partida la especificidad de algunos de estos CAJ en torno al campo de la comunicación (ya que es una de las orientaciones posibles, como hemos dicho antes), y los saberes profesionales de quienes acompañan a lxs jóvenes son

centrales también. No obstante, nos invitan 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* (mencionado en el capítulo anterior también) 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 “juvenil”, además de 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* (si nos remitimos a las categorías de Nichols, 2013, del capítulo anterior). Además, la función que estas piezas explicitan tiene que ver con mostrar lo que se hace dentro del CAJ (¿dentro de la escuela?) y sobre todo dejar la invitación formulada para que nuevxs 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. Su desgrabación completa es la siguiente:

Tabla 35: Desgrabación completa de RAP			
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)
		Pantalla negra. Se imprimen títulos: “CAJ San Antonio - IPEM 323”	Música hecha a partir de sonidos vocales.
.02		Corte directo. Cortina con la misma foto con diferentes colores de un joven sosteniendo hilos. Las imágenes sucesivas son de pulseras, cuentas y dijes, tijeras, más hilos.  Sucesión de imágenes de niños con guardapolvo blanco, frente de una escuela, jóvenes sosteniendo basura en sus manos, selfies de jóvenes, filas de estudiantes en el patio, dos jóvenes con la bandera, otros dos recorriendo el	Se define que es un rap lo que se escucha. Son varias voces de jóvenes y no tanto. La letra dice: Esta es una canción que hago con emoción. No es una emoción, es sólo una expresión. A Córdoba le canto sobre este canto, no es por la selección, pero tiene más emoción. Son jóvenes en acción, aprenden la participación. Les gusta la

		<p>patio de la escuela, en la puerta de la escuela, con las carpetas en la mano, se suma la voz de una mujer cuando vemos a una docente frente a un libro de temas en una oficina de la escuela, jóvenes arreglando una bici dentro de la escuela, dos jóvenes con bolsas parecieran estar aspirando, bolsas en el piso, tirando las bolsas al basural, con bandejas de comida del Paicor, con finos bigotes dibujados de negro.</p>	<p>pelota pero también el canto. Les gusta el cuarteto pero también el salto. Se mandan de la suya, y los persigue la yuta. Los miran de a ratos con cara de raros. (voz de adulto): son jóvenes de Córdoba, de escuela y de barrio. Escriben de a tanto, y juegan otro tanto. Voz de joven otra vez: se divierten, aprenden, se sostienen y se quieren. Ajá, ajá.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia.</p>			

En este caso, no hay indicación de que se trate de una propaganda, no hay una actividad global que se esté informando: desde lo visual podemos imaginar algunas tareas realizadas desde el CAJ (construcción de *bijouterie* con piezas plásticas y *macramé*), aunque también pareciera haber una pequeña historia construida tan sólo con fotografías que involucra a dos jóvenes con bolsas en las manos, que finalmente arrojan a lo lejos. Su finalidad pareciera enfocarse en mostrar a los jóvenes, hacérselos ver y escuchar, disfrutarlos y ver cómo disfrutan lo que hacen. ¿Cuál es el lugar de esta producción entonces en el marco del CAJ? No se trata de un registro en sentido estricto, ni de una ficción como tal; no hay interés en socializar información específica de las tareas producidas en el Centro. Vemos y escuchamos una práctica musical juvenil, cuya letra se articula con cuestiones que son sentidas y sufridas por estos jóvenes, junto a imágenes que los encuentran reunidos, en la escuela, en un tiempo escolar en sentido amplio. Podemos pensar que se trata de un ejercicio de autopresentación: hay expresión individual y grupal; hay un trabajo colectivo; hay quienes toman la palabra; 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 actividades<sup>212</sup>. 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.

<sup>212</sup> 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.

### 3.2 Algunas precisiones sobre lo artístico (como parte de lo simbólico)

En este apartado deseamos recuperar algunos desarrollos desde nuestra tesis de maestría<sup>213</sup>, ya que en ella trabajamos con fotografía en ámbitos escolares y articulamos una definición de lo artístico que resulta útil también aquí.

Allí trabajamos sobre la noción de ícono en ese corpus como referida a las poses de los sujetos representados, así como en relación a la mirada que podía reconocerse, en recepción, en algunas de esas imágenes. Lo indicial, en cambio, ingresaba en términos de un documento o un testimonio acerca de lo que la escuela es para esos estudiantes, realizadores de las imágenes. Y agregábamos 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, p. 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 espectador, de producirle sensaciones específicas (en Dalmasso, 1994, p. 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) lo central tiene que ver con las sensaciones que podemos reconocer en recepción. 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 (Dalmasso, 1994, 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, p. 181).

Así, lo que prevalece es la “mirada” del realizador por sobre lo mostrado. Esta voluntad estetizante nos invita a comprender la imagen en términos más próximos a una obra de arte que 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. No resulta tan importante su carácter indicial, sino su dimensión simbólica (siguiendo a Peirce). Para decirlo de otro modo, el eje no está puesto en lo representado, sino en la voluntad estetizante del realizador. “Constituyen lo que podríamos

---

<sup>213</sup> Nos referimos a “Educación de jóvenes y adultos, imágenes fotográficas y experiencia escolar”, Tesis para obtener el grado de Magíster en Investigación Educativa en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Dirigida por la Dra. Eva Da Porta y codirigida por la Dra. Ximena Triquell. Defendida el 13 de agosto de 2013.

llamar miradas marcadas por ciertas convenciones que delatan de manera más o menos evidente la presencia del fotógrafo” (Moreiras, 2013, p. 181) o de los y las realizadoras, en nuestro caso.

Aparece aquí entonces una doble dimensión vinculada a las instancias de producción y a la función que estos videos pueden cumplir en sus entornos. Así lo planteábamos en su momento en relación con la fotografía:

Pura presencia de una intimidad en el ámbito de lo público y construcción de una imagen compleja, con múltiples focos de atención para ponerlo en escena. Pero también la búsqueda por generar tanto en ella (fotógrafa) como en usted (lector) ciertas sensaciones específicas, que se alejan de las intenciones “informativas” propias de otras fotografías del corpus. Como decíamos al comienzo de este grupo, fotografía con función estética. (Moreiras, 213, p. 191)

Presencia en el ámbito público de una intimidad y búsqueda de sensaciones específicas. Con estas dos claves podemos asomarnos al análisis de una de las producciones más particulares de nuestro corpus.

### 3.3 *Memorias de una actriz: expresión de una artista*

Este enfoque estético no tiene que ver con la calidad cinematográfica. La película puede estar filmada con movimientos bruscos, desenfocada, estar mal expuesta o los encuadres ser desproporcionados (pues jerarquizan la importancia de los personajes no en términos fotográficos, sino afectivos). La búsqueda de la belleza es el elemento que moviliza tanto las decisiones del realizador como las del espectador. (Keldjian, 2015, p. 23)

Si no se quieren identificar demasiado rápidamente las cualidades artísticas de un niño o un adolescente con las cualidades de expresión que la escuela ya reconoce y transmite -la escritura y el lenguaje oral-, hace falta que el docente sepa preservar una parte de no-dicho: el arte es decir de otra manera, no siempre con palabras, y no necesariamente según la lógica racional (Bergalá, 2007, p. 196)

#### 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 en *Artes: Multimedia*. Este corto es una de las producciones que más llamó nuestra atención durante el año 2015, incluso en sus escasos sesenta segundos. A partir de su visionado en el Festival de Videominuto de la Universidad Nacional de Córdoba, nos contactamos con sus organizadores, y a partir de ellos, entrevistamos a Julieta, responsable como tallerista del CAJ en el que *Memorias...* fue producido. 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:

Y cuando yo le llamo Videominuto a mi taller me doy cuenta de que [cine] cerraba mucho el panorama, de que realmente ponía límites al decir “Cineminuto, contemos una

historia, que una historia tiene cierto marcos, ciertas expectativas, cierto desenlace". O sea la forma de contar una historia es estructurada y necesita contar ciertos requisitos para ser una historia cinematográfica, digamos. Pero yo me daba cuenta que había otras inquietudes. Los chicos viven en YouTube, filman con su celular. O sea, la mezcla de formatos está todo el tiempo en ellos. Parecía injusto acotar eso, además de que todo el proceso del taller estuvo muy atravesado por mi forma de hacer cine, que es mucho más collage, que es más libre, como te dije, desde mi vida, desde mi visión de las cosas. (...) El cine tiene como cierto estatus, cierta jerarquía, cierta forma, cierto aval, además. Entonces, el video, al menos por cómo suena la palabra, siento que es más permeable a la mixtura de otras cosas y de que incluye esta instancia experimental, de probar. De que no tiene que ser un discurso cerrado, que abre y cierre, como un paquetito, sino que pueda haber más lugar para el proceso y para probar cosas. O sea, estábamos en un taller. No podía pretender resultados cien por ciento efectivos que cumplan cierta regla cinematográfica. Entonces, como a mí me interesa explorar otros géneros, ellos se coparon también. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 3-4)

Vemos aquí un planteo desde dentro del campo de lo audiovisual en la discusión cine / video a la que ya nos hemos asomado antes en este escrito. Julieta toma posición propia en él y genera desde allí 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.

Mientras que el primer año la propuesta fue la realización colectiva de una única producción, el segundo año surge la idea de los videominutos. 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.

El primer año fue esto: la construcción de este cortometraje entre todos. Pero el segundo año, que tenía que ser otro proyecto, fue lo de videominuto. O sea, yo quería trabajar con videominuto. Y en este caso, la bocha ya cambiaba porque yo quería que cada uno hiciera un videominuto. Que cada uno sea el director, que cada uno escriba un guión, que cada uno... y ahí era realmente trabajar muy fino la mirada personal. Porque ya nos conocíamos, el grupo ya se había repetido del año anterior. (...) Y el segundo año comenzamos a trabajar en un videominuto por cada uno. Y ahí yo insistía en que no fueran necesariamente estructuras narrativas convencionales, entonces vimos mucho videoarte, vimos video-correspondencia. Trabajamos a partir de cartas. Vimos mucho videoclip. Todos los múltiples géneros que pueden existir dentro de este género, el videominuto. Que tiene la consigna de que tiene que ser breve. Entonces necesariamente, para contar una historia, tenía que ser breve. Algunos venían con un chorizo y yo les decía: es un videominuto. Es decir, necesitamos de la poesía, de elementos discursivos que nos den la síntesis. Que podamos contar esto que queremos contar en poco tiempo. Y ahí como que se armó un lío. Porque el recorte es re difícil. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 2)

Julieta comparte durante la entrevista numerosas cuestiones metodológicas desde las cuales plantea año a año su Taller. Este fragmento que seleccionamos aquí es un ejemplo: 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<sup>214</sup>. ¿Cómo contar una historia en tan sólo sesenta segundos? A partir de ese interrogante general, se desata un proceso que involucra la inscripción al Festival de Videominuto, que Julieta socializa como instancia de aprendizaje con las y los cursantes; 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 pantalla gigante.

La inscripción es un momento del proceso al que Julieta vuelve más de una vez durante la entrevista, lo que da una idea de la importancia que tuvo esta instancia para ella:

Porque, por ejemplo, yo tenía que inscribirlos, por ser la impulsora y el adulto responsable. Pero yo les mandé la ficha técnica y les dije: “Ustedes la tienen que llenar”. O sea está bien, yo la firmo, yo la envío, yo la voy a imprimir, si querés... Y yo supongo, porque ahí también se mezcla mi experiencia, porque es materializar: “Ah, estoy llenando una ficha en la que me preguntan qué género es lo que yo hice, cuántos minutos tiene...” Esa instancia es como parte de caer en la cuenta de que se lo estás por mostrar a otro. Por más de que no sea competencia, porque era muestra. Al principio eran muy colgados y yo les decía “Acuérdense que tenemos tal fecha límite para enviarlo. No nos podemos quedar afuera”. No porque no nos pudiéramos quedar afuera, sino porque ellos estaban entusiasmados. Entonces me parece que estuvo bueno eso. Se hicieron cargo. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 6)

Y sumado a eso, avisos y autorizaciones: “(...) y la terminación de la edición como para poder mandarlo a un festival. E incluso eso requería llenar una ficha, autorización de los padres, autorización del cole. Y esa formalidad fue muy extraña en sí para ellos, pero cuando fuimos a la proyección no lo podían creer” (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 4). 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.

También ya lo hemos mencionado en los capítulos precedentes, en otras experiencias: el momento de estreno y más si es ante desconocidos y a sala oscura, resulta una instancia trascendental. Así recupera Julieta en diferentes tramos de nuestra conversación lo que supuso ese momento para lxs participantes:

“Ahh, ese monstruo cree yo.” Verlo en la pantalla grande para toda persona que hace cine y video, esa instancia de traspaso de tu compu, tu escritorio, a estar en una sala con otras personas y que se vea en grande, es muy fuerte. Entonces no lo podían creer. Fue la primera proyección en pantalla grande. Fue muy loco. (...) Primero, para mí, aprendieron a correr el riesgo de la exposición. Porque cuando lo vieron en pantalla grande creo que se dieron cuenta de que ahí estaban ellos mismos. Estaban las decisiones tomadas, estaban las cosas que no estaban, las cosas que habían decidido no filmar. Y a la vez aprendieron a delegar sus ideas en el trabajo de otros. Creo que eso es re-potente. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 4-5)

Sí, obviamente estaban fascinados y después como muy copados con las producciones que los habían estado acompañando, no sólo las de los secundarios (porque son muy

---

<sup>214</sup> Entre otras, surge la cuestión de un personaje con una única transformación, o un relato con una estructura cíclica: “¿Qué tiene que tener un Cineminuto? ¿Qué tiene que tener una obra de Cineminuto? Tiene que ser efectiva, tiene que tener un personaje que tenga una transformación, puede ser cíclico porque como la narrativa cíclica tiene esa síntesis y esa forma de usar de la información que abre y cierra en poco tiempo, que no requiere demasiado desarrollo” (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 4).

criticones con las de los otros y se cagaban de risa de otros cortos), pero también admiraban otros. “Sí, tal está re bueno”. “Sí, yo conozco a tal pibe que presentó”. Sí, comentaban mucho entre ellos de las producciones que les habían gustado. Y yo los veía por ahí que anotaban algunos nombres para después buscar... Esas cosas. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 7-8)

Esa dimensión de la exposición del artista, propia de las creaciones individuales que se menciona en el primer fragmento, está en juego aquí debido a la propuesta que Julieta realiza de que cada participante del taller pueda hacerse responsable de un videominuto. Más adelante menciona que además les pide que como directores del corto no hagan cámara, sino que deleguen y puedan ocupar ese rol de dirección. Lo cual, sugiere dar lugar al acto de creación individual y llevarlo adelante, a la vez que se involucra a otros en este proceso y se depende de ellos para llevarlo a buen puerto. Además, aparece en esos fragmentos la dimensión de los otros en un sentido que no habíamos encontrado hasta aquí: producciones locales, de otros jóvenes, de otras escuelas, que se reconocen como valiosas y como parte del *gusto* que se va construyendo. Sin dudas, se trata entonces de una instancia en la que las y los otros aparecen de múltiples maneras y en la que incluso el propio yo aparece allí expuesto para su análisis y reflexión<sup>215</sup>.

### 3.3.2 Sobre el corto *Memorias...*

(...) 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. Ignorar esta parte, o negarla, viene a ser lo mismo que amputar el acto de creación de algo que le es esencial: la intuición, los reflejos, la inspiración. Muchas veces es después, cuando el éxito ha sancionado su práctica, cuando en algunos alumnos se desbloquea el acceso a la palabra. Primero necesitaban recobrar la confianza en ellos mismos mediante un gesto. (Bergalá, 2007, p. 196-197)

El punto de partida de la propuesta de Julieta, como reconoce ella en un fragmento más arriba, 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.

Entonces, cuando yo me encontré con esos adolescentes con esas expectativas re altas, me dije no. Trabajemos como la mirada más personal. Por un lado, porque mis producciones en cine tienen mucho que ver... hay una mezcla inevitable entre el cine y la vida. O sea, bajar desde el testimonio contar las historias. Entonces todo el tiempo estaba desde lo cotidiano, desde lo personal. Sin necesariamente ser autorretratos o autorreferencias, pero sí trabajar desde lo que a uno le pasa, para traducirlo a ese lenguaje. Entonces, yo me encontré con ellos y anoté acá un par de cosas que tenían que ver con esas expectativas. Porque el CAJ te pide que vos presentes un proyecto, en donde están incluidos tus objetivos y tu propuesta de trabajo. A mitad de año, otro informe de

---

<sup>215</sup> Así lo plantea Julieta: “(...) yo creo que ellos aprendieron a confiar en sus compañeros para que lleven a cabo materialmente su idea. Y por otro lado, a exponerse. A decir “Ahí estoy yo, así me gustaría mostrar el mundo, este es mi estilo”. Porque dentro de la mirada personal, hablamos un montón del estilo. ¿Vos harías un café con señores adentro? Cada uno haría un corto diferente. Y eso tiene que ver con que cada uno tiene un punto de vista y una experiencia distinta, y un pasado distinto y una familia distinta. Entonces, creo que se logró eso de aprender que tu mirada es válida como la del otro, pero que es diferente a la del otro. Ahí está de nuevo: matar la fórmula del cine, matarla todo el tiempo, para darte cuenta que son experiencias en realidad” (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 5-6).

cómo se va sucediendo el desarrollo y a fin de año, la conclusión de qué se cumplió, qué no se cumplió. Exigía entonces ese programa, repensar y trabajar yo con esos chicos. Entonces yo anoté, por un lado, en este proyecto o propuesta, empezar desde quienes somos, cuáles son nuestros deseos y qué queremos aprender. Y en esto de cuáles son nuestros deseos, ponernos a pensar qué queremos contar. Qué tenemos para darle al espectador desde nuestro propio punto de vista, desde nuestra experiencia. Pensar entonces qué cosas no podemos contar, qué cosas no tienen el espacio para que vos las puedas contar. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 1)

Y ese fue el punto de partida: ¿qué historias propias, íntimas quizá, no podrían ser contadas más que por vos mismo? ¿Qué cosas son las que te han ocurrido y que si no las contás vos, no habrá quién las cuente?

Yo creo que “Memorias de una actriz” es increíble porque usa la economía de recursos, porque prescinde de la actriz, ¿entendés? Como que tiene una capacidad... La Flor, esta chica, la directora, es pianista. Onda, se preparó, Conservatorio, todo. Como que ella siempre comentaba que estaba nerviosa, por algunas pruebas, o instancias que tiene que pasar. No sé cómo es el rollo, pero el pianista conservatorio como carrera de pianista. No sé si alguna vez comentó como que la presión estaba ahí en el escenario. Sí, sí comentó: tenía que rendir un examen y en ese examen ella estaba arriba del escenario, y abajo el jurado. Y a veces iba su papá a verla. Y como que eso lo comentó. Y yo lo recordé cuando planteaban: “No se me ocurre ninguna idea”. Como que ante todo, los chicos dicen eso, es lo primero que dicen. Y yo le dije ¿por qué no hablás de tu experiencia de estar en el escenario? Y quedó ahí retumbando. Y la clase siguiente, o una de las siguientes ella dijo: tengo una idea, que es un travelling de un escenario vacío y que se escuchen aplausos. ¡Una grosa! Me pareció increíble. O sea, que desde el vacío, desde la falta de elementos, cómo usar lo que te falta para... Y como que para mí ese es un gran logro del Videominuto. Prescindir de la explicación para hablar: hablo de esto, para hablar de otra cosa. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 9-10)

Nuevamente ocurre aquí que dejar hablar a los expertos aporta, desde un criterio profesional, una mirada que da cuenta de un proceso pero que a la vez es análisis de lo hecho y de sus resultados. 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. Entonces, es re loco. Funciona como metáfora de un montón de cosas y es una escena. Es una escena y es un escenario. (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 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. Más allá de lo innecesario e infructuoso de embarcarnos en una definición cabal de esa noción, entendida en la misma dirección de lo artístico, definido unos párrafos antes, 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 doscientas sillas o más, que tiene una cabina para control técnico arriba (en una planta alta en relación al salón donde están las sillas y el escenario) y en la parte de atrás del salón. Desde allí fueron tomadas 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, las siguientes tomas. La realizadora ya sabía lo que quería filmar, sabía también qué necesitaba que hicieran sus compañeros

Y grabamos entre todos los aplausos. ¿Viste que se escucha, sobre ese escenario vacío, como unos aplausos y como unos gritos del público? Y eso lo grabamos, todos. Y ella dijo: “Yo quiero como que parezcan fantasmas”. No que haya fantasmas, pero que haya como una presencia fantasmal. No sé cómo me lo dijo, pero me dijo algo así. Son las indicaciones que yo usé para terminar la edición. Y ella quería terminar con una frase, no me la acuerdo y nunca me la terminaron de pasar. Pero para mí estuvo bueno que no la hayamos puesto, porque después me dijo “Falta la frase”, que hablaba sobre lo que habla el video. Y entonces iba a ser como una subrayada al pedo. Como que le quitaba riqueza, para mí. Entonces, al final no se la puse porque nunca me la terminaron de pasar. Y lo que está bueno de ese video, que también lo tiene “Desayuno”, que es el otro, es que no necesitan explicación. Son lecturas re abiertas y a la vez, re direccionales. *Como que tienen un valor artístico re fuerte para mí.* También son dos personas que la tienen re clara, de lo que quieren. Del tipo de imagen que quieren conseguir... (Entrevista Julieta Seco, 2016, p. 10) (cursivas nuestras)

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: su representación no corresponde con un personaje desde cuya mirada vemos lo que sucede, sino que este personaje es la cámara que se mueve, flota; no se trata 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?

