

3

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Investigar la lectura,
la escritura y otras
prácticas multimodales
en contextos educativos:
desafíos teórico-metodológicos

Coordinan

Silvina Márquez, Ana Atorresi,
María Sol Iparraguirre y Ana Pedrazzini

EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Coordinadoras del Dossier**
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Ana Atorresi, CELLAE-Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Ana Pedrazzini, ECyC, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Sol Iparraguirre, CELLAE-Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

DOSSIER

INVESTIGAR LA LECTURA, LA ESCRITURA Y OTRAS PRÁCTICAS MULTIMODALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: DESAFÍOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

COORDINAN: SILVINA MÁRQUEZ, ANA ATORRESI, ANA PEDRAZZINI Y MARÍA SOL IPARRAGUIRRE

- **Atorresi, Ana; Iparraguirre, María Sol; Pedrazzini, Ana; Márquez, Silvina**
Introducción
- **Taverna, Andrea; Baiocchi, M. Celeste**
Elaboración de sistemas semióticos wichí con una metodología colaborativa: libros infantiles ilustrados *Hunhat lheley* (*Habitantes de la Tierra*)
Elaboration of Wichí semiotic systems with a collaborative methodology: illustrated children's books Hunhat lheley (Inhabitants of the Earth)
- **Moreiras, Diego A.**
Producciones audiovisuales en la escuela: algunos resultados y aportes metodológicos
Audiovisual productions in schools: some results and methodological contributions
- **Boatto, Yanina; Fenoglio, Mariana; Bono, Adriana; Aguilera, M. Soledad**
Aprendizaje universitario a partir de tareas híbridas mediadas por TIC: descripción de un diseño instructivo en el marco de la investigación basada en diseño
University learning from hybrid tasks mediated by ICT: description of an instructional design within the framework of Design-Based Research
- **Natale, Lucía; García, Paula; Molina, M. Lucía**
De la vida universitaria a la profesional: desafíos metodológicos para la exploración de las prácticas letradas en contexto
From university to professional life: methodological challenges for the study of literacy practices in their context of production

PRODUCCIONES AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA: ALGUNOS RESULTADOS Y APORTES METODOLÓGICOS

Audiovisual productions in schools: some results and methodological contributions

DIEGO A. MOREIRAS*

Recibido
23|10|20

Aceptado
02|12|20

Dossier

RESUMEN

En este escrito nos proponemos presentar algunos resultados de nuestro trabajo de Doctorado en Semiótica, incluyendo las principales definiciones metodológicas en torno a: I) la construcción del corpus, II) el diseño de las categorías de análisis y III) la organización y presentación de los resultados del análisis. La investigación analiza discursos escolares, específicamente veintisiete producciones audiovisuales realizadas en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba (orientadas, rurales, técnicas, de jóvenes y adultos y un Centro de Actividades Juveniles) entre 2011 y 2015. Nos propusimos analizar estos videos desde un encuadre transdisciplinar que los entiende como producción cultural multimodal de lxs estudiantes. El objetivo general de la investigación es dar cuenta de los rasgos discursivos de estos videos para agruparlos bajo la categoría de *género audiovisual escolar*. Para ello, compartimos aquí algunas dificultades y las soluciones propuestas en torno a: I) la necesidad de realizar observación participante en instituciones escolares, relevamiento de documentación y publicaciones y entrevistas a responsables de las experiencias para la selección de los cortometrajes incluidos en el corpus; II) la articulación en nuestra tesis de enfoques tradicionales para el análisis de producciones cinematográficas (que plantean recorridos en torno a la *representación*, la *narración* y la *enunciación*), junto con perspectivas de análisis de discursos televisivos y producciones audiovisuales *periféricas*; y III) el criterio para organizar un corpus diverso y presentar algunas conclusiones surgidas de la investigación. Buscamos socializar estas precisiones como un aporte al campo de la producción cultural discursiva en contextos escolares.

Palabras clave: producciones audiovisuales escolares, discursos multimodales, semiótica audiovisual, construcción de corpus, categorías de análisis.

* Prof. en Primer y Segundo Ciclo de la EGB (ENSAGA, Córdoba), Lic. en Comunicación Social y Mgter. en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctorando en Semiótica (UNC). Docente regular en el Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC). Integrante del Programa de Investigación Comunicación y Educación, Facultad de Ciencias Sociales (UNC). Correo electrónico: diegoamoreiras@unc.edu.ar

ABSTRACT

In this text we propose to present some results of our PhD work in Semiotics, including the main methodological definitions related to: I) *corpus* construction; II) design of analysis categories and III) the organization and presentation of the analysis results. The research analyzes school discourses, specifically twenty-seven audiovisual productions made in secondary schools in the province of Córdoba (of the oriented, rural, technical, youth and adult modalities and Youth Activity Centers) between 2011 and 2015. We set out to analyze these videos from a transdisciplinary framework that understands them as a multimodal cultural production of the students. The general objective of the research is to account for the discursive features of these videos to group them under the category of *school audiovisual genre*. To do this, we share here some difficulties and the solutions proposed around: I) the need to carry out participant observation in school institutions, documentation and publications analysis and interviews with those responsible for the experiences for the selection of the short films included in the corpus; II) the articulation in our thesis of traditional approaches for the analysis of cinematographic productions (which propose models around *representation*, *narration* and *enunciation*) together with perspectives that analyze television discourses and *peripheral audiovisual productions*; and III) the criteria for organizing a diverse corpus and presenting some conclusions arising from the research. We seek to socialize these results as a contribution to the field of discursive cultural production in school contexts.