La totalidad de las producciones de este apartado 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. A modo de complemento del trabajo realizado desde estos Centros, y como complemento de la normativa que los regula ya presentada en el capítulo cinco, es oportuno enlazar 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.

Sofía Ana, Mariana Borgogno y Laura Cortez (2018) trabajaron durante un año y medio en tres CAJ de la ciudad de Córdoba, con talleristas y jóvenes. Entre las conclusiones de su trabajo, nos interesa resaltar algunas ideas que consideramos fundamentales: la centralidad de la tarea de los talleristas es innegable, aunque a veces estas tareas supongan un “hacerse invisibles” y dejar que las cosas pasen. De igual modo que lo hacía Julieta, la propuesta se elabora cuidadosamente y se piensa un proceso, que reconoce algunos puntos de partida y escenarios posibles como llegada. Por otro lado, la forma de trabajo “asamblearia”, lejos de suponer una falta de organización o de coordinación, simplemente plantea una forma de organizar el trabajo con jóvenes que puede ser diferente al que plantea la escuela en otros espacios y oportunidades. Esto no quiere decir que sea mejor; sin dudas es vivido por las y los jóvenes como una oportunidad de comprometerse, ya que hay un lugar que se les invita a ocupar:

Este proceso libre en el que cada uno va tomando decisiones, pero como un colectivo en un trabajo conjunto, es uno de los elementos más significativos para los Centros de Actividades Juveniles. (...) Por lo general, los jóvenes que asisten a los CAJ tienen una actitud proactiva, se involucran, piensan, aportan, toman la palabra, escriben y construyen. Se trata de jóvenes que se sienten seguros del espacio que ocupan, del “poder decir” lo que piensan y lo que sienten sin condicionamientos. (...) Además en estas prácticas, el aprendizaje recupera el conocimiento que los jóvenes tienen del mundo, sus experiencias y la de sus amigos, compañeros y familiares. En estos procesos de construcción del conocimiento, en los que se generan nuevos saberes y en los que las temáticas de interés para los jóvenes son las recurrentes, también se construyen nuevas subjetividades y sentidos. (Ana, Borgogno y Cortez, 2018, p. 99)

Vemos aquí nuevamente muchos tópicos que ya hemos recuperado desde la entrevista con Julieta: trabajo colectivo; actitud proactiva por parte de las y los jóvenes; construcción de discursos desde la propia historia, la propia subjetividad; aprendizajes que vinculan sus recorridos previos con lo que se les propone desde el CAJ. Una pregunta que surge del propio trabajo de las autoras tiene que ver con en qué medida y de qué manera estas lógicas de funcionamiento pueden trasladarse a las instituciones escolares, con la creencia de que podrían contribuir a consolidar las trayectorias de las y los estudiantes.

En este sentido, en relación las formas de funcionamiento de estos Centros, las autoras identifican una serie de prácticas como centrales:

A lo largo de nuestro paso por los Centros de Actividades Juveniles descubrimos que el trabajo con la palabra era más importante que el desarrollo de alguna herramienta o producto mediático. Mientras los jóvenes se preocupaban por armar un buen programa de radio o un cuento para la revista escolar, estaban construyendo sentidos y saberes colectivamente. Mientras los Coordinadores y Talleristas se encargaban de dar actividades, de mantenerlos incentivados y con imaginación y creación activa, estaban produciendo sentidos en torno a la solidaridad, a la igualdad para que cada joven participante pueda hacer uso de su oportunidad. (Ana, Borgogno y Cortez, 2018, p. 104)

Así, los CAJ se transforman en espacios de búsqueda y de creación, desde la propia subjetividad pero con un horizonte y prácticas que son claramente colectivas. El trabajo focalizado con las dimensiones de la producción audiovisual que hemos recuperado en este apartado 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 documentalizante, sino artístico y estético a la vez y cuyo resultado se potencia por las posibilidades técnicas de lo audiovisual (Machado, 2015). Entendemos estas reglas como convenciones, como ciertos consensos (¿implícitos?), en su articulación con lo simbólico en Peirce, que señalan cómo producir audiovisuales que transmitan ciertos valores estéticos desde la enunciación a lo representado (Dalmasso, 1994): no se trata de crear una ficción o un documental, sino antes que nada un texto que “estetice” y nos haga ver de un modo nuevo aquello que, por cotidiano, damos por sentado. Estas producciones constituyen *ejemplos* de textos 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. En esta estrecha articulación entre modos artístico y estético encontramos la clave del análisis de los cortos anteriores.

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

El proyecto Cine Casero pone en funcionamiento algunos de los elementos de este juego pragmático en la proyección comunitaria, y por eso ha sido pensado para el marco de una localidad o un barrio. Aquí la comunicación funciona no solo en el eje de lo familiar, sino además en el *reconocimiento del territorio y los acontecimientos de la historia local, activando distintos modos de producción de sentidos y afectos* (Keldjian, 2015, p. 22) (cursivas nuestras)

En estas condiciones, el cine doméstico no tiene necesidad de producir una estructura narrativa ni una construcción coherente, porque estas preexisten 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, p. 23)

En este apartado reunimos dos 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 congela: a partir de sendas canciones surge la posibilidad de grabar estas historias. Pareciera que recuperan al pie de la letra 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. De los tres videos que conforman este apartado, dos de ellos están relacionados entre sí, ya que refieren al mismo evento y a los fines del análisis los consideraremos como una unidad (salvo cuando se aclare lo contrario): uno es la entrevista realizada a los protagonistas históricos del evento (*Entrevista Campeonato 1977*) y el otro es una

reconstrucción audiovisual de esos hechos (*Campeonato 1977*). El tercer video recupera una entrevista audiovisual realizada a un lugareño del Cerro Champaquí, la incorpora en la producción y a partir de ella se reconstruye audiovisualmente una breve anécdota referida por el protagonista, un poblador de cien años de edad.

Ambas producciones trabajan a partir del testimonio de los involucrados y esto les permite reponer un pequeño relato importante para ellos, en la localidad y para los entrevistados. A partir de allí, toman decisiones realizativas que no involucran sólo a la entrevista, sino que reconstruyen la escena y nos la muestran. De modo general, podemos mencionar que en ambos casos estamos en presencia de lo que Francois Jost (2012) denomina *reconstitución*, ya presentada en el capítulo metodológico<sup>216</sup>. Así, graban una historia que, de acuerdo con Jost, tiene como punto de partida un Yo-enunciador real, que nos aleja de la ficción, aunque tampoco podemos afirmar que esos fragmentos sean documentales. 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, 4 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, Prof. Cecilia Cargnelutti, fue la responsable de la experiencia y también está a cargo del espacio de Sociología en tercer año. En diferentes oportunidades ha ensayado articulaciones con los espacios de vinculación del sector de la orientación. A partir de un trabajo sobre relatos y anécdotas locales, propuso la realización de videos a los estudiantes de segundo año, como una forma de comenzar a abordar algunas cuestiones que esperaba recuperar al año siguiente.

Uno de los puntapiés iniciales de esta propuesta fue la llegada de las netbooks del programa provincial “Internet para educar” (cfr. Capítulo 5). 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. En 2014, por primera

---

<sup>216</sup> Para facilitar la lectura, repetimos aquí el fragmento del marco metodológico en cuestión: *Reconstitución*: esta operación es una manera de imitar lo real, surgida de las investigaciones policiales con la finalidad de resolver crímenes. (...) Este mecanismo también es utilizado por el universo periodístico, como un instrumento para “explicar el encadenamiento de los hechos” (Jost, 2012, pág. 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” (Jost, 2012, pág. 123).

vez, los estudiantes del CENMA Villa Giardino contaron con computadoras para el trabajo en el aula.

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). Cecilia nos contó lo que supuso este proceso con un grupo diverso de estudiantes, entre los que destacaba un quinteto de estudiantes, trabajadores en diferentes oficios en el pueblo, muy conocidos y conoedores de sus vecinos. Son ellos 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, lejano, 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. El audio de la canción se mezcla con sonidos de fondo del momento en que fue grabada, casi como un recordatorio de su inscripción en la cotidianeidad de sus protagonistas. Esa simplicidad de cada uno de estos elementos tomados por separado, al integrarse en *Campeonato...* dan cuenta del trabajo que menciona la docente que fue necesario para decidir de qué manera articularlos y contar mejor esta historia. Este quinteto fue uno de los grupos con los que la docente pudo hacer un trabajo más cercano para construir colectivamente la idea:

(...) hubo dos en los que yo más participé. En los otros no me dejaban entrar mucho, te diría. (...)

Estos dos grupos eran los que más me dejaban aportar a mí. Las chicas del vestido de blanco y el video del fútbol. Pero que tenía más que ver con esto: “Bueno, ¿qué quieren contar?, ¿Cómo lo contaríamos? ¿Con qué contamos, con qué recursos contamos?” Si se puede a través de la conversación o no... Empezar con las pruebas de sonido... Entonces era algo que se iba haciendo en etapas. No se dieron cuenta para mí que terminaban exponiéndose tanto, en un punto. Era más un paso a paso, sin tener quizá tan claro para dónde íbamos. Con más confianza en lo que se les proponía (...) eran muy divertidos y costaba la instancia de sentarse a escribir. De hecho las filmaciones son buenísimas porque tienen un despliegue de espacios en el pueblo... Y bueno, eran como pibes muy de conocer a todo el mundo. Uno era remisero... Y bueno, eso fue lo que fueron usando en la producción. De ellos no me sorprende que hayan hecho una instancia súper participativa, porque eran así en el aula: los que más hablaban, los que más estaban... Con ellos, lo que más costó fue ralentar un poco el proceso, para trabajar sobre la escritura, y cómo querer contarlo y cómo contarlo. Y eso estuvo buenísimo. (Entrevista a Cecilia Cargnelutti, 2015, p. 2)

Ese trabajo supuso en este corto algunas tareas: conseguir que los cantores graben el audio de la canción y la envíen por whatsapp a los realizadores, ya que si bien era una canción conocida y cantada, se trata de una versión *amateur*, que circulaba solamente de asado en asado; 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.



### Imágenes XXIII: El entonces y la recreación en *Campeonato 1977*



Capturas. Corto "Campeonato 1977". CENMA La Falda Anexo Villa Giardino. Experiencia 3. CENMA. 2014.

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. Al momento de hacer la entrevista, las y los realizadores estaban cursando su tercer año y trabajando allí, desde Sociología, cuestiones vinculadas a educación en medios en clave sociológica, recuperando su experiencia del año anterior. Dentro de Lengua, la docente se había propuesto que la escritura fuera una tarea transversal a todo el proceso, así como la reflexión sobre los géneros que estaban abordando en cada grupo, acompañada de lecturas y visionados de textos que pudieran servir como guía para la construcción de sus videos respetando estos géneros. Desde Turismo, el trabajo sobre la dimensión de los servicios de la localidad, así como de sus espacios emblemáticos fue una constante:

En sí, la experiencia estaba laburada en relación al espacio del pueblo y habíamos visto dentro de lo que es literatura, distintas formas de lo que es contar, distintos géneros, habíamos trabajado con policiales, habíamos trabajado con cuentos de terror. Habíamos trabajado con Operación Masacre como una técnica más realista, pero a la vez más anclada en la realidad. No sólo realista, sino a partir de entrevistas y demás. Y la idea era que ellos pudieran elegir uno de esos formatos y trabajar las formas de contar el pueblo. Por eso son leyendas en relación a los fantasmas, lo que aparece ahí, lo otro es la historia de "el evento", que fue un partido de fútbol que intentan reproducir (...), el otro video, que está más orientado hacia el turismo, es decir, un video que pudiera circular como para mostrar los atractivos turísticos, para que venga gente. (Entrevista a Cecilia Cargnelutti, 2015, p. 2)

Sí, habíamos trabajado desde la Literatura con la descripción de los lugares. Sí, habíamos visto mucho descripción en relación a los espacios. Entonces tratábamos de trasladar eso a las imágenes: cómo se describía en imágenes, también. Por eso eran lugares significativos, lugares representativos de algunas instancias. Por eso están filmados en el Club Villa Unidas, que es el club de fútbol del pueblo, en la Plaza de las Hamacas, que es la plaza en la que se mueven las hamacas solas de noche. La otra plaza... Ese cantero que dice Villa Giardino está en el medio entre las dos plazas. Y entre las plazas hay una cuadra. Y en el medio está ese reloj que es la Casona Municipal. Es un reloj de flores. Porque el pueblo es Giardino que significa jardín en italiano. Entonces el pueblo de las flores. Entonces lo del espacio estaba anclado ahí. (Entrevista a Cecilia Cargnelutti, 2015, p. 2)

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 vemos aquí es una forma simple y concreta desde la que se elabora esta articulación en este CENMA. En efecto, los videos que menciona la docente y 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.

Cecilia cuenta también que fue mucho el trabajo para ella para acompañar procesos que eran tan distintos entre los diferentes grupos, debido a que las temáticas lo eran e incluso los géneros desde los cuales se las abordaba también lo eran. Bromea con que de repetir esta experiencia el año de la entrevista, sin dudas tendría que revisar esta diversidad para hacerlo más accesible para ella. No obstante tiene claro que esta actividad tuvo un impacto que la enorgullece:

Y después sí, la sensación de satisfacción que sí tenían los que habían laburado mucho, cuando vimos las producciones, aunque no se escuchaban bien, aunque tenían muchas dificultades técnicas, me parece que también era aprender a contar con voz propia y que sí se podía contar con voz propia. Digo, siguen... Me los sigo cruzando en la despensa y se siguen acordando de la producción que hicieron, los que estuvieron trabajando cotidianamente con eso. (...) con los que pudimos hacer ese proceso, es algo sobre lo que gestaron mucho cariño, porque tenía mucho de la voz propia, poder contar una mirada sobre el pueblo, ahí sí volvía esta cuestión que hubieran construido ellos y ellas. (Entrevista a Cecilia Cargnelutti, 2015, p. 4)

Entonces me parece que esa podría ser una indicación en relación a “Esto se construyó, no estaba en ningún lado y de pronto está”. (...) Y sobre esto no había nada y de repente existe una historia. Y eso me parece que sí les quedó claro. O en el caso del partido de fútbol,... poder sistematizar las entrevistas... Eso costó un montón... Pero la chochera de los viejos contando la historia de ese partido de fútbol, ellos también la tenían, como de “Yo soy el que te devuelve esa memoria”, de hecho trabajamos con un cuento de Fontanarrosa, “26 de septiembre de 1973”, de cómo se narran los partidos de fútbol a lo largo del tiempo, qué significan en un barrio, por qué generan tanta... Se vuelve sobre el relato... Y ellos eran los entrevistadores, los que volvían... Y de hecho poder actuar ese partido de fútbol y dónde había sido el gol que tanto se contaba... Es eso: poder contar y crear de la nada (Entrevista a Cecilia Cargnelutti, 2015, p. 4)

El trabajo escolar desde el espacio curricular Lengua articula de modo directo las demandas de cada grupo, de cada temática y busca lecturas que ayuden en esa construcción. De allí, por ejemplo, la mención a un cuento de Roberto Fontanarrosa que ofrece un ejemplo sobre cómo se narra un partido de fútbol desde la literatura. Aparece además esto mismo 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 distinga ese tiempo del resto de la vida cotidiana. Y lo memorable aquí es el relato sobre una experiencia valiosa en la comunidad.

Y Cecilia marca también con igual claridad los aprendizajes que puede recuperar durante 2015, a partir de la experiencia del año anterior:

A mi me parece que quedó un registro súper claro de la complejidad de la producción audiovisual. Que no estaba clara al comienzo. Que es también una de las cosas que era un objetivo: poder dimensionar que lo que se muestra no es siempre lo que se quiere mostrar, que es complejo trasladar la mirada de uno para que el otro vea lo que yo quiero que vea...

Eso quedó claro, venía en las devoluciones. “No, en realidad lo que quisimos es esto, pero quedó así...” Eso lo pudimos retomar sobre todo en Sociología, bastante. Y después, sobre todo, la no naturalidad de lo que se muestra, la transparencia del audiovisual, eso es algo que también pudimos trabajar, que les quedó. (...) Y después del trabajo en equipo también. Hubo muchas peleas, quilombos, “que este se va”, “no, que yo me quedo”, “que yo lo hice”, “que yo no lo hice” y eso también me parece que fue algo de lo que pudieron rescatar algunas cosas. El uso de planos y esas cosas es algo que me parece que lo pudimos tematizar, y eso está bueno. (...) (Entrevista a Cecilia Cargnelutti, 2015, p. 3)

No resulta menor la posibilidad de reconocer todos estos efectos, o interpretantes en la terminología peirceana, a partir de una actividad propuesta en el aula. Las reflexiones de Cecilia van más allá de los contenidos estrictos de los espacios curriculares en los que trabaja, 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 no sólo a partir del trabajo previo y durante la filmación, sino también 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. Este es el momento en que ambas historias se unen en el video *Fiesta serrana*: la del veterano poblador de Traslasierra y las 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, la cámara regresa al rostro de Don Marcos actual y luego al del joven estudiante que lo representó. Con un pequeño movimiento hacia atrás nos alejamos de su primer plano con un travelling y un paneo, que nuevamente nos ponen en situación escolar, de proyección de la entrevista a ese vecino ilustre. 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.

Imágenes XXIV: El uso del color para señalar dos tiempos diferentes: antes y ahora



Capturas. Corto "Fiesta serrana". IPEM 135 Don J. F. Recalde Sarmiento. Experiencia 2. PNIDE Conectar Igualdad. 2015.

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:

La propuesta de incorporación de la producción audiovisual a las prácticas educativas ofrece diversas situaciones de aprendizaje, en tanto que requiere el despliegue de diversas estrategias, dispositivos y herramientas. En el presente trabajo prevalece la escucha donde se rescata a través de una obra musical, el relato oral de un personaje, que indudablemente representa para los alumnos un símbolo de arraigo. (Cuadernillo Anécdotas de Don Marcos, recreando vivencias, 2015, p. 2)

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:

En un contexto globalizado como en el que vivimos, seleccionar las anécdotas del relato de Don Marcos para ficcionalizar implica dentro del ámbito escolar la valoración de los escenarios locales y regionales. La elección de los estudiantes tiene que ver con la búsqueda y la recuperación de las miradas e interpretaciones sobre su identidad social y cultural. (...) El objetivo de la propuesta consiste en que los estudiantes logren contar una historia en imágenes a través de la adaptación de obras preexistentes para la realización de un cortometraje, incorporando conocimientos aprendidos y desplegando sus capacidades. Durante el proceso se pretende emplear diversas estrategias de lectura fomentando la valoración y el interés por la misma, utilizando diversos soportes y escenarios, e incorporando recursos que faciliten la práctica de la producción. (Cuadernillo Anécdotas de Don Marcos, recreando vivencias, 2015, p. 3)

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*<sup>217</sup>, en la escuela se recupera una pequeña anécdota de una noche en su vida para representarla:

Don Marcos Domínguez, personaje conocido de Las Sierras Grandes, tiene más de cien años, vive cerquita del Cerro Champaquí, al pie del Cerro Negro. La historia recreada por los

<sup>217</sup> El video original del cual toman el material audiovisual de base está disponible en esta dirección: [https://www.youtube.com/watch?v=y\\_yReakz5Yc](https://www.youtube.com/watch?v=y_yReakz5Yc) [última consulta: marzo de 2020]

alumnos transcurre en un baile. Un joven Don Marcos de treinta 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. Incómodo, Marcos decide esquivar la situación retirándose del lugar a pesar del pedido de las dos mujeres y de algunos presentes para que se quedara a bailar. (Cuadernillo Anécdotas de Don Marcos, recreando vivencias, 2015, p. 3)

La escuela asume como propia la tarea de abordar también el resto del contenido de la entrevista: las condiciones de vida y de trabajo de Don Marcos en su calidad de serrano.

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: recuperar la canción de un cantautor de la zona, que a su vez homenajea a un poblador centenario constituyen 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 colectiva. 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 mantenerse “fiel” al modo en que los acontecimientos ocurrieron en primera instancia. Aquí lo lúdico aparece asociado a la creación ficcional que planteaba Caillois (1986), sólo que no se atiene a esa “única regla” que recuperábamos antes, la de fascinar al espectador (por parte del actor) y prestarse a la ilusión (por parte del público); se suma aquí un complemento de esa regla, que 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

Cómo usaron la escuela... como si fuera una escuela. Y además eso es lo loco, que parece en ese diálogo, que intentan hacer un chiste, además, en medio de un corto de terror. Hacen explícitamente un chiste, que queda como raro, es bien difícil hacer humor en audiovisual y más hacerlo en el marco de que no entendés bien todavía qué género están habitando... Y por qué gritan si es una escuela y está el fantasma al lado, y queda el fantasma al lado como "Uy, si me callo" Porque en la escuela hasta el fantasma se calla. Porque si es una escuela hay que callarse. Y eso recuerdo que me había sorprendido un montón de ese grupo que no era particularmente ni jocoso ni crítico de la escuela. Y ahí largaron todo lo suyo... De hecho la que hace de fantasma no hablaba nunca. Yo le preguntaba "Y vos, ¿qué pensas?" Y no me respondía. Y actúa de fantasma, teniendo un lugar re importante... (Entrevista a Cecilia Cargnelutti, 2015, p. 3)

### 5.1 Un encuadre necesario: las miradas en el cine

Deseamos detenernos en un encuadre metodológico proveniente de las teorías del cine que nos permitirá poner de relieve una particularidad de lo visual-fotográfico-televisivo-cinematográfico, especialmente en sus variantes ficcionales aunque no exclusivamente. A tal fin, recurrimos a una propuesta ya clásica dentro de estas teorías: el artículo *Placer visual y cine narrativo* de Laura Mulvey ([1975] 2001)<sup>218</sup>. Nos detenemos brevemente en los desarrollos que ella presenta allí y luego los utilizamos para avanzar en el análisis de las dos producciones reunidas en este apartado. Nuestra apuesta aquí 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.

#### 5.1.1 Tres miradas confluyendo en el cine narrativo clásico de Hollywood

Mulvey ([1975] 2001) afirma que el cine narrativo clásico de Hollywood se asienta, de modo general y en primer lugar, sobre el placer que el acto de mirar tiene para los sujetos (escopofilia). Además, afirma que cuando ese acto de mirar tiene como objeto privilegiado a la figura humana, se trata de una mirada narcisista que contribuye a la constitución del ego, ya que se trata de una mirada hacia aquello que resulta conocido, aquello que presenta las mismas características que posee el sujeto que mira (su humanidad). La autora lo resume así:

Los apartados A y B de esta segunda sección han presentado aspectos contradictorios de las estructuras placenteras de la mirada en la situación cinematográfica convencional. El primero, escopofílico, surge del placer de usar a otra persona como objeto de estimulación sexual a través de la observación. El segundo, que se desarrolla a través del narcisismo y la constitución del ego, procede de la identificación con la imagen contemplada. Así pues, en términos fílmicos, uno implica una separación de la identidad erótica del sujeto respecto del objeto en la pantalla (escopofilia activa), mientras el otro exige una identificación del ego con el objeto de la pantalla a través de la fascinación y el reconocimiento que experimenta el espectador ante su semejante (Mulvey, [1975] 2001, p. 368-370).

---

<sup>218</sup> Agradecemos especialmente la generosidad y rigurosidad del Prof. José Gatti de la Universidad Tuiuti do Paraná (Curitiba) por los comentarios al trabajo final presentado para aprobar el seminario a su cargo de Teorías do cinema, en el posgrado en Comunicación de la mencionada universidad en 2013. Dichos comentarios fueron fundamentales para definir y precisar los párrafos que siguen.

Acto seguido, la autora afirma que si bien es verdad que este placer en el acto de mirar se encuentra presente en la experiencia del espectador frente al filme, también acontece que esta mirada puede resultar amenazante además de placentera<sup>219</sup>. De esto, derivan los análisis en torno a la mujer como espectáculo y como significativa clave en el sistema de estrellas creado por el cine hollywoodense clásico.

Así, Mulvey consigue argumentar en 1975 que la mujer es dada como objeto para una mirada que necesariamente es masculina y que se corresponde tanto con la de los personajes de la historia que se desarrolla en la pantalla como con la de los espectadores que asisten al filme. El momento de la exhibición de la mujer en este cine clásico se corresponde con una pausa en el devenir narrativo en beneficio de una mera contemplación erótica del *objeto-mujer*, al punto que, a través del propio artificio de la construcción fílmica, en muchas oportunidades la mirada del personaje masculino de la historia logra “(con)fundirse” con la del espectador masculino del propio filme, mediante, por ejemplo, el recurso al “artificio de la *showgirl*” (Mulvey, 2001, p. 371).

El espectador no sólo se identifica con la mirada del personaje masculino, sino también con su poder de controlar los acontecimientos narrativos del filme, de forma que, según Mulvey, se produce una “satisfactoria sensación de omnipotencia” (Mulvey, 2001, p. 371) en ellos. Como queda en evidencia, todo el dispositivo técnico del filme tiende a producir esta identificación masculina, a partir de un acto de *voyeurismo* que coloca a la mujer en situación de objeto de la mirada<sup>220</sup>.

Estos desarrollos que hemos esbozado aquí resultan suficientes para poner 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, p. 376). De este modo, y es lo que nos interesa particularmente de sus planteos aquí, 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” (Mulvey, 2001, p. 377). Este triple juego de miradas permite explicar los procesos de escopofilia y de identificación propuestos por Mulvey.

Hasta aquí, no nos hemos detenido, con todo, en los objetivos que ella persigue con su propuesta de utilizar las herramientas del psicoanálisis para analizar estos filmes. La autora afirma que mediante el reconocimiento y la exposición de las dos primeras miradas, tradicionalmente invisibilizadas por el cine convencional, se contribuye a socavar esa mirada machista voyeurista-escopofílica (Mulvey, 2001, p. 377).

---

<sup>219</sup> ¿Cómo es esto? El deseo que se vehiculiza en el acto de mirar lleva consigo la marca del “momento traumático de su nacimiento: el complejo de castración. De ahí que la mirada, placentera en su forma, pueda ser amenazante en su contenido, y es la mujer (...) la que hace que esta paradoja asuma una forma definida” (Mulvey, 2001, p. 370).

<sup>220</sup> Esto, por cierto, conjura las asociaciones que esa figura despierta vinculadas a la castración, como mencionábamos en la nota al pie anterior. Por supuesto que desde estos planteos iniciales de la autora mucho se han discutido sus aportes y mucho ha cambiado el cine también: basta mencionar que así como el cuerpo femenino no ha dejado de ser ofrecido para su contemplación en pantalla, no es extraño encontrar hoy en día de igual manera cuerpos masculinos, ofrecidos a miradas femeninas y también masculinas (sólo a modo de ejemplo, Moreiras, 2016).

Ahora bien, toda vez que este instrumental de análisis, construido a los fines mencionados, resulta adecuado para el tipo de cine objeto de las reflexiones de Mulvey, debemos reconocer que se vuelve relativamente inútil cuando lo volcamos hacia nuestro objeto de estudio. ¿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?

#### 5.1.2 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 treinta, cuarenta y cincuenta, que descansa en la invisibilización de la presencia de la cámara como tal y en la compenetración del espectador con el relato (aunque por supuesto esto no significa que no haya seguido operando 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, p. 377).

En efecto, a tal fin podemos presentar un interjuego entre tres elementos que consideramos fundamentales en este tipo de cine, promovidos por parte de la industria. Estos tres elementos permiten que las y los espectadorxs asistan a una historia que los tiene, en la mayoría de los casos, como *huéspedes invisibles*, al decir de la autora:

1. Ciertas condiciones de proyección
2. La clausura del mundo narrativo presentado (“mundo herméticamente sellado”)
3. Ciertas convenciones narrativas

En 1., nos referimos en concreto al “contraste extremo entre la oscuridad de la platea (que sirve también para que los espectadores se aislen unos de los otros) y el brillo de las formas cambiantes de luces y sombras en la pantalla” (Mulvey, 2001, p. 367-369), es decir, a esas condiciones ideales de visionado propias de la sala cinematográfica que mencionamos en la introducción como parte de la *experiencia cinematográfica* (Serra, 2011, p. 269).

En 2., buscamos resaltar la cualidad mediante la cual el universo narrativo se presenta “indiferente a la presencia del público, produciendo en éste una sensación de separación y jugando con sus fantasías *voyeuristas*” (ibid, p. 367). Específicamente, y más allá de otras, deseamos destacar aquí la presencia de la cuarta pared invisible que aísla el mundo sobre todo de la ficción a partir del recurso de evitar la mirada a cámara.

En 3., incluimos otras convenciones narrativas que contribuyen a reproducir las condiciones naturales de la percepción humana: entre otras, “las técnicas (como la de la profundidad de campo) y los movimientos de la cámara (determinados por la acción del protagonista), combinados con la invisibilidad del montaje (exigida por el realismo)” (Mulvey, 2001, p. 372). Estas convenciones nacen del control que el equipo de producción ejerce sobre las dimensiones



temporal y espacial del cine, que a la vez que reproducen ciertos patrones estándares de calidad, buscan producir esa “ilusión cortada a la medida del deseo” a la que se refiere la autora<sup>221</sup>.

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 convencional nos ha acostumbrado y ciertamente la tercera adopta características que les son propias.

En relación a las condiciones de recepción/ visionado de los videos de nuestro corpus, según lo mencionado hasta aquí, son muy pocas las circunstancias en las que este visionado se realiza en las condiciones que las salas de cine garantizan y sí, en cambio, tiene lugar en los patios o en salas de aulas de las escuelas, en espacios municipales de las localidades a las que estas escuelas pertenecen o incluso en televisión, a través de canales de cable locales de esos pueblos y ciudades. Esto supone que estamos frente a una experiencia que difícilmente podría ser denominada cinematográfica, tal y como esta es entendida por Barthes, en el trabajo de Serra aludido párrafos antes.

En relación a la hermeticidad del mundo del relato, encontramos diversos ejemplos de cómo ella es flexibilizada e incluso disuelta en los videos que analizamos: sea porque los propios videos incorporan fragmentos de “detrás de escena”; porque hay personajes que aparecen en cuadro, no pertenecientes a la diégesis, que además miran a cámara (como en *Yo soy*, por ejemplo); o porque detalles de lo espacial ingresan en pantalla sin ser parte del relato, debido a que sí son, sin embargo, parte de los espacios en los que se filma (por ejemplo, vinculados al mundo escolar y no necesariamente al mundo de la ficción del relato en cuestión). Hemos puesto de relieve a lo largo de las páginas anteriores ejemplos en este sentido.

Más allá de considerar las distancias de los aspectos desarrollados en 3. en relación al cine clásico, lo que determinaría un listado de las carencias presentes en los videos, resulta interesante analizar los efectos de las decisiones efectivamente tomadas por los realizadores, vinculadas a sus condiciones de producción. En el capítulo sobre ficción recuperamos un artículo de Raúl Beceyro (1993) en el que hace esta operación con algunas producciones de cine industrial, específicamente de John Cassavetes: esta decisión de asociar ciertas marcas con sus condiciones de producción ha motivado este trabajo de investigación desde el comienzo y constituye una de sus razones.

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 clásico de Hollywood; 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* sentiría cierta distancia crítica en relación a estas producciones en las que, de alguna manera, pierde su sitial privilegiado de *huésped invisible*. Sin embargo, nos

---

<sup>221</sup> Al explotar la tensión existente entre el control de la dimensión temporal (montaje, narratividad) y el control de la dimensión espacial (cambios de plano, montaje) por parte del cine, el código cinematográfico crea una mirada, un mundo y un objeto, y produce así una ilusión cortada a la medida del deseo. (Mulvey, 2001, p. 376-377).

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, la realidad que el drama de ficción (Mulvey, 2001, p. 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? ¿Sobre qué atributos y características podríamos asentar este placer audiovisual alternativo, en caso de darnos crédito sobre la posibilidad de su existencia?

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 ya que en parte las hemos respondido en los dos capítulos anteriores, a partir de las producciones que hemos analizado. 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*

Sumada a esta primera lista desordenada y por lejos no exhaustiva, puede sumarse una segunda lista de términos relacionados con particulares maneras de relaciones textuales, tales como la alusión, la parodia, el pastiche, la cita, etc. (Withalm, 2007, p.128) (traducción nuestra)<sup>222</sup>

*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. Desde un comienzo nos ha resultado forzada su inclusión en esa clasificación, ya que, en todo caso, se trata de un producto cuyo género podría enunciarse más cómodamente como “periodístico”. No obstante, el Cuadernillo que se publica desde Inclusión Digital Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba presenta en detalle las decisiones tomadas y el camino que condujo a ese grupo de docentes y estudiantes a la realización de esta producción.

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. Se plantearon como objetivos:

Objetivos propuestos al comenzar el trabajo: ✓ Promover el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. ✓ Mostrar nuevas modalidades de enseñanza ✓ Apuntalar los procesos de inclusión. ✓ Promover la construcción significativa y duradera del aprendizaje. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 9)

---

<sup>222</sup> En idioma original, la cita es la siguiente: “In addition to this first unordered and by far not exhaustive list, another list of related terms describing particular modes of textual relations can be set up, such as allusion, parody, pastiche, quote, etc”. (Withalm, 2007, p.128).

Como se ve, de alguna manera todos los objetivos planteados son metodológicos. No podemos detenernos aquí en esto, pero resulta significativo que el acento al momento de escribir sobre la propuesta esté consignado allí, en el cómo se trabajó (antes que en el qué).

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 de los “Efectos de los rayos UV”. Sobre esta idea nos pusimos a trabajar. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 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:

La entrevista se realizó en el aula del contraturno en las horas de Luis Castro. Se utilizó de fondo una de las paredes que estaba mejor del aula. Trabajamos con tres cámaras: una cámara que se dejó fija, otra cámara digital que se movía en la entrevista tomando distintos planos, y por último una cámara de la escuela tomando fotos durante toda la entrevista. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 3)

Búsqueda de información en internet y en la biblioteca sobre los subtemas a trabajar. Se comenzó a volcar la información en una presentación (Power Point). También se buscaron imágenes para ilustrar el tema para que comiencen a pensar en idioma audiovisual. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 3)

Con el acompañamiento del ETT un estudiante trabajó con el programa para editar el video. Se concluyó que debía filmarse otra vez dado que el lugar de la filmación no era ideal por el eco y el ruido, el plano elegido no era bueno, la introducción a la entrevista no correspondía a un noticiero porque se eligió después la idea, las preguntas se repetían y había que centrarse en los temas más específicos con el médico. Se decidió trabajar con las 2 cámaras de la escuela para poder trabajar con un solo programa en la edición. Se resolvió buscar otro lugar; uno sería la radio y otro el aula de quinto donde el techo es más bajo. Se realizó la prueba de sonido. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 5)

Búsqueda y selección de la música: Se intentó darle prioridad a música libre en sitios como [www.jamendo.com](http://www.jamendo.com). Lo que se necesitaba era una cortina. Elección de la escenografía: Se eligió usar una tela de fondo con el logo y una mesa que se cubriría con una tela. Se decidió formar un grupo de facebook para estar más comunicados: Milagros se puso a realizarlo con el profesor Luis. Se invitó a todo el curso, se unieron y comenzaron a participar activamente compartiendo ideas, propuestas. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 4)

Entrevista a la doctora Vivian Actis. La entrevista se realizó en la radio donde ya estaba armado el escenario. Se utilizaron las dos cámaras de la escuela, ubicándolas para que tomaran dos planos diferentes. Una vez que se terminó con los preparativos se quedaron en la radio sólo los que intervenían. Esto fue un acuerdo muy importante para garantizar buen registro del sonido. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 7)

En todos esos fragmentos pueden reconocerse las decisiones tomadas por el equipo de esta escuela, entre los cuales no se encontraban “expertos” en la producción audiovisual. Por lo tanto, puede entenderse que este trabajo fue el resultado de muchas consultas y de pautas entregadas por Pablo, el referente ETT en la zona, por el PNIDE Conectar Igualdad. 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 cortes directos de un momento a otro, en los que no hay segundos de más ni de menos (salvo en dos o tres momentos, por ejemplo, en el minuto 3.50, en el que se produce un corte en el parlamento del especialista en los efectos de los rayos UV). También 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 los fragmentos recuperados arriba se menciona la necesidad de “pensar en idioma audiovisual” y esto resulta muy evidente en el resultado final. En términos de la ocularización, los planos utilizados son 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. La calidad de la imagen del video subido a YouTube no es buena, aunque entendemos que es debido a la copia que se utilizó para ponerlo en circulación y no necesariamente debido a las condiciones de producción. Por último, en relación al trabajo desde la auricularización: en general se entiende perfecto lo que hablan los personajes frente a cámara (se mencionan en los fragmentos anteriores los cuidados que han tenido en estos momentos) así como la atención puesta en la canción que funciona de cortina musical.

En relación a los personajes, se destaca la definición de los roles 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: antes que los planteos de Mulvey, debemos recuperar los que abordan el régimen televisivo. Entonces, podemos mencionar los intercambios visuales entre lxs conductorxs o entre estxs y las entrevistadas, propios del diálogo que sostienen; y luego, miradas a cámara, lo que en el primer capítulo denominamos siguiendo a Eliseo Verón (1983) *eje O-O* o eje “de los ojos en los ojos”. Todos estos intercambios de miradas son construidos cuidadosamente en esta producción, sin que existan ambigüedades allí. 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 ese sentido, *Noticiero...* cumple con los rasgos centrales de la promesa, en términos de Jost (2012), que su nombre auspicia: tenemos todos los elementos (temáticos y enunciativos) esperables para una producción periodística que se ocupa de un tema de actualidad.

Si bien los cortes 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 relación al espacio, ya hemos mencionado que se construyó una escenografía mínima pero 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 realizado de escenografía de fondo.

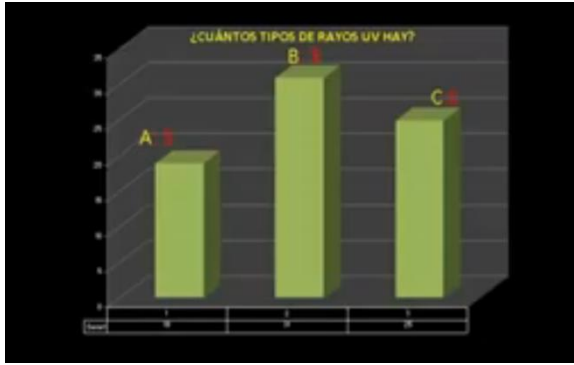
Debido a esta decisión que circunscribe los espacios a una única escenografía de estudio, este video es una excepción en el corpus en términos de que no activa el *modo de lectura privado* en relación con lo espacial: por supuesto que sigue siendo pertinente en relación a los protagonistas. Por este motivo, podemos decir que el *modo de lectura* predominante que se activa es el *documentalizador*, 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<sup>223</sup>, y por lo tanto, una realización plenamente escolar.

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*?

Imágenes XXV: Presentadorxs, invitadas, miradas en juego y recursos en pantalla



<sup>223</sup> En *El cuidado de tu cuerpo*, analizado en el capítulo sobre documental, se nos presentaba una clase filmada, una mezcla de una situación áulica con un programa de televisión de tipo instruccional, como *Utilísima*. El tópico estaba enmarcado en la Educación Sexual Integral (ESI) y trataba específicamente sobre la correcta colocación de un preservativo.



De izquierda a derecha, de arriba hacia abajo: Un presentador da la palabra a la entrevista; un especialista con recursos insertados en instancia de edición; un gráfico de barras con vos en off de la especialista y el cierre por parte de los conductores.

Capturas. Corto "Noticiero Joven Visión 5to TT". IPEM 137 C. L. de Funes. Experiencia 2. PNIDE Conectar Igualdad. 2015.

Entendemos por *pastiche* una forma particular del trabajo de remisión de un texto B a un texto A: esta referencia supone en el *pastiche* 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, p. 160) (cursivas en original). Dice Linda Hutcheon (1981) además:

Hemos visto que este acto de separación, de desfase, se instaura paradójicamente por medio de una superposición o de una incorporación textual. Se podría sostener que el *pastiche* opera de forma análoga, al menos en el nivel estructural aunque se trate en este caso de un *interestilo* más que de un *intertexto*. Pero lo que se distingue de la parodia, es el hecho de que en el *pastiche* se señala más bien la semejanza que la diferencia. Esta misma ausencia de distanciamiento diferencial se encuentra también al interior de otras modalidades intertextuales, como la alusión simple, la cita y la adaptación. (Hutcheon, 1981, p. 182) (cursivas en original)

Queda en evidencia que el *pastiche* está muy próximo a la parodia, incluso estructuralmente hablando, y que sus diferencias son mínimas. Esas mínimas diferencias serán fundamentales para distinguir *Noticiero...* del próximo corto que analizaremos, *La edad del pavo o la langosta desnuda*.

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. Y lo hace a partir de lo que Hutcheon (1981)

denomina un *ethos*<sup>224</sup> que no es ni *despreciativo* ni *burlón*, sino en todo caso *respetuoso*, o al menos neutro. Esto significa que recupera un texto anterior, este programa televisivo temático, y 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; funciona aquí plenamente esa definición conceptual de género que planteamos páginas atrás: desde la escuela se asumen las recurrencias históricas 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. Diferente es el caso en la parodia que veremos luego: allí se recupera el género pero para transformarlo, eventualmente, a través de un *ethos* irónico.

La voluntad de *Noticiero...* es asumir ese género mediático para socializar el trabajo que se realiza habitualmente en la escuela, pero en un formato diferente, que plantea sus particularidades, que demanda atender a ciertas especificidades (muchas ya citadas previamente desde el propio Cuadernillo de este video) y que promueve, junto a los clásicos escolares, aprendizajes nuevos y de otros órdenes:

Estamos hablando del fortalecimiento de la amistad y el trabajo colaborativo que se generó entre el grupo de alumnos y el grupo docente. El espíritu de equipo fue creciendo a medida que avanzábamos en el proyecto. Se fortalecieron y se crearon nuevos lazos de amistad en el grupo de alumnos, sumado al hecho de que muchos de ellos adquirieron nuevos aprendizajes relacionados con las TIC, como por ejemplo el manejo de medios audiovisuales como cámaras, celulares, software editor de video. Características inherentes a profesiones que la escuela nunca se imaginó brindar, como por ejemplo la dirección de cámaras y el proceso de producción y edición de video. (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 2)

El cuadernillo, además de las pautas de trabajo que dieron lugar al corto, es generoso en la evaluación de este proceso de trabajo:

Fortalezas y debilidades de la propuesta general. Fortalezas: - Genera nuevos aprendizajes y habilidades; - Favorece la integración; - Es motivador; - Acompañamiento situado del ETT; - Complementación entre docentes y los alumnos. Debilidades: - Insume mucho tiempo extraescolar; - Pueden faltar recursos (cámaras, micrófonos, espacios). (Cuadernillo *Noticiero Joven Visión 5to TT*, 2015, p. 10)

Y cierra con una serie de sugerencias que son útiles para colegas docentes que tengan voluntad de trabajar en este tipo de producciones:

Sugerencias para Profesores: Establecer objetivos claros. Exponer algunos aspectos y/o características del tema que se quiere tratar. Organizar el trabajo. Dividir los alumnos en equipos de 2 a 4 integrantes. Utilizar estrategias de colaboración e interrogación. Favorecer el buen clima de trabajo. Varios docentes en el proyecto. Qué tener en cuenta: Establecer y respetar los tiempos máximos pautados. Conocer características de cada grupo y asignar tareas acordes. Fomentar la responsabilidad y el espíritu

---

<sup>224</sup> Hutcheon (1981) recupera la definición propuesta por el Grupo Mu que entiende que el *ethos* “se define como ‘un estado afectivo suscitado en el receptor por un mensaje particular y cuya cualidad específica varía en función de un cierto número de parámetros. Entre estos, debe reservarse un gran espacio al destinatario mismo. El valor que se le da a un texto no es una pura entelequia, sino una respuesta del lector o del auditor. En otros términos, este último no se contenta con recibir un dato estético intangible, sino que *reacciona* a ciertos estímulos. Y esta respuesta es una apreciación” (Hutcheon, 1981, p. 180).

colaborativo. Los tiempos y los espacios a veces no son apropiados dentro de la escuela. Se necesitan reuniones y tiempo extraescolar. Qué no hacer: Es muy difícil realizarlo sin apoyo institucional. Elegir los componentes de cada grupo. Trabajar en forma aislada. Mezclar distintos formatos de video. (Cuadernillo Noticiero Joven Visión 5to TT, 2015, p. 10)

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 *Noticiero...* presenta una temática trabajada escolarmente y adopta su estilo enunciativo. El abordaje escolar de la temática *rayos UV* no es planteado en la cartilla en ningún momento: pareciera que se lo da por sentado. Lo que preocupa a los docentes que han intervenido y lo que resulta para ellos más valioso es lo que hemos recuperado como fortalezas de este tipo de actividades, en sus propias palabras. Coincidimos por supuesto en que este tipo de propuestas son capaces de promover los aprendizajes que ellos señalan en el cuadernillo, pero deseamos asimismo resaltar lo propiamente escolar que es invisibilizado: 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, como decíamos antes, 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 en relación al 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<sup>225</sup>. Seguimos en esto el análisis propuesto por Susana Gómez en el Diccionario Crítico de Términos del Humor, compilado por Ana Flores (2009). Allí, Gómez recupera los desarrollos del Grupo Mu, que resaltan justamente la función pragmática, ya que en gran medida se trata de poner en relación el enunciado con sus contextos para identificar la ironía. En otras palabras, comúnmente necesitamos conocer algo de la situación del enunciado para entender que se trata de una ironía.

Resulta relevante también su definición como operación discursiva, en el sentido de se trata de un modo de construir enunciados que “utiliza los géneros discursivos para anclarse en ellos y

---

<sup>225</sup> Dice Hutcheon al respecto: “...no hay que olvidar el doble funcionamiento irónico de contraste semántico y de la evaluación pragmática. En el plano semántico, la ironía se define como señal de diferencia de significado, a saber, como antífrasis. (...) Hay, pues, un significante y dos significados” (Hutcheon, 1981, p. 179).



generar efectos -el llamado efecto irónico- como estrategia discursiva” (Gómez, 2009, p. 132). Aquí la operación ya no es estrictamente lingüística, sino que recupera otros aspectos como los conocimientos socialmente disponibles en torno a los géneros discursivos. Esto resulta particularmente importante en nuestro trabajo.

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:

Recuperamos el concepto de ironía como actitud de pregunta dialéctica, factible de cumplirse en otros lenguajes como el visual o el corporal, que entran en correlación con el enunciado verbal. 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, p. 132)

De este modo, si bien la ironía puede definirse en primer lugar en términos estrictamente 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.

La ironía está en la base de la parodia, dice Linda Hutcheon (1981), en tanto toda parodia recurre a la ironía para su construcción. Al igual que el pastiche, una parodia es una forma intertextual (como la alusión, la cita, la imitación) que...

...efectúa una superposición de textos. En el nivel de su estructura formal, un texto paródico es la articulación de una síntesis, una incorporación de un texto parodiado (de segundo plano) en un texto parodiante, un engarce de lo viejo en lo nuevo (Hutcheon, 1981, p. 177)

La parodia para la autora es un género literario y por lo tanto, esta definición estructural remite a ese campo de estudios. Ella suma algunos componentes de otro orden que nos ayudan a precisar la definición: 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, p. 187): esto en el campo de la literatura resulta fundamental. 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” (Hutcheon, 1981, 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 del que se acusa a estos discursos, en tanto demandan del lector reconocer el juego paródico propuesto por el autor.

La ironía, la parodia y la sátira no existen más que virtualmente en los textos así codificados por el autor, y no son actualizados por el lector más que si satisface ciertas exigencias (de perspicacia, de formación literaria adecuada). (...) El lector que no logra captar la ironía (la parodia o la sátira) es aquel cuya expectativa es, de un modo u otro, insuficiente. (Hutcheon, 1981, p. 188)

En nuestro caso, toda vez que estamos trabajando con videos y no con textos literarios, estas competencias van a estar presentes con algunas variantes. La lingüística y la genérica, de forma

plena. En relación a la ideológica, lo que se demanda del espectador son, *a priori*, conocimientos menos elitistas que los del campo de la literatura y vinculados al campo de los consumos culturales mediáticos y como veremos, al mundo escolar también. De acuerdo a la autora, además, la competencia ideológica excede la cuestión de las competencias del lector para alcanzar la de las funciones literarias. Así, para los formalistas rusos la parodia tenía también

un papel renovador y central en la evolución de los nuevos géneros literarios. Tal teoría dinámica transforma la parodia en gesto revelador, incluso desmitificador de las convenciones, y permite o favorece cambios a nivel formal (Hutcheon, 1981, p. 189)

La idea de discursos con capacidad reveladora o desmitificadora presente en este fragmento nos lleva a la idea del *extrañamiento*, u *ostranenie*, recuperada de la obra de Viktor Shklovski brevemente en el capítulo de los cortos de ficción, como parte de un proceso de *desfamiliarización*<sup>226</sup>. Es posible por lo tanto postular aquí lo que señalábamos al comienzo en relación a la ironía: tiene la posibilidad de sacudir nuestros esquemas perceptivos, de llamar la atención sobre aspectos concretos de la realidad y, eventualmente, promover algunos cambios en ellos (todo posible de ser encuadrado en un *modo de lectura energético*, entre los propuestos por Odin, 2000).

Nos queda recuperar la idea del tipo particular de *ethos* que promueve la parodia. Decíamos antes que el *ethos* es “un estado afectivo suscitado en el receptor por un mensaje particular” (Hutcheon, 1981, p. 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” (Hutcheon, 1981, 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 *magazine* 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

---

<sup>226</sup> Decíamos allí: El concepto (o principio) de *ostranenie* nace en la obra de Viktor Shklovsky “Art as Technique” en 1917 y luego es recuperado por otros teóricos, en otros tiempos. Puede funcionar en muchos niveles y en general refiere al cuestionamiento a la *familiarización*: toda vez que el conocimiento del mundo depende de un proceso en el cual el conocimiento que tenemos es fruto de una acumulación. Esto supone que 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, p. 61-62).

una actitud de acoso, frente a la cual la conductora responde alejándolo, haciéndole saber de su falta de seriedad. Frente a estos exabruptos del invitado, absolutamente fuera de lugar de acuerdo a su rol de especialista, la conductora del programa lo ubica una y otra vez, alternando 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 con la que iniciamos este capítulo. Otro pequeño homenaje al maestro que ya en los ochenta afirmaba contemporáneamente con Eliseo Verón, que los medios audiovisuales (aunque también la radio) realzan y se potencian sobre lo indicial de la comunicación:

Estoy señalando algo que no es lo suficientemente percibido en los medios a raíz de que son precisamente analizados desde un paradigma escritural: su función disparadora en el análisis de lo corporal, su función compensadora, tal vez coyuntural, frente a las ausencias en las culturas institucionalizadas. La cámara a veinte centímetros de la cara de un político estructura una lectura, y una competencia que no es la de aquel que lo ve desde una tribuna a cincuenta o cien metros. Y aquí funcionan saberes, “lores”, que aunque hoy sean analizados o legitimados científicamente estuvieron siempre en la vida cotidiana y en las culturas de las clases populares, subyaciendo en el prestigio de la escritura. Saberes que tal vez no puedan ser formalizados, porque su semiosis no depende sólo de los códigos sino fundamentalmente del contexto (Ford, 1994, p. 155)

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 en el teatro, a la distancia, se perderían. Esta es la dirección más lineal en la que nos invita a enfocarnos la cita de Ford. No obstante, no es la única. 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 los gestos desubicados que ha tenido, 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 en un profesional y saberes 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.

Junto con esto, 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.

Conductora: Los padres y los profesores, pero sobre todo los profesores, se quejan. Dicen que son complicados y que es muy difícil trabajar con ellos. ¿Usted está de acuerdo?

Especialista: Y en parte sí, estoy de acuerdo. Pero son exagerados. Los alumnos pasan muchas horas en los colegios, por eso es donde más se nota. Ahí ellos se lucen como pavos.

Conductora: ¿Y usted tiene ejemplos más concretos para que la gente los vea? (Mientras con su mano hace un movimiento circular señalando la cámara)

Especialista: Como no, como no. Algunos de ellos, que fueron niños dóciles, lindos y amables, se vuelven rebeldes, discuten todo y no quieren acatar ninguna regla, sobre todo en la escuela. Veamos ejemplos concretos que les he traído. (*La edad del pavo*, 2013, min. 1.14)

Hemos recuperado sólo el diálogo (aunque la mirada a cámara de la conductora, tentada al escuchar lo que su compañero señala, amerita el visionado del cortometraje) por dos motivos. En primer lugar, ya que es el momento en el cual asistimos a la explicitación de los discursos que están siendo parodiados aquí: ya mencionamos el programa periodístico en el que se invita a expertos como la primera parodia, debido a que el invitado no siempre se adecua a lo que es esperable de su participación allí. Pero además hay un segundo discurso parodiado que resulta fundamental: 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 esta clave humorística. Esto se completa con 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 roles<sup>227</sup>: 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 tienen que ver tanto con el género televisivo, con 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 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 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 ese espacio mínimo que es el del encuadre de primer plano de las entrevistas a estudiantes, del que solo vemos una pared, presumiblemente en exteriores (patio) (ver debajo). Frente a la dinámica del “vivo” del programa televisivo, el tiempo en los fragmentos es lineal; y una vez que comienza, 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

---

<sup>227</sup> Estamos así frente a una de las estrategias más clásicas para construir lo cómico. Así lo señala Ana Flores: “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” (Flores, 2009, p. 58).

situaciones escolares. Las miradas de espectadores y personajes del programa televisivo se solapan en el mismo visionado, mientras ocupa la pantalla principal. La situación de estudio resulta el marco para la situación escolar: es una escena dentro de una escena.

Los fragmentos que se incorporan pueden ser considerados cotidianos en la escuela: la formación en el patio y el pedido de los adultos de que se saquen la gorra durante la misma, así como los auriculares y que se bajen las botamangas del pantalón; el momento de trabajo en el aula, y la falta de ganas de algunos estudiantes, que se traducen en dibujar en las mesas, conectarse con los teléfonos; la risa constante (descontrolada, afirma el especialista) de algunos jóvenes frente a lo más habitual y cotidiano; el constante desconocimiento de las actividades solicitadas en clase o de tarea; o finalmente ciertos juegos durante los recreos como patear objetos que se encuentran en los pasillos, o molestar a las compañeras con cualquier excusa. Frente a esta enumeración que el Licenciado realiza la conductora manifiesta su cansancio y su incredulidad: “Son insoportables”, sumándose de esta manera a la supuesta apreciación adulta sobre las y los jóvenes en esta edad.

Así como ocurría en *Noticiero...* lo lúdico se pone en juego aquí también en la representación, en la imitación de un género discursivo ajeno a la escuela que permite poner en circulación un trabajo conceptual (sobre los rayos UV o sobre la edad del pavo) realizado en la escuela, bajo enunciados cuyos géneros no son inmediatamente escolares. Además, 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* como decíamos antes; 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<sup>228</sup>, como lo hemos planteado antes.

En esta dirección de la escucha mutua, luego de finalizado el programa tipo *magazine*, 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, estos jóvenes responden preguntas y realizan comentarios en torno al tópico del video. Así, *La edad...* se permite también un juego con

---

<sup>228</sup> Decíamos antes: Rosa Nidia Buenfil Burgos 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 Huerdo, 2003).

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. Aquí, el *modo de lectura* es nuevamente el documentalizador, antes que el energético que ha prevalecido hasta aquí: son las y los estudiantes responsables de la producción quienes cuentan a cámara las situaciones que viven en la escuela en la que son tildados de pavos por sus docentes y compañerxs.

Una cuestión particular que encontramos nuevamente en este cortometraje, son las intervenciones no pautadas desde “fuera de la diégesis”, que ingresan en cuadro (visual o sonoro) y que sabemos que responden a algo externo. Ya lo habíamos señalado, por ejemplo, en *Soy yo* y lo volvemos a encontrar ahora. En el min. 3.23, cuando las y los estudiantes abandonan el patio, para ingresar a las aulas, desde la otra punta del mismo, estudiantes que no participaban de la filmación pero se encuentran dentro de cuadro, saludan a la cámara, junto antes del corte directo para pasar a la placa de títulos intermedios. Estos jóvenes no son parte de lo que se estaba contando, pero son estudiantes de la escuela y se suman a la producción en el momento en que ven su oportunidad. Podríamos considerarlos entonces “intrusos” en el espacio profílmico, es decir, quienes interponen de modo incidental/accidental su cuerpo, su presencia no libretada en la puesta en escena, y revelan así el carácter *amateur* o ingenuo de esta producción, característica que comparten con el *cinema de bordas* (Lyra y Santana, 2006).

Imágenes XXVI: La complejidad paródica y enunciativa en *La edad del pavo*





Arriba: Los docentes haciendo de estudiantes “pavos”. Centro: El invitado que se acerca a la entrevistada, “haciéndose el pavo” y la placa de final de ese fragmento. Abajo: Una de las situaciones de entrevista en modo documentalizante y en la última, los personajes aflmicos, estudiantes también, que rompen la diégesis y saludan a cámara desde el otro lado del patio.

Capturas. Corto “La edad del pavo o la langosta desnuda”. IPEM 337 J. A. Sábado Experiencia 5. La escuela de película. 2013.

Además, hay dos momentos diferentes en que escuchamos una voz over, cuya fuente emisora no vemos, y que queda incluida en la edición final. La primera oportunidad se da en la misma escena del patio que mencionamos recién, en la que esta voz ayuda con el parlamento a uno de los personajes (le *sopla* lo que tiene que decir en el min. 2.58): se trata de una joven que actúa de preceptora e interpela a un estudiante en la fila (que es un adulto) para que se baje el pantalón, y este estudiante comienza a desabrocharse el cinturón. La preceptora le replica que no es eso lo que está pidiendo y se escucha esta voz que menciona la botamanga y ella le pide que se baje la botamanga. El segundo momento tiene lugar durante las entrevistas, en la última parte del video: esta voz da instrucciones a un entrevistado para que inicie sus respuestas para que queden grabadas, porque la cámara ya está en funcionamiento (por ejemplo, min. 10.45 o min. 11.50). Más allá de que estos instantes podrían haber sido eliminados en la edición, al igual que en *Soy yo*, en este caso nos permite realzar el trabajo que hay detrás de estas producciones por parte de las y los docentes que se suman a estas iniciativas: supone embarcarse en actividades que la mayoría de ellxs no conoce, para las cuales no han sido formadxs, bajo la convicción de que tiene sentido para el proceso educativo que proponen. Los fragmentos que recuperamos del Cuadernillo de *Noticiero...* son una muestra de esto.

## 6. Producciones audiovisuales escolares: condición híbrida y mediatizada, placer audiovisual local e identificación espectral excluyente

Con el auge de la telerrealidad, la televisión se adentra en territorios nuevos, de contornos cada vez menos definidos, de *formatos híbridos* y formas inestables, que tienden a la hibridación. (...) Fenómenos como la deformación, la caricatura o el “transformismo”, como lo he llamado (Imbert 2008), ilustran literalmente esta capacidad que tiene el medio televisivo de *alterar, transformar, jugar con la realidad y, con ello, de traspasar las fronteras de los formatos y los géneros*. (...) 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, p. 15) (resaltados nuestros)

Después del análisis de estos últimos dos videos queda en evidencia que las producciones escolares pueden adoptar una complejidad propia de su *condición híbrida y mediatizada*, y por lo tanto, trabajar en producciones muy próximas a las televisivas (de manera no profesional, por supuesto): 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; tampoco responden exclusivamente a una lógica de discurso mediatizado, ya que está la institución escolar como mediadora y han sido realizados con esfuerzo y promovido aprendizajes entre sus responsables.

Pero también pueden alejarse de manera evidente 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, p. 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...*). En este aspecto, se distancian entonces de ciertas formas televisivas contemporáneas asentadas en lo superficial que borran “cualquier posibilidad de hacer una lectura real de la experiencia cotidiana” (en Gordillo, 2009, p. 35). En los videos, así como en las escuelas, no se trata de exponer explícitamente lo de uno, como espectáculo (cfr. Sibilia, 2008), para el entretenimiento ajeno, sino en todo caso, hacerlo común para trabajarlo (Masschelein y Simons, 2014) y trabajarse (Larrosa, 1997) como parte de un ejercicio compartido y colectivo (Larrosa, 2018). Podemos afirmar entonces que esta condición híbrida y mediatizada propone una relación con el saber, en términos de B. Charlot (2008), que es epistémica en tanto promueve una movilización subjetiva y cognitiva.

La cita con la que comenzamos este apartado, de Gerard Imbert, nos permite tomar su hipótesis de trabajo como nuestra. Así lo plantea el autor:

La tesis que quisiera desarrollar aquí es que la hibridación no afecta solo a las categorías narrativas (los formatos televisivos), sino que alcanza las grandes categorías simbólicas que rigen nuestra relación con el mundo y con el otro y que, en última instancia *revierte – aunque sea al modo lúdico– en la construcción de las identidades. El medio, por la inestabilidad de sus formas, facilita estos juegos con el referente, porque lo que construye es una realidad sui géneris, que se crea sobre la marcha e inaugura un nuevo modelo narrativo basado en una relación performativa, no sólo con la realidad, sino también con la identidad*. Esta relación es de corte fundamentalmente ambivalente, como una manera de conciliar la realidad (el mundo real) y los imaginarios (el mundo de los posibles) y, más genéricamente, de estar, al mismo tiempo, en una categoría y en otra. *Eso es la posttelevisión: el paso de los juegos con la realidad a los juegos con la identidad*. (Imbert, 2011, p. 15) (cursivas en el original, negritas nuestras)

Nos resulta productiva esta 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. En el capítulo anterior, cuando abordamos documentales que tenían la voluntad de registrar acontecimientos importantes para lxs estudiantes, hicimos una referencia semejante. Lo que suma Imbert aquí es que podríamos considerar la producción audiovisual de textos híbridos como parte de una estrategia para el trabajo sobre las identidades (subjetividades diríamos nosotros). Y si es posible reconocer una crítica del autor a la postelevisión en ese sentido, para nosotros se trata simplemente de una operación posible en el campo pedagógico-didáctico: como decíamos arriba, nuevas posibilidades de establecimiento de relaciones epistémicas con el saber (Charlot, 2008).

Deseamos volver además a las preguntas planteadas al final del apartado en el que presentamos las ideas de Laura Mulvey. Decíamos allí: ¿es posible que estas producciones escolares promuevan otro tipo de identificación espectral en los espectadores? Cuando decimos “otro tipo” nos referimos a una identificación diferente a la de estos programas cuando son parte de la grilla de programación de la televisión pero también a una identificación espectral diferente de la escolar. ¿Es posible que, aún con las diferencias que hemos señalado, estas producciones logren cierta naturalidad, verosimilitud, en definitiva, la realidad que el drama de ficción (Mulvey, 2001, p. 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 deviene en un placer audiovisual diferente, construido por estos videos escolares de una forma particular? ¿Sobre qué atributos y características podríamos asentar este placer audiovisual alternativo, en caso de darnos crédito sobre la posibilidad de su existencia?

La última de las preguntas parece la más sencilla de responder. Resulta evidente que el principio de la escopofilia funciona en relación al cine narrativo clásico, pero se constituye en un principio de más amplio alcance, vinculado a nuestro desarrollo psíquico, tal como argumenta Mulvey a partir de Freud y Lacan. En este sentido, parece posible argumentar que alguna forma del placer obtenido a partir del visionado del cine narrativo clásico se mantiene en relación a los videos escolares objeto de nuestro trabajo.

Por otro lado, nos parece posible argumentar que, si aquello que funda el mirar narcisista, esto es, la fascinación por la forma humana, ese placer nacido de mirar lo conocido, “la escala, el espacio y las historias (...) siempre antropomórficas (...) el rostro humano, el cuerpo humano, la relación entre la forma humana y su entorno, la presencia visible de la persona en el mundo” (Mulvey, [1975] 2001, p. 369), puede afirmarse cuando el personaje es representado por un actor-cuerpo distante y alejado del aquí y ahora de los espectadores (aunque presentificado y actualizado en la pantalla), 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 a 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, pero en este capítulo también ha vuelto aparecer en los videos que abordan lo local, como *Fiesta serrana* y *Campeonato 1977* o que lo transforman a partir de un abordaje estético - fantasmal, como en *Memorias...* Las locaciones de los videos, en todos los casos, corresponden a los lugares que estos estudiantes transitan cotidianamente, y que devienen en escenarios para las filmaciones a partir de un trabajo de resignificación. 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; las fachadas y los interiores de otras viviendas mostradas; los vehículos dentro y fuera de los cuales transcurren las acciones; el banco de la plaza en el cual un personaje se recuesta; las aulas devenidas en salas de hospital o la cocina de la escuela en cocina de un hogar; la entrada de ambulancias del hospital de la localidad; un pasillo que se transforma en dormitorio; la biblioteca de la escuela, la sala del piano o el salón de actos que se transforman a partir de la grabación por parte de la cámara, entre otros. Todos estos espacios, cotidianos para muchos de 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*, esta vez habilitado por el hecho de mostrar en pantalla aquello que se ve todos los días. Y a la vez, una identificación espectral específica que surge de ver lo propio en pantalla.

Por lo anterior, no parece descabellado reconocer, como espectadores, 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 vecinx y amigxs del barrio o la localidad.

Sumado a esto, 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, reconocimiento que procede de ver lo propio, los lugares propios, “objetivados” y distantes a partir de la mediación de la pantalla. Esto resulta también muy evidente en el trabajo de Julia Keldjian (2015) que hemos recuperado sistemáticamente en esta tesis. Esta fascinación permanece como privilegio de unos pocos sujetos –por supuesto los realizadores, pero también de los vecinos y habitantes de las localidades, pueblos, barrios o ciudades donde estas producciones son realizadas– mientras que nos mantienen al resto de nosotros, espectadores casuales, como sujetos excluidos de este placer. Algo similar propusimos también en relación al cine de Eduardo Coutinho, por mencionar un ejemplo, cuando es visionado por las personas que él ha entrevistado, y estas se ven a sí mismas en pantalla: su situación como espectadorxs resulta por cierto única, diferente a la del resto de lxs espectadorxs ajenos a la interlocución. Por este motivo, reconocemos para estos videos escolares (al igual que para otras producciones periféricas, por ejemplo, videos familiares) 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*.

## 7. A modo de cierre de este capítulo

Este capítulo inició con reflexiones que nos permitieron construir la noción de lo lúdico. A diferencia de lo que ocurre con lo ficcional y lo documental, esta tercera categoría de las propuestas por Francois Jost tiene una tradición más reciente en el campo de lo audiovisual. Asimismo, mientras que lo icónico y lo indicial son puestos en relación de manera más frecuente con lo ficcional y lo documental, respectivamente, por el mismo Jost (pero también por otros teóricos vinculados al campo de la semiótica audiovisual), la articulación entre lo simbólico y lo lúdico en cambio debió ser abonada en el primer apartado y en el capítulo en su totalidad. Así, definimos lo lúdico desde los planteos de Roger Caillois (1986), especialmente desde su noción de juego (que lo entiende como actividad libre, separada en tiempo y espacio, improductiva -en términos económicos, más no pedagógicos-, reglamentada) y dentro de la clasificación que propone, identificamos la centralidad que ha tenido la *mimicry*, antes que *agon*, *alea* o *ilinx*.

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, en tanto apelan a la *reconstitución* (Jost, 2012), a la recuperación de anécdotas regionales y, por lo tanto, a una articulación de ficción y documental, 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. La relación con lo simbólico estuvo dada sobre todo por cierta definición de lo artístico, entendido en este capítulo como una forma particular de juego, vinculada a la perspectiva del realizador en la instancia de producción y a la función que estos videos pueden cumplir en sus entornos, desde el punto de vista de la recepción: predomina en ellos la producción autoral, articulada con expresiones artísticas específicas, sobre todo musicales, pero también teatrales. Señalábamos también de qué modo esta idea de que lo importante ocurre durante la producción, entendida como un juego colectivo, que se hace de a muchxs, ya era señalada en su momento por Roger Odin (2008). En el último apartado llegó también la figura de lo cómico, de la mano de la parodia.

No resulta una exageración postular que, en gran medida, todo el capítulo se organiza en torno a la propuesta de Aníbal 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. Y nos preguntamos, llegado este punto, ¿algo de esto resulta válido también, en parte, para los capítulos anteriores?

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 producción que los distingue del resto: sea porque construyen y ejecutan canciones, porque la edición usa de modo musical la palabra de los participantes o porque la cámara se pone en lugar de un personaje que no está pero que es aludido a partir de un trabajo metonímico, representado por el escenario, una sala, el público ausente pero presente en los aplausos que agradecen. En dos de ellos además pudimos reconocer elementos de propaganda, de promoción

de los Centros de Actividades Juveniles en los que fueron producidos. Esto nos lleva a una particularidad de este apartado: todos sus videos 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. En ambos casos encontramos una tarea comprometida de los adultos que acompañan la producción, la docente en el caso de *Campeonato 1977* y los docentes y el referente técnico territorial del PNIDE Conectar Igualdad en *Fiesta Serrana*.

El tercer apartado demandó la definición de pastiche y de parodia, como dos formas intertextuales en las que se construye un texto a partir de enunciados (y géneros) previos. Mientras que el primero supone una imitación en estilo, desde un *ethos* neutro o incluso de homenaje, la segunda permite la imitación desde la burla y la risa. Mientras que el pastiche se relaciona de modo indirecto con la adaptación (aunque esta última se centra en el relato, y aquel en su estilo), la parodia admite de mejor modo una recreación, así como la recuperación de otros enunciados, en el caso analizado, típicamente escolares, como una forma risible pero también reflexiva, que conmueve ciertas estructuras y promueve un reconocimiento respetuoso entre estudiantes y docentes. Tanto el pastiche como la parodia guardan estrechas relaciones con los discursos mediáticos televisivos bajo la forma de los *sketchs*. Además, sumamos en ese tercer apartado ideas de Laura Mulvey sobre las miradas, el placer y la identificación en lo audiovisual industrial, *mainstream* y en lo audiovisual periférico. Establecimos que si bien el juego triple de miradas propio del cine comercial clásico puede no estar presente en estas producciones de la misma manera que en aquel, sí encontramos miradas relevantes (como las que analizamos justamente desde Aníbal Ford), sobre todo entre los personajes y desde el público hacia ellos y los lugares y espacios en los que se filma. Así, 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. La edición en la gran mayoría de los cortos analizados da cuenta de una atención especial en la ocularización y la auricularización, sobre todo. 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 los modos en que se ha resaltado esta dimensión. Por supuesto que también ha sido relevante, en articulación con la enunciación, la construcción de los personajes (y sus respectivos espacios y tiempos): la *mimicry*, en este sentido, ha tenido un rol preponderante. Lo narrativo no ha tenido un lugar tan central: en general, las historias contadas han sido bastante simples. 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 *magazine*, parodia y relato autorreflexivo escolar.

En relación a los modos de lectura, este capítulo también ha sido más complejo ya que no ha sido posible reconocer un único modo predominando en todos los cortos analizados. En los anteriores, coincidía cada archigénero propuesto por Jost con uno de los modos propuestos por Odin, de forma tal que la relación era de uno a uno. Ya adelantábamos al comienzo que esto sería diferente en este capítulo. Para el apartado *La dimensión del arte y lo simbólico* establecimos que aún cuando las finalidades de los cuatro cortos incluidos en ese apartado podían ser diferentes, predominaba en ellos el *modo de lectura artístico*, en el que predomina la producción autoral y el *modo de lectura estético*, por su trabajo con lo audiovisual específicamente. Para el siguiente, *Los documentales que no fueron: reconstitución y anécdotas de lo que sí fue*, tenemos también una presencia central de lo musical, ya que ambos cortos están producidos a partir de una canción y entonces cabe la identificación 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, *El trabajo intertextual: pastiche y parodia*, la característica central del pastiche nos lleva a un modo de lectura predominante que es el *documentalizador*, debido a su finalidad informativa y quizá en menor medida, también fabulizante, de acuerdo 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 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 propia 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, de sus orígenes. Cuando alguien se sitúa frente a lo real con una cámara durante un minuto, con un encuadre fijo, en estado de extrema atención a todo lo que va a ocurrir, reteniendo el aliento ante lo que hay de sagrado e irremediable en el hecho de que una cámara capte la fragilidad de un instante, con el sentimiento grave de que ese minuto es único y no se volverá a producir nunca más, el cine renace para él como el primer día en que una cámara rodó. Cuando uno se halla en lo que hay de originario en el acto cinematográfico, se es siempre el primer cineasta, de Louis Lumiere a un chico o una chica de hoy. Hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine, y sobre todo, comprender de resultas que el mundo siempre es sorprendente, nunca es del todo como uno lo espera o lo prevé, que a menudo tiene más imaginación que aquél que filma, y que el cine siempre es más fuerte que aquél que lo hace. (Bergalá, 2007, p. 200-201)

### En relación al género audiovisual escolar

Decíamos al comienzo de este trabajo que nuestro objetivo general y lo que esperamos sea su contribución radica en dar cuenta de lo compartido por estas producciones audiovisuales reunidas en nuestro corpus, para 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?

Sumado a esto, propusimos un encuadre teórico metodológico cuyo punto de partida son los trabajos de Eliseo Verón, principalmente en torno a la semiosis y a las condiciones que la mediatización de nuestras sociedades imponen a las prácticas en general, y en nuestro caso, a la producción audiovisual escolar. Una inquietud vinculada a los planteos de Verón era de qué modo aparece cada régimen de significación (icónico, indicial y simbólico), de los que él asocia con los procesos de mediatización, en las producciones analizadas.

En relación a la noción de género en particular nuestra definición la entendió alejada de sus desarrollos literarios y próxima a lo discursivo en un sentido más amplio. Desde el campo de la comunicación señalamos la centralidad de algunas prácticas y productos audiovisuales mediáticos contemporáneos que funcionan como condiciones de producción y que en su hibridación con discursos y lógicas escolares desafían los géneros ya disponibles y generan discursos difíciles de clasificar.

En el trabajo de análisis de estos materiales, inclasificables por momentos, nos propusimos un recorrido que permitiera dar cuenta de cada uno de los cortometrajes del corpus. De modo específico, propusimos un abordaje semiopragmático que se suma a perspectivas narratológicas. Esto nos permitió organizar la presentación del análisis en los tres grandes capítulos ya

ofrecidos<sup>229</sup>. Al final de cada capítulo de análisis hemos compartido ya algunas reflexiones de cierre.

Lo que nos proponemos acto seguido es sistematizarlas tal y como las hemos desarrollado: en el marco de cada uno de los tres archigéneros mencionados. No obstante, también hemos podido 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 dentro de los archigéneros propuestos por Jost (2007); es decir, es factible identificar un conjunto de características esperables para las producciones escolares audiovisuales de ficción, otro tanto para las documentales y para las lúdicas. En el caso de tomar para su análisis producciones audiovisuales escolares que se encuadren en alguno de estos tres archigéneros (ficcional, documental o lúdico), es probable que estos rasgos se encuentren presentes.

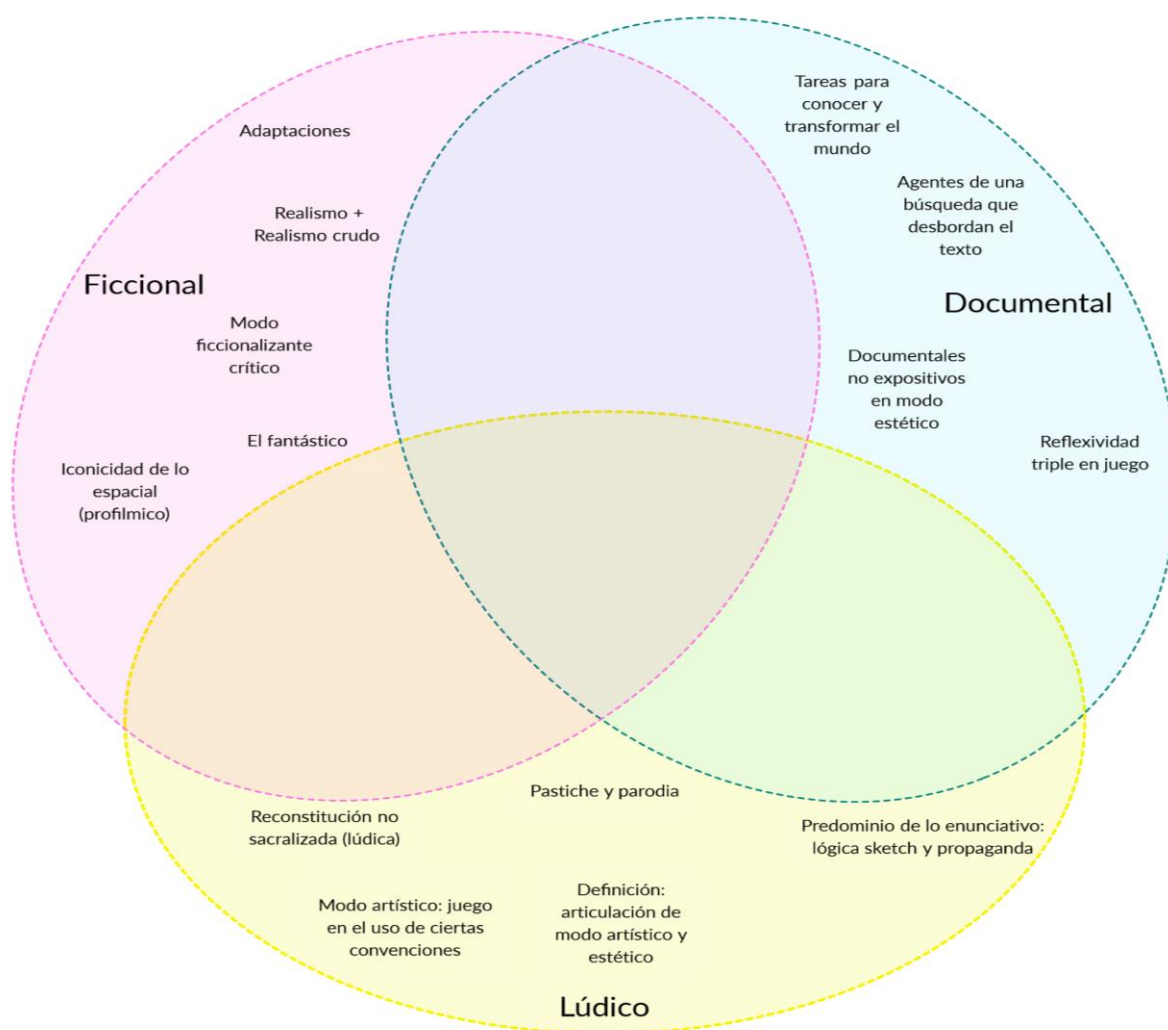
Los hemos sistematizado en el siguiente gráfico, a modo de presentación global (ver Gráfico 1). Entre ellas, hay algunas características que se encuentran más próximas a un único archigénero y esto significa que su emergencia está más estrechamente vinculada a ese archigénero de manera exclusiva; otras, en cambio, se alejan del archigénero de origen, para aproximarse a un campo común con otro/s archigénero/s. En estos últimos casos, podemos señalar que nos encontramos frente a un rasgo no exclusivo de un archigénero. 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.

---

<sup>229</sup> Elvira Arnoux en una comunicación personal señaló en oportunidad de la presentación de algunos avances de resultados en un evento académico en la ciudad de San Carlos de Bariloche el 4 de marzo de 2020 que esas tres categorías de “archigéneros” podían resultar útiles para la presentación del análisis pero demandaban una diversificación mayor dentro de cada una en la instancia de análisis. Su señalamiento resultó oportuno en la instancia de escritura en la que nos encontrábamos en ese momento y ratificó que los diferentes recorridos propuestos dentro de cada uno de los tres capítulos de análisis eran necesarios y pertinentes para el análisis.

El evento en cuestión fue el II Coloquio de Investigadores en Prácticas de Lectura y Escritura “Problemas teórico-metodológicos al investigar en contextos educativos”, organizado por el CELLAE de la Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina, entre el 2 y el 4 de marzo de 2020.

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 *mímesis*, 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 pixix 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 etárea, 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 han habido 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.

Dentro del archigénero documental, encontramos un rasgo fundamental vinculado a las formas en que lo escolar propone relaciones con el saber y los objetos de conocimiento. 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 (construidos por 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 de la dimensión narrativa) funcionan a su vez como ayudantes para los sujetos que se encuentran fuera del texto, las y los estudiantes espectadorxs, destinatarios privilegiados 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 abordados 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 realizar para el video tareas específicas que permiten conocer y transformar sus entornos próximos o incluso relativamente lejanos. Así las tareas sociocomunitarias 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 que 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 uno de estos actores involucrados. Esta actividad de producción (cultural) audiovisual tiene consecuencias en todos 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”, que se asientan en modos 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:

- 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 muchos; esto ya era señalado en su momento por Roger 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).

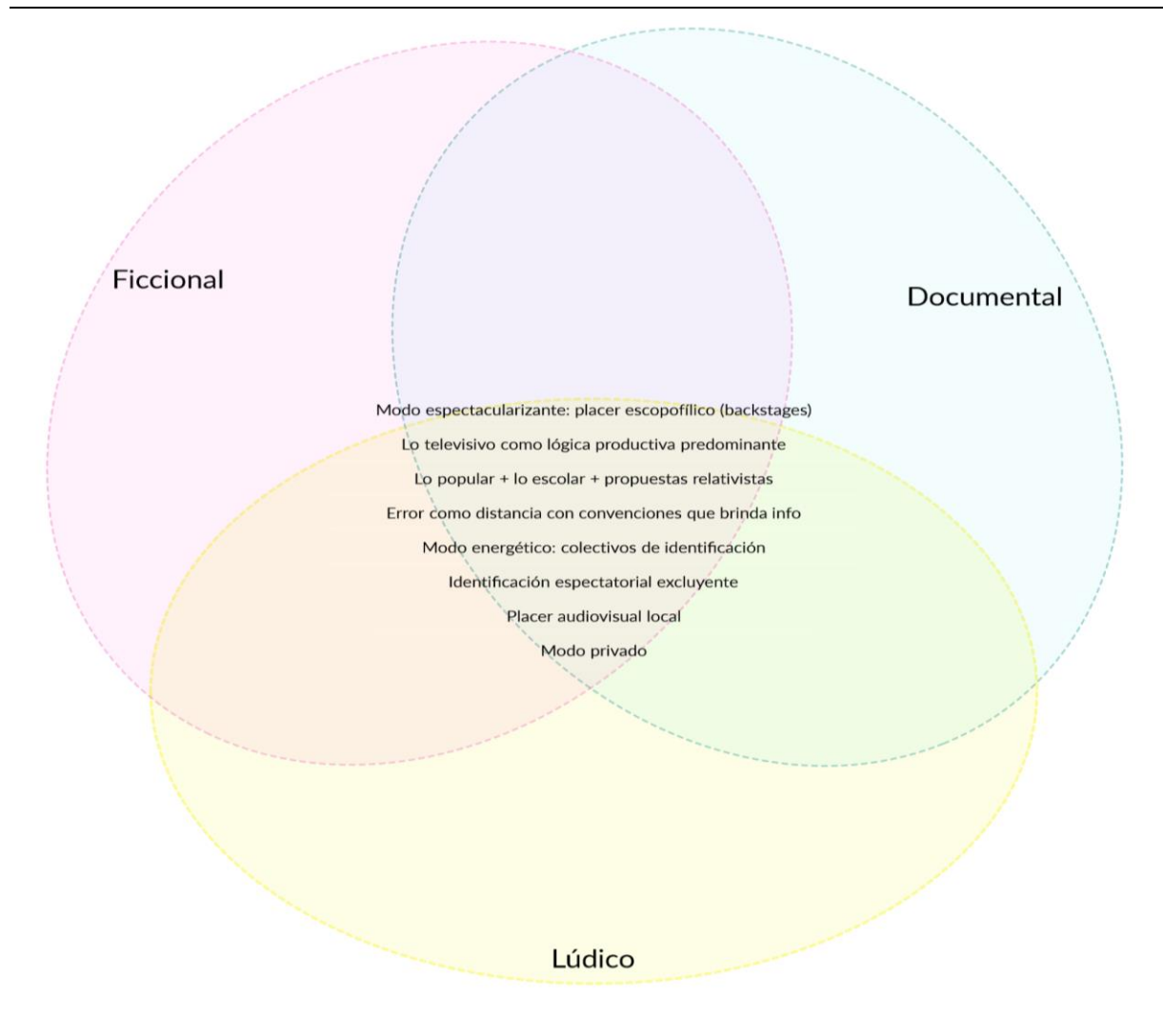
- Pastiche y parodia

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 del trabajo con conocimientos escolares constituye formas altamente creativas de trabajo con el saber y 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 incorporado. Estos serían los rasgos específicos del género audiovisual escolar. Los hemos presentado en el siguiente gráfico (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: sea cumpliendo con el “como si...” de la *mímesis* “seria” correspondiente a la ficción; sea en la presentación de ciertos saberes escolares en los documentales o en la imitación cómica o paródica de otros personajes, escolares o no, en las producciones lúdicas. Esto nos permite activar el modo espectacularizante cuyo fin principal es la evasión y el disfrute, junto con un placer escopofílico narcicista (Mulvey, 2001): el placer que el acto de mirar tiene para los sujetos, específicamente la contemplación de una figura humana que nos resulta próxima, que se encuentra entre nosotrxs espectadorxs. 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” reconocemos, 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 pequeño momento para presentar a cada uno de 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 que propicia una dimensión reflexiva en el proceso de subjetivación que todo acto educativo supone.

- 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. Y esto no parece casual toda vez que las producciones analizadas responden con mayor cercanía y proximidad a las de la llamada “caja boba”, que a las de la gran pantalla del cine. Incluso, y lo planteamos como hipótesis que se abre a futuro, cada vez más en los cortometrajes que se han producido 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 estas oportunidades para avanzar en futuros análisis, 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 ocupa el centro de la propuesta, sino que resulta una dimensión más, quizá menor, a considerar. 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 adaptan 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 *afilmicos* que ingresan en cuadro (dejando ver a familias de estudiantes asomadas detrás de una puerta o a estudiantes que saludan a cámara desde el otro lado de un patio escolar; permitiendo escuchar las instrucciones que guían el trabajo frente a cámara de un/a docente o un/a estudiante, que “blanquea” todo el esfuerzo que supone realizar producciones de esta naturaleza en las instituciones escolares) y qué ocurre cuando estas cuestiones son visionadas por un público en el que habilitan un *modo privado* de lectura.

- Identificación espectacular excluyente

Reconocemos para estos videos escolares (al igual que para otras producciones periféricas, por ejemplo, videos familiares) una identificación espectacular 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: todos ellas/os, cotidianos para muchxs de lxs espectadores de estos videos, son transformados en sí mismos (gracias al trabajo de puesta en escena) o por el mero hecho de su grabación (debido a la voluntad estética de “filmarlos lindo” que recuperábamos de Keldjian) 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 espectacular excluyente, específica de quienes se encuentran involucradxs en estas producciones y que nos excluye a lxs espectadorxs 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 *mainstream* o industriales no logran. En el corpus hemos encontrado ejemplos vinculados con historias locales (e inclusive con leyendas populares), con

los atractivos turísticos de una zona para mostrar, con ciertas producciones musicales... 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 vecinxs y amigxs 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, p. 59) y “que apela a la experiencia de vida” (Keldjian, 2015, p. 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 por supuesto no 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. Hemos apuntado ya de qué manera lo que otros considerarían “errores” nos permiten señalar condiciones de producción, respuestas brindadas a diferentes problemas encontrados (los de sonido, por ejemplo) y, en definitiva, considerar estas producciones como ejercicios escolares que habilitan aprendizajes y transformaciones subjetivas, que están en movimiento (con ajustes múltiples en la instancia de edición que dan lugar a varias versiones del mismo video) y resultan siempre perfectibles. Por lo demás, como toda tarea escolar...

En relación a lo específicamente audiovisual, nos animamos a realizar afirmaciones en dos direcciones. Por un lado, en el sentido de las exploraciones con el lenguaje y las posibilidades de lo audiovisual, en el marco de los paisajes mediáticos en los que tanto estudiantes como docentes, jóvenes y adultos, se encuentran inmersos, transitan y construyen cotidianamente: sin estos paisajes (que son también consumos, imposiciones, narrativas) sería imposible reconocer algunas de las particularidades de estas producciones. Así hemos señalado especificidades vinculadas a producciones televisivas, musicales, literarias, poéticas que pueden activarse para la



producción, junto con memorias y paisajes territoriales, locales, barriales y preocupaciones identitarias, etarias, ocupacionales, entre muchas otras.

Por otro lado, una reflexión sobre este género discursivo no puede dejar de lado sus condiciones de producción y de recepción, asumidas como momentos específicos con una centralidad propia. De allí que la perspectiva semiopragmática, identificada inicialmente a partir de las reflexiones sobre cine familiar de Roger Odin, haya adquirido posteriormente tal relevancia en este trabajo. Esta perspectiva resulta fundamental no sólo debido a las continuidades entre las producciones escolares y las familiares, por ejemplo, sino sobre todo debido a la atención que nos invita a prestar a esas instancias iniciales y finales en el camino de construcción 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: al igual que ocurre con otras producciones audiovisuales periféricas, el video resultante puede omitir algunos aspectos que han ocurrido antes, durante su producción, en el *juego colectivo* que ha dado lugar al cortometraje y que son tan relevantes como lo que ha quedado grabado; de igual manera, incluso aquello que no se encuentra inscripto en *lo que vemos*, que no ha dejado su huella en el discurso, genera efectos en las instancias de recepción: las reacciones a las que asistimos son consecuencia de lo visto pero también de lo recordado, de modos tan específicos que sólo tienen lugar cuando las y los espectadorxs son también las y los realizadorxs. Esto sugiere que la planificación para la producción audiovisual escolar debe 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 las que las prácticas “se transforman por el hecho de que hay medios” (Verón, 2001, p. 41): efectos en términos escolares pero más específicamente en términos de las producciones discursivas (audiovisuales) escolares. 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 muy específicamente en las producciones del archigénero ficcional, debido a la búsqueda de la *mímesis* y esto mismo vale para las producciones lúdicas, aunque el *ethos* que moviliza a estas últimas pueda ser irónico o paródico; incluso en las producciones documentales hay búsquedas específicas vinculadas a la iconicidad que también hemos mencionado; c) pero 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, p. 38) en las prácticas vinculadas al régimen indicial de la significación: y esto se observa tanto en los propios enunciados (con los procesos de reconocimiento de espacios y personajes; la aparición de miradas a cámara y personajes en cuadro “por accidente”; la construcción o reafirmación de colectivos de estudiantes y docentes a partir de operaciones visuales, entre otras) como en las instancias de enunciación, a las que nos referimos en el párrafo anterior: en ellas, las operaciones de la proximidad, de la interacción, del encuentro entre cuerpos, de “los *desplazamientos* y *pasajes* entre diferentes espacios mentales, conexiones y reconfiguraciones de mundos” (Olivera,

2015, p. 122) (cursivas en original) resultan por demás significativas. 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.

A los fines de responder la pregunta con la que iniciamos este trabajo, que se interrogaba sobre la posibilidad de agrupar estas producciones en torno a un género discursivo común, deseamos recuperar la definición conceptual propuesta por Oscar Steimberg en el apartado conceptual. Allí definíamos la noción de género discursivo como clases de textos u objetos culturales, discriminables en lenguaje y soporte, con diferencias sistemáticas entre sí y que instituyen condiciones de previsibilidad a partir de su recurrencia histórica en sus áreas de desempeño semiótico e intercambio social (Steimberg, 2013b, p. 49).

En los rasgos que hemos presentado hasta aquí pueden observarse estas recurrencias aludidas en la definición, 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 sumativamente 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.

A continuación, compartimos algunas últimas reflexiones surgidas también del camino recorrido y en las cuales deseamos puntualizar el cierre de este escrito.

## En relación a otras preocupaciones y aportes

Lo cierto es que los medios rompen la hegemonía de la escritura. El proceso que va del grabado y el daguerrotipo a los periódicos y revistas ilustradas, del rollo y el alambre al disco de pasta, la aparición del cine mudo y de la radio, y todos los procesos posteriores ponen en escena, recuperan, permiten reflexionar sobre los múltiples canales de la interacción humana. (...) La comunicación del hombre nunca fue específicamente verbal. Tal vez sea esa una de las razones de la popularidad de los medios. Pero también algo no asumido. Es curioso lo poco que se ha reflexionado sobre esto en los proyectos de políticas de comunicación progresistas en América Latina, marcadas por lo educativo y lo escritural, a pesar de que en el derecho a la información y a la comunicación se hable del derecho a ver y a ser visto, a ser oído, a escuchar, a recibir una respuesta e incluso del derecho selectivo a no comunicarse y a no ser informado. (Ford, 1994, p. 154-155)

## Producciones audiovisuales periféricas: categoría a explorar

Una de las propuestas que compartimos desde la introducción a este escrito daba cuenta de ciertas similitudes entre las producciones audiovisuales escolares y otros audiovisuales que denominamos *periféricos*.

Recuperábamos allí esta noción desde un escrito de Alejandra Torres y Clara Garavelli (2015), asociada con producciones y realizadorxs marginales, innombrables, “excluidas de la(s) historiografía(s) del cine” (Torres y Garavelli, 2015, p.9). Mencionábamos que la idea de periferia era parte también de otros trabajos provenientes tanto del campo del cine (por ejemplo, Lyra, 2016) como del análisis cultural (por ejemplo, Lotman, 2009) y nos parecía oportuna la reflexión sobre el campo audiovisual desde esta metáfora espacial, que plantea un centro ocupado por instituciones legitimadoras y realizadorxs legitimadxs, frente a periferias, que dan cuenta de una diversidad no siempre visible.

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. La propia historia de las teorías del cine nos ofrece ejemplos de propuestas conceptuales que han buscado analizar producciones culturales alternativas, emergentes, al margen de las industrias de cada momento. Este tipo de trabajos permiten reconocer que el campo de los estudios sobre cine se ha planteado desde hace décadas interesado en producciones subalternas, de modo amplio y diverso; este interés quizá haya quedado plasmado a su vez en las periferias de la producción académica del momento, pero está allí para ser re-encontrado.

En un intento por abrir pistas de indagación a futuro, podríamos comentar aquí algunas de las particularidades que entendemos resultan pertinentes para dar cuenta del género audiovisual escolar así como de otras producciones en clave de *periféricas*.

En primer lugar, una consideración semiopragmática: pueden reconocerse más fácilmente continuidades en la situación comunicativa que rodea a estas producciones que en sus particularidades a nivel del enunciado, por ejemplo. Nos referimos a que los públicos presentes en sus estrenos y en sus visionados son, en muchos casos, los mismos realizadores y otrxs próximxs a ellxs. Esto configura un modo de lectura privado, que estas producciones comparten con un núcleo pequeño de audiovisuales (en general, todos ellos periféricos), y que las distingue del resto.

Sumado a esto, nos permitimos identificar continuidades vinculadas a las condiciones de producción (cierto amateurismo, por ejemplo, dado por la falta de presupuestos y de equipos profesionales de lo audiovisual) y de recepción: una situación diferente a la de la “experiencia cinematográfica”, no sólo porque las salas en las que se proyecta en general no son espacios acondicionados a tal fin, sino porque el visionado suele ser acompañado de comentarios, risas, diálogos que completan de alguna manera lo proyectado.

Luego, como afirma Julia Keldjian, “la película puede estar filmada con movimientos bruscos, desenfocada, estar mal expuesta o los encuadres ser desproporcionados” (2015, p. 23), porque lo que reúne a este tipo de producciones es la voluntad de construcción de videos “estéticos”,

voluntad de resaltar aquello que quiere mostrarse desde dimensiones que escapan a lo técnico. En alguna medida aparece aquí la idea de homenaje a lo mostrado (salvo en algunas producciones ficcionales, por ejemplo, dentro del *cinema de bordas*).

Como decíamos antes, la producción audiovisual periférica suele ser realizada colectivamente, con la finalidad de organizar una comunidad, de poner en circulación una idea o un posicionamiento, incluso para denunciar: puede ser una estrategia de visibilidad, reconocimiento y auto-legitimación que empodera a los sectores sociales donde se la realiza (Molfetta, 2017a, p. 17). A esto puede sumarse, además, una estrategia de disputa de representaciones, una práctica de empoderamiento, frente a las producciones hegemónicas, de la industria, profesionales.

Sumamos a lo anterior la característica de que en general estas producciones se vinculan estrechamente con lo local, con el territorio inmediato, con la historia próxima y colectiva. Producen entonces un rescate, una valorización de lo local, de lo propio y resulta posible reconocer en este mismo movimiento una “re-territorialización del paisaje audiovisual, protagonizando así una verdadera resistencia a la industria del espectáculo y de la información tanto local como transnacional” (Molfetta, 2017a, p. 20).

Así, pueden reconocerse de modo general continuidades entre las producciones periféricas que hemos sintetizado hasta aquí. Simplemente a modo de ensayo, para profundizar la indagación de aquí en adelante, podemos esquematizar ahora algunas diferencias entre las siguientes producciones periféricas y las escolares:

- En relación al cine amateur: una preocupación por búsquedas estéticas, expresivas, subjetivas resulta quizá más frecuente aquí que en las escolares. Lo mismo podría plantearse en relación a la exploración de ciertas tecnologías para la producción de imágenes.
- En relación al cine familiar: la idea del registro aquí está quizá circunscripta a lo cotidiano, a la preservación de una memoria, en la que incluso los aspectos narrativos pueden no considerarse en absoluto. En el cine familiar, además, es muy frecuente que los espectadores sean únicamente los realizadores, aspecto que se matiza en el audiovisual escolar.
- En relación al *cinema de bordas*: en muchos casos la producción de este cine involucra presupuestos módicos pero propios; además, es frecuente encontrar búsquedas estéticas específicas, “autores” con un nombre y una trayectoria, en vinculación con los territorios y localidades en los que son producidas. Incluso muchas de estas producciones manifiestan una voluntad de inscripción muy clara en términos de géneros (cine de terror, comedia, enredos, etc). Las producciones escolares, en general, se distancian una a una de estas características.
- En relación al cine comunitario: la participación en estas producciones puede pensarse como voluntaria y sin procesos de acreditación o evaluación (como ocurre comúnmente en los audiovisuales escolares) aunque se realiza a partir de la mediación de algún actor barrial, institucional que convoca y organiza. Lo barrial, lo territorial son marcas muy fuertes y es menos frecuente un trabajo con los saberes y los conocimientos que constituyen una marca potente de lo escolar.

Este listado tiene simplemente la voluntad de asentar nuestra inquietud por la exploración, de aquí en adelante, de la categoría de producciones audiovisuales periféricas, sus potencialidades y sus límites. Consideramos esta exploración recién iniciada, desde uno de sus “bordes”: el de las producciones audiovisuales realizadas en escuelas.

### La semiótica y la búsqueda de luz...

Lo hecho nos ha permitido dar cuenta de los aportes de la semiótica, como disciplina teórico metodológica, para  *echar luz*  sobre estos procesos contemporáneos. En relación a estos audiovisuales, hemos analizado prácticas y discursos con marcas de mediatización, aunque no sean masivos ni mediáticos. Se trata de procesos de producción en un (micro) espacio escolar, en el que realizadorxs ponen en circulación cara a cara (o en condiciones muy próximas) sus discursos producidos y son, en general, las y los receptorxs privilegiadxs de ellos. Por lo tanto, ese discurso/producto es sensible a las condiciones de producción, pero también a las de circulación y a las de reconocimiento. Tiene marcas de lo mediático pero la escala es mayormente la de la copresencia. Así, en estos procesos analizados los sujetos son los mismos en todas las instancias: por lo tanto, para analizar estos videos escolares no alcanza con mirar sólo el producto, hace falta el proceso. Esto es lo que hemos problematizado en torno al género. En oposición, sólo por mencionar un caso, los sujetos en los procesos de comunicación masiva son construidos en el discurso y en general no se encuentran “presentes” en el mismo proceso debido a los desfases que hemos mencionado oportunamente y a las diferencias de escalas, que hacen infrecuente (cuando no imposible) un trabajo de análisis simultáneo en todas las etapas del proceso.

La presencia en la misma escala nos permite ver de qué manera lo mediático permea los espacios cotidianos y genera otras lógicas en ellos. Los transforma, del mismo modo en que lo hace con las familias que realizan  *cine familiar* : por ejemplo, debido a que la mediación de una cámara da pie a la posibilidad de un registro más o menos cotidiano. En las experiencias analizadas, el video, el acto de grabar se comienza a hacer cotidiano y entonces se transforman las lógicas, se hibridizan: se trata de la vida cotidiana pero también de la lógica del espectáculo junto con / superpuesto a / mediado por la lógica escolar que organiza, sanciona, direcciona, potencia... Aquí la frase que hemos compartido al inicio del apartado de Aníbal Ford recupera toda su potencia: 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.

Se producen medios en la escuela para conocer y aprender desde otras lógicas y en otros lenguajes; para decirse, mostrarse y demandar a otros de maneras colectivas y para tomar distancia de algunas problemáticas y ensayar algunas respuestas (Da Porta, 2006). En las experiencias escolares de producción audiovisual analizadas en este trabajo hemos observado también prácticas que promueven disputas de sentido, procesos de representación y participación en el espacio público. Hemos puesto además el foco del análisis en la centralidad de las y los estudiantes en estas prácticas, en sus producciones culturales y en los sentidos que tienen para estudiantes y docentes en sus vidas escolares y cotidianas.

Nos preguntamos de qué manera estas prácticas escolares apuntan a saberes y destrezas que pueden ser considerados relativamente nuevos y que señalan los contornos (¿quizá el centro?) de lo que consideramos “una persona educada” en nuestras sociedades contemporáneas (Levinson y Holland, 1996). Como señalaba Sarlo, es probable que las escuelas deban plantearse enseñar (o al menos tematizar) cómo se producen *buenos* videos, donde *buenos* quiere decir no parecidos a los de la industria sino que se entiendan, que sean comprensibles para sus espectadores.

La disponibilidad tecnológica y las múltiples políticas públicas (que hemos mencionado y descrito en esta investigación) sociocomunitarias y socioeducativas en contextos de mediatización brindan un apoyo que puede traducirse en escuelas que construyen videos como estrategia de enseñanza. Hemos mencionado políticas de: provisión de material audiovisual a las escuelas; creación de centros de actualización para estudiantes y docentes; de promoción de procesos de mejora institucional “desde abajo”; de procesos de transformación curricular; de capacitación docente a distancia en articulación con gremios a partir de acuerdos paritarios; de provisión de computadoras personales en un modelo 1 a 1 y en modelos de uso compartido, con la modalidad “carrito”; de dotación de bibliotecas a escuelas de todos los niveles y modalidades; de centros de actividades socioeducativas; de actividades de extensión desde universidades nacionales; de promoción de festivales juveniles y comunitarios de videos; entre otras. La mayor parte de estas políticas no fueron destinadas específicamente a lo audiovisual y sin embargo promovieron de manera más o menos directa, la producción audiovisual en escuelas. Este dato surgido del trabajo de campo resulta una pista más que relevante para analizar el impacto no focalizado, no lineal, en forma de red o de urdimbre, de las políticas (educativas) impulsadas desde el Estado y sus efectos concretos, muchas veces “añadidos” a los efectos explícitamente perseguidos. La mayoría de estas políticas mencionadas se vieron clausuradas, progresivamente desfinanciadas o ignoradas desde diciembre de 2015 con el cambio de gobierno.

Cuando de políticas públicas específicas se trata quizá pocas y pocos puedan decirlo mejor que uno de nuestros entrevistados:

...la situación ideal, si hubiera otra materialidad, es que hubiera mucho equipamiento a disposición, que hubiera servicio técnico a disposición también y que los chicos pudieran manipular cámaras... Pero no tanto por decir trabajamos cosas hipertecnológicas, sino para decir “Bueno, tomá. Acá tenés la cámara. Tenés tres horas para hacer un registro de espacio. Andá, llévatela, volvé...”. (...) Llévatela a tu casa, llévatela y traémela mañana, sí. A ese punto. Llévatela, traémela mañana y tener la tranquilidad que si esa cámara se le cae al pibe, “Viejo, tomá. Se le cayó”. Y que esté contemplado en el Programa, digamos, y en el presupuesto del programa, ese tipo de cosas, digamos, ¿no? Tener muchas horas para trabajar con los chicos sería bueno y que institucionalmente eso sea un espacio electivo pero con acreditación, es decir, que quién decida hacer el taller de esto, vale como una materia, digamos. Pero uno puede decidir no hacerlo, puede decidir hacer otras cosas. La idea de currícula abierta enriquecería mucho la escuela para adultos. ¿Qué más? Que haya un espacio para el visionado. Un espacio físico e institucional, digamos, de tiempo rentado dedicado a eso. (...) A ver, en términos de impacto, a mí lo que me interesa es que los estudiantes puedan hacerse cargo del lenguaje que están manipulando y puedan hacer conscientes la mirada en los medios que consumen, ¿no? En las informaciones mediáticas que consumen. Que puedan sensibilizarse acerca de la direccionalidad de

la mirada. Quién dice qué, y por qué y para qué y desde dónde... (Entrevista Matías Deón, 2013, p. 11)

La escuela y algunas tareas de producción audiovisual son planteadas por Matías como formas de iluminar aspectos del mundo, más o menos opacos para algunxs de nosotrxs.

Y así, volvemos a la metáfora propuesta por Silvia Serra (2011) que articula escuelas y cine. Ambas pueden considerarse “máquinas que trabajan con luz”: “Es que cine y escuela constituyen máquinas que literal o metafóricamente, parten de jugar con las luces y con las sombras, iluminan parte del mundo, proponiendo un orden en este juego de ver y dejar en las sombras”, dice Serra (2011, p. 57). Retoma de Graciela Frigerio y Gabriela Diker la posibilidad de pensar juntas impresión estética y experiencia cinematográfica:

Señalan que este encuentro tiene que ver tanto con lo que “en y a través de la educación *impresiona*, afecta, advierte; también de aquello que en el orden sensible hace *impresión*, deja huella; finalmente, aluden a los efectos estéticos que se *sobreimprimen*, dejan su impronta en más de una marca, en la huella sobre la huella que vuelve a la marca otra cosa” (Serra, 2011, p. 52)

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.

En ese sentido esperamos realizar un pequeño aporte...

## 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.
- Althabe, G. (2006). Hacia una antropología del presente Cuadernos de Antropología Social, núm. 23. CABA: UBA. Págs. 13-34.
- Ana, S.; Borgogno, M. y Cortez, L. (2018). COMUNICAJ: la comunicación en tres Centros de Actividades Juveniles de la ciudad de Córdoba con orientación en Comunicación y Nuevas Tecnologías. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Marzo. Director: Diego A. Moreiras; Codirectora: Ana Gabriela Llimós.
- Andacht, F. (1996). El Lugar de la Imaginación en la Semiótica de C. S. Peirce. En *Anuario Filosófico*. Navarra, España: Universidad de Navarra. Págs. 1265-1289.
- Andacht, F. (2007). On the use of self-disclosure as a mode of audiovisual reflexivity. En Bishara, N y Nöth, W. (eds) *Self-Reference in the media*. Berlín-New York: Mouton de Gruyter. Págs. 165-182.
- Antelo, E. (2006). Mirando la escuela de noche. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) (2006) *Educación la mirada*. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, OSDE.
- Apel, K.-O. (1997). El primer período: Peirce y la tradición, o: de la crítica del conocimiento a la crítica del sentido. En K.-O. APEL, *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*. Madrid: Visor. Págs. 41-81.
- Appadurai, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: FCE, Ediciones Trilce.
- Arán, O. P. (1999). El fantástico literario. Aportes teóricos. Córdoba: Narvaja.
- Arce Carrascoso, J. L. (1999). *Conocimiento y lenguaje: Wittgenstein*. Madrid: Síntesis.
- Audigier, F. (1988). Savoirs enseignés – savoirs savants. Autour de la problematique du colloque. En L. Marbeau y F. Audigier (eds.), *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales*. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants. París, INRP, pp. 55-69.
- 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 Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los Borradores y otros escritos*. San Juan, Universidad de Puerto Rico: Edit. Anthropos.



Barba, E.; Berra, C. y Puente, I. (coords) (2011) Pensar el trabajo decente en las escuelas: herramientas para la reflexión y el debate en las aulas. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Ministerio de Educación; Organización Internacional del Trabajo.

Barreiro Gonzalez, M. S. (2019). Fotogenia y *ostranenie*. La especificidad poética de la vanguardia. En Oter, J. y Zunzunegui, S. (eds.) Ensayos de poética. Miradas sobre el contacto entre el cine y la poesía. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Barthes, R. ([1964] 1970). Presentación, en Barthes, R. y otros. La Semiología. Buenos Aires: Edit. Tiempo Contemporáneo.

Barthes, R. et al. (1982). *Análisis estructural del relato*. Puebla: Premia Editora.

Bazerman, C. (1997). The Life of genre, the Life in the Classroom. En Bishop, W. y Ostrom, H. Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

Bazerman, C. (2004a). Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. En Arnetha F. B., y S. W. Freedman, (Eds.), Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning. New York: CUP. Págs. 53-65.

Bazerman, Ch. (2004b). Intertextuality: How texts rely on other texts. En Bazerman, C. y P. A. Prior (Eds.), What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practice. New York: Erlbaum. Págs. 1-11.

Bazerman, Ch. y otros (2016). Escribir a través del currículum. Una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Beceyro, R. (1993). Sobre John Cassavetes. En Revista Punto de Vista Nro. 45. Buenos Aires. Pág. 1-5.

Bergalá, A. (2007). La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes.

Berger, J. (2000). Usos de la fotografía. Revista Elementos, Nro. 37. Buenos Aires. Pág. 47-51.

Bernal, M. (2003). La educación fuera de foco. Una mirada sobre la educación pública desde el cine de ficción argentino entre 1960 y 1990. En Carli, S. Estudios de Comunicación, Educación y Cultura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.

Bernardez, M. (2013). Hacia un nuevo estilo comunicativo: lenguajes en cruce. En Rinaldi, Laura (coord) Enfoques desde la producción audiovisual. Buenos Aires: Editorial La Crujía.

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. Disponible en: <http://culturapopular.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/83/2011/05/Terico-5.pdf> (última consulta: enero de 2020).

Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2011). Cuestiones de sociología. Madrid: Ediciones Istmo.

Bowman, A. (2015). Educación y trabajo en jóvenes de baja escolaridad. Tesis doctoral en educación. Dirección: María del Carmen Lorenzatti. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba. Mimeo.

Bowman, A. (2019). La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos. En Lorenzatti, M. del C. y Bowman, A. (comps) Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa. Río Cuarto: UniRío Editora.

Bubnova, T. (2009). Valentín Nikoláievich Volóshinov (1894-1936), el Marxismo y la Filosofía del Lenguaje y el Círculo Bajtín. Prólogo. En V. Voloshinov, *Marxismo y Filosofía del Lenguaje*. Buenos Aires: Godot. Págs. 5-15.

Burguera, J. J. (2018). Cine de fantasía y cine fantástico. El destinador como fundamento de la dicotomía entre géneros. En Revista Trama y Fondo: Revista de Cultura. Nro. 44. España: Universidad Cardenal Herrera.

Caillois, R. ([1967] 1986). Los juegos y el hombre. La máscara y el vértigo. Roger Caillois. México: Fondo de Cultura Económica.

Carlón, M. (2006). De lo cinematográfico a lo televisivo. Metatelevisión, lenguaje y temporalidad. Buenos Aires: La Crujía.

Carlón, M. (2016). Después del fin. Una perspectiva no antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y youtube. CABA: La Crujía.

Casetti, F. y Di Chio, F. ([1990] 1991). ¿Cómo analizar un filme? Buenos Aires: Paidós.

Casetti, F. y Di Chio, F. ([1990] 1991). *¿Cómo analizar un filme?* Buenos Aires: Paidós.

Castagno, F., Pinque, G. y Moreiras, D. (2015). Sobre géneros, lenguajes y traducciones. ¿Acerca de una didáctica de la comunicación? Revista El Cactus, Dossier El Cientificom. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. ISSN: 2314-1581. Págs. 100-109.

Castagno, F.; Pinque, G. y Moreiras, D. (2015). Sobre lenguajes, géneros y traducciones. ¿Acerca de una didáctica de la comunicación? Rev. El Cactus. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.

CELS (2019). Informe Anual Derechos Humanos en la Argentina. Centro de Estudios Legales y Sociales. CABA: Siglo XXI.

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 Puig L. (ed.), El discurso y sus espejos. México: Universidad Nacional Autónoma de

México. Obtenido de: <http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-deldiscurso-e.html> (última consulta: abril de 2019)

Charaudeau, P. (2011). Reflexiones para una interdisciplinariedad en el campo de las ciencias del lenguaje, de la semiótica y de la comunicación. Conferencia. VII Congreso Internacional Chileno de Semiótica. 15 de octubre de 2011. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Disponible en: <http://humanidades.uach.cl/2011/10/26/conferencia-dr-patrick-charaudeau/> (última consulta: julio de 2019)

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. Cap. 3, pág. 73-100.

Chervel, A. (1998): La culture scolaire. Une approche historique. París, Belin.

Da Porta, E. (2004). Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación. Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Año 3, Nro. 29. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Da Porta, E. (2006). Escuela y Medios: sentidos y sinsentidos. En AAVV. *Jóvenes. Identidad y Comunicación*. En Proyecto Escuela, Universidad y Comunidad. Nuevas formas de relaciones. Min. de Educación de la Nación - Publicación de la ECI-Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Págs. 165-179.

Da Porta, E. (2011a). Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas. En Da Porta, E. (comp) *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Gráfica del Sur. Córdoba. Págs. 41-60.

Da Porta, E. (2011b). Procesos de mediatización y constitución de subjetividades. El caso de los jóvenes de Km. 8. Tesis doctoral. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Da Porta, E. (2015). Introducción: Algunas herramientas teóricas y metodológicas para estudiar las significaciones de las TIC en el discurso educativo, en Da Porta, E. (comp) *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas*. Córdoba: Ferreyra.

Da Porta, E. (2018). Condición juvenil y producción cultural: un estudio de las transformaciones en la experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes en escenarios socioeducativos de la ciudad de Córdoba (2018-2021). Proyecto de investigación SECyT UNC. Directora: Eva Da Porta. Córdoba: Mimeo.

Dalmaso, M. T. (1994). ¿Qué imagen, de qué mundo? El hombre y las lecturas de la imagen: ícono, símbolo, índice, cosa o mero simulacro. Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Dalmaso, M. T. (2005). Reflexiones semióticas. En Revista Estudios Nro. 17. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Págs. 13–20.

Deladalle, G. (1996). *Leer a Peirce hoy*. Barcelona: Gedisa.

Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En Oehmichen Bazán, C. La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales. México: UNAM - Instituto de Investigación Antropológicas.

Eco, U. ([1975] 2000). Tratado de semiótica general. Barcelona, Lumen.

Eco, U. (1986). TV: la transparencia perdida. En La estrategia de la ilusión. Lumen: Barcelona.

Eco, U. (2008). Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (2013). Lector in fabula. CABA: Sudamericana.

Eikhenbaum, B. (ed.) (1927). The poetics of cinema. Moscú. Traducción y edición inglesa: Ann Shukman. Oxford: Old School House.

Engels, F. (1974). Carta a Joseph Bloch en Königsberg. En K. Y. Marx, *Obras escogidas, en Tres Tomos* (Vol. 3). Moscú: Progreso.

Escudero Chauvel, L. (2008). Lector en el mundo, Hombre en la fábula. En Dalmaso, M. T. y Arán, P. O. (Eds.) La semiótica de los 60/70. Sus proyecciones en la actualidad. Córdoba, Doctorado en Semiótica – CEA y FFyH, UNC.

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. Buenos Aires: Amorrortu.

Ford, A; Rivera, J y Romano, E. (1985). Medios de comunicación y cultura popular. Buenos Aires: Legasa.

Foucault M. (1991) La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1988). "El sujeto y el Poder". En H. Dreyfus, y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?*. Córdoba: Alción Editora.

Foucault, M. (2007). La vida: la experiencia y la ciencia. En G. Giorgi, y F. Rodríguez, *Ensayos de biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. ([1970] 2015). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI.

Freire, P. ([1973] 1984) ¿Comunicación o extensión? Buenos Aires: Edit. Siglo XXI.

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Edit. Troquel.

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*. Nro. 44. Pág. 9-31.

Gaudreault, A. y Jost, F. ([1990] 1995). *El relato cinematográfico*. Cine y narratología, 1ª ed. en cast. Barcelona: Paidós.

Gaudreault, A. y Jost, F. ([1990] 1995). *El relato cinematográfico*. *Cine y narratología*, 1ª ed. en cast. Barcelona: Paidós.

Genette, G. ([1977]1988). "Géneros, tipos, modos", A. Garrido Gallardo, A. (ed.). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros. Págs. 183-233.

Genette, G. (1972). *Figures III*, Seuil, París. Traducción de la cátedra de Metodología del Estudio Literario II. Universidad Nacional de Córdoba: Mimeo.

Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. Cap. 3: El muestreo teórico. Traducción del original: Floreal Forni. Edición, revisión y ampliación: Ma. José Llanos Pozzi. Carrera de Sociología, UBA.

Goffman, E. (1972). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, S. (2009). Ironía. En Flores, Ana B. *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.

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.

Greimás, A. J. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje*, 1ª ed. en español. Madrid: Edit. Gredos.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guber, R. (2018). "Volando rasantes"... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. En Piovani, J. I. y Muñoz Terra, L. *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos - CLACSO.

- Hamon, P. (1977). Para un estatuto semiológico del personaje. En Barthes, R. Poétique du récit. París: Seuil. Traducción: Danuta Teresa Mozejko de Costa. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1zAneozEgCax8jEy0N9TxHMHhZZzTYX1W/view?usp=sharing>
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. Cuadernos de Antropología Nro. 23. CABA: UBA. Págs. 45–56.
- Huergo, J. (2003). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. Chaco: INCUPO. Disponible en: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/huergo-jorge\\_lo-que-articula-lo-educativo.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/huergo-jorge_lo-que-articula-lo-educativo.pdf) (última consulta: julio de 2019)
- Huergo, J. (2007). La comunicación en la educación: coordenadas desde América Latina. FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora Año III, Número 7, VI. Pág.35-52.
- Huergo, J. (2011). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En Da Porta, E (comp). Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Córdoba: Ferreyra Ed. 15-40.
- Hutcheon, L. (1981). Ironía, sátira, parodia. Una aproximación pragmática a la ironía. *Poetique*. París: Seuil. Traducción de Pilar Hernández Cobos. Pág. 173-193.
- Ilardo, C. (2014). Herramientas teórico-metodológicas para pensar los discursos audiovisuales. Acerca de la metodología empleada. En Ilardo, C y Moreiras, D. *Mirando 25 Miradas. Análisis sociosemiótico de los Cortos del Bicentenario*. Córdoba, Argentina: 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. *Quaderns del CAC* 36, (XIV) 1. 15-20.
- Iparraguirre, G.; Nanzer, C. y Wild, C. (2018). La experiencia del Proyectando desde la Escuela: una práctica extensionista entre el Lenguaje Audiovisual y la Orientación Vocacional. Ponencia. IV Congreso Internacional y VI Encuentro Iberoamericano de Narrativas Audiovisuales. Córdoba: FA y FCC, UNC.
- Jost, F. (1997). La promesse des genres. En *Rev. Réseaux* Nro 81. París: CNET. Pág. 1-20.
- Jost, F. (2003). “La cotidianeidad como modelo de la realidad televisiva”, *Rev. Figuraciones* n°1-2, Memoria del Arte/memoria de los medios. Buenos Aires. Pág. 107-119.
- Jost, F. (2005). Lógicas de los formatos de tele-realidad. En *Rev. De Signis* 7-8. Barcelona: Gedisa. Págs. 53-66.
- Jost, F. (2007). Propuestas metodológicas para un análisis de las emisiones televisivas. En *Rev. Oficios terrestres*, Año XIII. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, n°19. Pág. 154-164.
- Jost, F. (2012). ¿Qué significa hablar de “realidad” para televisión? *Revista Toma Uno* 1(1). Córdoba: Departamento de Cine y TV, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Pág. 115-128.

- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular. La Habana: Editorial Caminos.
- Keldjian, J. (2015). Las proyecciones de Cine Casero desde la perspectiva semiopragmática. En Revista Dixit Nro. 23. Uruguay: Universidad Católica de Uruguay. Pág.16-25.
- Kessler, F. (2010). *Ostranenie*, innovation and media history. En van den Oever, A. *Ostrannenie: On "strangeness" and the Moving Image: the History, Reception, and Relevance of a Concept*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lanza, P. H. (2011). Documental, género y narración: aproximaciones a una problemática. En Zavala, L. (coord) Reflexiones sobre cine contemporáneo. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México - Sepan Cine.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: Edit. La Piqueta. Pág. 258-332.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) *Educación la mirada*. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, OSDE.
- 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 Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. 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 Russo, S.; Russo, P. M. y Ciucci, J. (comps). Coutinho. Cine de conversación y antropología salvaje. CABA: Nulú Bonsai Editora.
- López Molina, A. M. (1996). *Conocimiento y lenguaje*. Madrid: U. C. Madrid Ed.
- Lotman, Y. M. (2009). Culture and explosion. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lotman, Y. M. (2009). Culture and explosion. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lozano, J. (1999). "Prólogo a la versión española", en LOTMAN, Yuri. Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Lozano, J. (1999). "Prólogo a la versión española", en LOTMAN, Yuri. Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. Barcelona, Editorial GEDISA. Disponible en: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html> (última consulta: enero de 2019).
- Lyra, B. (2017). A experiência periférica das bordas no Cinema Brasileiro. En Revista Toma Uno, 5(5), 47-60.

- Lyra, B. y Santana, C. (2006). Introdução. En: LYRA, B. y SANTANA, C. (orgs) *Cinema de bordas*. São Paulo: Editora A lápis. Págs. 8-15.
- Machado, A. (1992). El imaginario numérico: simulación y síntesis. *Revista Acta Poética* Nro. 13. México: UNAM.
- Machado, A. (2000). El paisaje mediático. Sobre el desafío de las poéticas tecnológicas. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Machado, A. (2015). Pre-cine y Post-cine en diálogo con los nuevos medios digitales. CABA: La Marca.
- Machado, A. (2015). Pre-cine y Post-cine en diálogo con los nuevos medios digitales. CABA: La Marca Editora.
- Martín Barbero, J. ([1987] 1991). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México: Gustavo Gili.
- Martín Barbero, J. (1987). "La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana". En *Revista Diálogos de la Comunicación* Nro. 17. Perú: FELAFACS.
- 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, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Marx, K. (1989). *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. México: Progreso.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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*, Nro. 1. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Molfetta, A. (2017a). Introducción. En Molfetta, A. (coord) *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015*. CABA: Teseo. Pág. 17-28.
- Molfetta, A. (2017b). Antropología visual del cine comunitario en Argentina. Reflexiones teórico-metodológicas. En Molfetta, A. (coord) *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015*. CABA: Teseo. Pág. 29-52.
- Molfetta, A. (2017c). De la vanguardia a la resistencia. La teoría del Tercer Cine revisada por el cine comunitario. En Molfetta, A. (coord) *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015*. CABA: Teseo. Pág. 77-104.
- Molfetta, A. (2017d). Colectivo y comunitario. Voces y economías del cine como resistencia al neoliberalismo en el Gran Buenos Aires Sur. En Molfetta, A. (coord) *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015*. CABA: Teseo. Pág. 105-130.



Monsiváis, C. (2006). Se sufre porque se aprende. (De las variedades del melodrama en América Latina). En Dussel, I y Gutiérrez, D. *Educación la mirada*. CABA: Manantial, Flacso, Osde.

Morduchowicz, R. (2003). "El sentido de una educación en medios". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 32. Pág. 35-47. España: OEI.

Moreiras, D. (2012). Yo, sí puedo y Encuentro. Uso de videos educativos en Programas de alfabetización de adultos. En Parra Ortiz, E. y otros: *Actas VII Congreso Internacional Chileno de Semiótica: En búsqueda de los contornos de una disciplina*. Valdivia, Chile: Ediciones Universidad Austral de Chile. (Disponible [aquí](#)).

Moreiras, D. A. (2009). De Prácticas y Representaciones. Notas para la investigación de la(s) cultura(s). *Perspectivas de la Comunicación*, 2(1), 99-108.

Moreiras, D. A. (2014). Planes de Mejora Institucional. Reflexiones, propuestas. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4), pp 141-157.

Moreiras, D. A. (2016). "Educación Sexual Integral, Marco Berger y Ausente. Miradas en conflicto desde una didáctica de la comunicación (en construcción)", en *Revista Anagrama*, Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín. Disponible en: <http://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1703/1649> (última consulta: mayo de 2016).

Moreiras, D. A. (2017a). 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 Molfetta, A. (coord) *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos*. 2005-2015. CABA: Teseo. Pág. 289-318.

Moreiras, D. A. (2017b). Dimensiones de una masacre en la escuela: traducción intersemiótica en *We need to talk about Kevin*. *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. CABA: Universidad de Palermo. Pág. 59-75.

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 Da Porta, E. y Uzín, M. M. *Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Pág. 77-100.

Moreno, M. (2009). Parodia. En Flores, Ana B. *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. In: Wallis, B. *Arte Después de la Modernidad. Nuevos Planteamientos en torno a la Representación*. Madrid: Editorial Akal. Págs. 365-377.

Mulvey, Laura. ([1975]2001). Placer visual y cine narrativo. In: WALLIS, Brian, *Arte Después de la Modernidad. Nuevos Planteamientos en torno a la Representación*. Madrid: Editorial Akal. Págs. 365-377.

Mulvey, Laura. (2004). Looking at the Past from the Present: Rethinking Feminist Film Theory of the 1970s." *Journal of moving image*, n. 3. Disponible en: <http://www.jmionline.org/> (última consulta: diciembre de 2013).

Mulvey, Laura. (2005). Reflexões sobre "Prazer visual e cinema narrativo" inspiradas por *Duelo ao sol*, de King Vidor (1946). En PESSOA RAMOS, Fernão (org) *Teoria Contemporânea do Cinema – Volume I*. São Paulo: SENAC. Págs. 381-392.

Mulvey, Laura. (2012). Teoria do cinema feminista em tempos de mudança tecnológica: novas formas da espectralidade. En XVIII Estudos de Cinema e Audiovisual – SOCINE. Volume I. Organizadores: SOUZA, Gustavo et al. Sao Paulo: SOCINE. Págs. 13-25.

Nanzer, C.; Iparraguirre, G. y Rotondi, E. (2018). Proyectando desde la escuela. Una propuesta de vinculación entre la escuela secundaria y la universidad. *Revista Estudios de Extensión en Humanidades*, Vol. 5, Nro. 5. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Nichols, B. (2013). *Introducción al documental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Nöth, W. (2006). Presentación. En *Revista De Signis* Nro. 10. Barcelona: Gedisa.

Odin, R. (1994). Problemas del modo documentalizante (a propósito de Nuestro planeta la tierra). *Revista Archivos de la Filmoteca* 17(1). Valencia.

Odin, R. (2000). La cuestión del público. Enfoque semio-pragmático, en *Reseaux* Nro. 99. París: CNET / Hermes Science Publications. Págs. 49-72. Disponible en: <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2195> (última consulta: julio de 2019) 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. Proyecto Nro. PIP0733.

Odín, R. (2006). "Arte y estética en el campo del cine y la televisión. Enfoque semiopragmático." En *Revista La Puerta*. La Plata, Argentina: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata. Págs. 130-139.

Odin, R. (2008). El film familiar como documento. Enfoque semiopragmático. *Revista Archivos de la Filmoteca* Nro. 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 Russo, S.; Russo, P. M. y Ciucci, J. (comps). Coutinho. *Cine de conversación y antropología salvaje*. CABA: Nulú Bonsai Editora.

Paiva, V. y Russo, P. (2013). Lo que amo en el cine es el acaso, el accidente, el azar. Entrevista a Eduardo Coutinho. En Russo, S.; Russo, P. M. y Ciucci, J. (comps). Coutinho. Cine de conversación y antropología salvaje. CABA: Nulú Bonsai Editora.

Paz Gago, J. M. (2019). Pasado, presente y futuro de la Semiótica del cine. Conferencia Inaugural. En IX Congreso Latinoamericano de Semiótica, celebrado del 6 al 9 de febrero de 2019 en la ciudad de Zacatecas, México.

Peirce, C. S. (1868). *Algunas consecuencias de cuatro incapacidades*. (G. d. Peirceanos, Ed.) Recuperado el 17 de Enero de 2017, de Universidad de Navarra: <http://www.unav.es/gep/AlgunasConsecuencias.html>

Peirce, C. S. (1877). *La fijación de la creencia*. (G. d. Peirceanos, Ed.) Recuperado el 17 de Enero de 2017, de Universidad de Navarra: <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>

Peirce, C. S. (1878). *Cómo esclarecer nuestras ideas*. (G. d. Peirceanos, Ed.) Recuperado el 17 de Enero de 2017, de Universidad de Navarra: <http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>

Peirce, C. S. (1896). *La lógica de las matemáticas*. (G. d. Peirceanos, Ed.) Recuperado el 17 de Enero de 2017, de Universidad de Navarra: <http://www.unav.es/gep/LogicOfMathematics.html>

Peirce, C. S. (1903). *Principios de Filosofía*. (G. d. Peirceanos, Ed.) Recuperado el 17 de Enero de 2017, de Universidad de Navarra: <http://www.unav.es/gep/PrinciplesPhilosophy.html>

Peker, L. (2017). La revolución sexual no era sólo una píldora: la revolución de las mujeres. Villa María: Eduvim.

Percival, A. y Escobar, J. (1984). "De la tragedia al melodrama". En Romanticismo 2: Il linguaggio romantico, Genova: Università di Genova.

Pineau, P. (2016). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. 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, Verónica (2013): "Producción audiovisual en escuelas secundarias". Revista Toma Uno (N° 2). Depto. de Cine y TV - Facultad de Artes - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina.

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.

Puyal, A. (2011). El pensamiento cinematográfico de Roman Jakobson. En Revista ARBOR. Ciencia, pensamiento, cultura. Vol. 187. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Quiroga, Horacio ([1925] 2017). La gallina degollada. CABA: Losada.

Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) (2006). *Educación la mirada*. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, OSDE.

Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar". En *Revista Comunicar*, nº 36, v. XVIII. Huelva (España): Universidad de Huelva.

Rodríguez Lestegas, F. (2007). El problema de la transposición en la enseñanza de la Geografía. ¿Y si la transposición fuese el problema? En Ávila Ruiz, R. M. y otros (eds) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Russo, E. (2013). Del atalaya al observatorio. El cine desde las instalaciones de Chris Marker. En Greene, R. y Pinto, I. *La zona Marker*. Santiago de Chile: FIDOCS - CULDOC.

Russo, P. (2013). Cine de conversación: La restitución de la palabra y del cuerpo del otro en Eduardo Coutinho. En Russo, S.; Russo, P. M. y Ciucci, J. (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. En *Revista Escritos* Nro. 25. Centro de Ciencias del Lenguaje. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Santos, J.; Pi Puig, P. y Rausky, M. E. (2018). Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones. En Piovani, J. I. y Muñiz Terra, L. *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos - CLACSO.

Sarlo, B. y Dussel, I. (2012). Clase 1. Cultura, medios, imágenes y escuela. Conversación entre Beatriz Sarlo e Inés Dussel. En *Diploma de Educación, imágenes y Medios*. Buenos Aires: FLACSO. Buenos Aires.

Schmucler, H. (1984). *Un proyecto de comunicación/ cultura*. Sin datos.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

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.

Serra, M. S. (2012). *Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica*. *Revista Educacao* Nro. 2, Vol. 35. Porto Alegre, Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pág. 233-240.

Serra, M. S. (2013). Enseñar cine: alcances, inquietudes y controversias. En *Revista Toma Uno*. 2(2), 169-175.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. CABA: FCE.

Stam, R.; Burgoyne, R. y Flitterman-Lewis, S. ([1992] 1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona: Paidós.

- Steimberg, O. ([1993] 2013a). De qué trató la semiótica. Un pasado y sus presentes en la indagación de los lenguajes contemporáneos. En *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Edit. Eterna Cadencia. Págs. 25-44.
- Steimberg, O. ([1993] 2013b). Propositiones sobre el género. En *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Edit. Eterna Cadencia. Págs. 45-96.
- Steimberg, O. ([1993] 2013c). El pasaje a los medios de los géneros populares. En *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Edit. Eterna Cadencia. Págs. 115-156.
- Tello, M. (2017). (Re)pensando el concepto de reflexividad en el contexto del trabajo de campo. En *Revista Trabajo y Sociedad*, núm. 29. Santiago del Estero: UNSE.
- Todorov, T. (2006). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós. Págs. 1-22.
- Torres, A. y Garavelli, C. (2015). Reflexiones en torno a un concepto. Perspectivas desde lo local. En Torres, A. y Garavelli, C (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, Argentina: Eduvim.
- Varela, J. (1989). Más allá de "La Reproducción". Entrevista con Claude Grignon, en *Revista de Educación*, Nro. 289. Madrid. Págs. 275-285.
- Varela, J. (2009). Educación (Sociología de la). En Reyes, Román. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa, en Vasilachis de Gialdino, I (coord) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Pág. 23-64.
- Vercellino, S. (2015). Literature Review on "Relationship to Knowledge". Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
- Verón, E. (1980). La Semiosis Social. En M. Monforte Toledo, y U. N. México (Ed.), *El discurso político* (págs. 145-165). México: Nueva Imagen.
- Verón, E. (1980). Relato televisivo o imaginario social. En *Revista LENGUAjes*. Buenos Aires: Ediciones Tierra Baldía. Págs. 26-35.
- Verón, E. (1983). Él está ahí, lo veo, me habla. *Revista Comunicativa* Nº 38, Enonciation et cinéma. París: Seuil. Traducción: María Rosa del Coto. Disponible en Biblioteca Virtual Universal.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. En *El discurso político. Lenguaje 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*. Buenos Aires: CBC - Universidad de Buenos Aires. Págs. 40-132.
- 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. (2002). Signo. En C. Altamirano, *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Verón, E. (2013). La semiosis social, 2. Buenos Aires: Paidós.
- Verón, E. (2014). Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. *MATRIZES*, 8(1), 13-19.
- Voloshinov, V. (1992). *Marxismo y Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Williams, R. (1981). Cultura. *Sociología de la Comunicación y del Arte*. España: Paidós Comunicaciones. Caps. 1, 7 y 8.
- Williams, R. (1989 [1958]). La cultura es algo ordinario. En *The resources of hope: Culture, Democracy, Socialism*. London: Verso. Traduc. de Ricardo García Pérez.
- Willis, P. ([1977] 2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- 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 Maillou, 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 Nöth, W. y Bishara, N. *Self reference in the media*. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Xavier, I. (2000). Melodrama, ou a seducao da moral negociada. *Revista Novos estudos*, 57, 81-90.
- Xavier, I. (2005). *O discurso cinematográfico. A opacidade e a transparencia (3a ed.)*. São Paulo: Edit. Paz e Terra.
- Yeremián, G. (2015) Condensaciones y desplazamientos en el discurso educativo en torno a las TIC: El Programa Conectar Igualdad. En Da Porta, E (comp) *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Zavala, I. (1997). Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso. En M. Bajtín, *Hacia una filosofía del acto ético. De los Borradores y otros escritos*. San Juan de Puerto Rico: Anthropos.
- Zecchetto, V. (2005). *Seis semiólogos en busca del lector*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

## Documentos consultados

Consejo Federal de Educación (CFE) (2015). Prioridades y Metas del Ministerio de Educación de La Nación y los Ministerios Jurisdiccionales en el Marco de la Intensificación del Uso de TIC en las Escuelas para la Mejora de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. 2015–2016. Anexo. Resolución Nro. 244/15. 23 de febrero de 2015.

Consejo Federal de Educación (CFE) (2010). Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad, Resolución N° 123, Anexo 1.

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.

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2015). Lineamientos de la Orientación Comunicación y Nuevas Tecnologías de los CAJ. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

Entrevista a Javier Iwamura (2013) Docente participante del Proyecto Escuela de Película. Realizadores: Equipo del Proyecto. Córdoba: Mimeo.

Entrevista a Santa Zotar (2013) Docente participante del Proyecto Escuela de Película. Realizadores: Equipo del Proyecto. Córdoba: Mimeo.

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.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). Resolución 906. Aprobación Programa Nacional de Extensión Educativa (PNEE) “Abrir la Escuela”. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

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

Abrams, J. J. (director). (2011) Super 8 [Cinta cinematográfica]. EU: Paramount Pictures y otros.

Balagueró, J y Plaza, P (directores) (2007) Rec [Cinta cinematográfica]. España: Castelao Producciones y otros.

Berger, M. (director). (2011) Ausente [Cinta cinematográfica]. Argentina: INCAA, Oh My Gómez.

Campos, A. (director). (2008) Afterschool [Cinta cinematográfica]. EU: Borderline films y otros.

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.

Gómez Rejón (director). (2015) Me, Earl and the dying girl [Cinta cinematográfica]. EU: Indian Paintbrush.

Jennings, G. (director). (2007) Son of Rambow [Cinta cinematográfica]. UK y otros: Hammer & Tongs y otros.

Lerman, D. (director). (2010) La mirada invisible [Cinta cinematográfica]. Argentina: El Campo Cine y otras.

Murga, C. (directora). (2012) Escuela Normal [Cinta cinematográfica]. Argentina: Tresmilmundos Cine.

Myrick, D y Sánchez, E (directores). (1999) The Blair Witch Project [Cinta cinematográfica]. EU: Haxan Films.

Ponsoldt, J. (director). (2017) The Circle [Cinta cinematográfica]. Emiratos Árabes Unidos y otros: 1978 Films y otros.

Reeves, M. (director). (2008) Cloverfield [Cinta cinematográfica]. EU: Paramount Pictures y otros.

Salem, F. (director). (2010) La asombrosa excursión de Zamba [Cinta cinematográfica]. Argentina: El perro en la luna.

Tornatore, G. (director). (1988) Cinema Paradiso [Cinta cinematográfica]. Francia-Italia: Cristaldifilm, Les Filmes Ariane y otras.

Trank, J. (director). (2012) Chronicle [Cinta cinematográfica]. EU: Twentieth Century Fox y otros.



## 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
- Matriz de análisis
- Notas sobre filmes con producción audiovisual escolar

Diseño de tapa y contratapa: Lic. y Prof. Nahuel Sanchez Tolosa

Collage digital (a partir de capturas de las producciones audiovisuales del corpus).

Córdoba, 2021.



Este trabajo analiza producciones audiovisuales realizadas en instituciones escolares de nivel secundario de la Provincia de Córdoba, entre 2011 y 2015, inclusive. A tal fin, ha indagado y reconstruido cinco experiencias de producción, que han aportado entre tres y ocho cortometrajes cada una, para conformar un corpus de 27 producciones en total. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de lo compartido en las producciones audiovisuales reunidas, para responder a esta pregunta general: ¿es posible identificar en estas producciones rasgos comunes que nos permitan postular un género discursivo común, el audiovisual escolar, que las reúna? Y en caso de respuesta afirmativa, ¿cuáles serían los rasgos centrales de este género? Estos cortos, en su hibridación con discursos y lógicas escolares, desafían los géneros ya disponibles y ponen en circulación las producciones analizadas, muchas veces difíciles de clasificar. Entre los resultados es posible señalar algunos rasgos comunes entre producciones que hemos agrupado como ficcionales, documentales y lúdicas, así como otros rasgos que consideramos son compartidos por la mayoría de los cortometrajes analizados y que permitirían, de manera certera, postular la existencia de un género audiovisual escolar en este tipo de producciones audiovisuales.



facultad de ciencias  
**sociales**



**UNC**

Universidad  
Nacional  
de Córdoba