Key words: audiovisual school productions, multimodal discourse, audiovisual semiotics, corpus construction, analysis categories.

Presentación

El objetivo general de la investigación doctoral de la que surge este artículo es dar cuenta de los rasgos que comparten las producciones audiovisuales realizadas en instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de Córdoba entre 2011 y 2015, los que nos permiten postular la idea de un *género audiovisual escolar*. Nuestro punto de partida es la constatación de una actividad creciente de producción audiovisual en escuelas, como parte de actividades y propuestas curriculares y extracurriculares. A partir de la gran variedad discursiva de estas producciones, nos preguntamos si es posible identificar en ellas rasgos compartidos que nos permitan agruparlas en torno a un género discursivo común, el audiovisual escolar.

Nuestro trabajo se inscribe en una definición de género discursivo común en el campo de la comunicación, que se diferencia de algunos recorridos clásicos desde el campo literario. Desde la comunicación, tiene una fecunda historia para el análisis de las producciones de medios masivos, pero también de otros fenómenos discursivos mediáticos no masivos, como los cortometrajes que conforman nuestro corpus.

Siguiendo a Oscar Steimberg 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, 2013, p. 49). El autor afirma que resulta necesario considerar los emplazamientos sociales del género, en tanto no resulta posible indagar en este sin considerar aquellos, y 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, 2013, pp. 69-70). Una definición como esta demanda, ya lo veremos, que el análisis discursivo considere los *emplazamientos* de la emisión y la recepción de las producciones consideradas.

En términos teórico-metodológicos resultan centrales los aportes de Eliseo Verón, que no recuperaremos en este artículo más que indirectamente. En efecto, *La semiosis social* (1993), construido desde los desarrollos de Charles S. Peirce, ofrece una propuesta semiótica a la vez que pragmática (en los términos en los que la desarrollaremos más adelante) que posibilita una mirada atenta a los determinantes que hacen a un discurso ser como es; sumado a esto, otras de las reflexiones de Verón (1995 y 2014, solo por mencionar dos) permiten además considerar las particularidades de la producción discursiva en contextos de mediatización.

Junto a las nociones de género, semiosis social, y condiciones (escolares) de producción, otra categoría en torno a la cual articulamos nuestra investigación es la de producción cultural en escuelas (fundamentalmente Willis, 2003 y 2017; Varela, 1989; Da Porta, 2006 y 2015; Plaza Schaefer, 2017). Estas experiencias de producción audiovisual permiten trabajar en las instituciones educativas con un orden de significación tradicionalmente relegado en ellas. Lo que ha primado y aún sigue siendo fundamental en las escuelas es el trabajo a partir de lo simbólico en términos de Peirce (Verón, 2001): la lengua y sus posibilidades. El tipo de proyectos que investigamos pone en juego el último de los regímenes de significación incorporado a la mediatización, de acuerdo con Verón (2001): la indicialidad. Dicho de manera simple, estas prácticas involucran, además de la lectura y la escritura, los cuerpos de lxs estudiantes, los gestos y miradas (registrados en primeros planos o planos medios) y el reconocimiento de los espacios comunes que son grabados e incorporados en estas producciones.

Finalmente, concebimos estas producciones culturales audiovisuales como una forma específica de discurso multimodal; en este caso, producido en escuelas (volveremos a esta idea más adelante). Al igual que Verón, Günther Kress entiende que todo discurso es socialmente configurado (2003) y que, en nuestra contemporaneidad, la producción discursiva escolar es no solo lingüística. Al contrario, involucra una reconfiguración de recursos representacionales y comunicacionales de la imagen, del sonido y otros, en conjuntos multimodales (Jewitt, 2008). Esta reconfiguración es resultado, entre otros aspectos, del “amplio movimiento desde el largo dominio de centurias de la escritura al nuevo dominio de la imagen y, por el otro lado, el movimiento desde el dominio del medio del libro al dominio del medio de la pantalla” (Kress, 2003, p. 1) (traducción propia).¹ Lev Manovich (2005) afirma que este proceso inicia cuando los ordenadores comienzan a “computar” otros lenguajes y permiten explicar la informatización de estratos cada vez más profundos de la cultura); en un proceso creciente, las computadoras se constituyen en *metamedios*, articuladas en una nueva “ecología tecnológica” (Manovich, 2012, p. 284), que termina por transformar profundamente los paisajes cotidianos. Nuestro trabajo busca analizar otros modos de representación que tienen lugar en las aulas para entender mejor de qué manera se enseña y se aprende en estos escenarios contemporáneos, de acuerdo con una concepción de *multiliteracidades* (New London Group, 1996; Jewitt, 2008).

¹ En el original inglés: “the broad move from the now centuries long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen” (Kress, 2003, p. 1).

Tanto la noción de producción cultural como la de discurso multimodal planteadas aquí señalan aspectos centrales de nuestro trabajo de tesis y, a la vez, delimitan las relaciones que permiten encuadrar este artículo dentro del presente *dossier*.

A continuación, deseamos compartir algunas de las dificultades encontradas y las formas de resolverlas que ensayamos en torno a I) la construcción del corpus, II) el diseño de las categorías de análisis y III) la organización y presentación de (algunos) resultados de nuestra investigación.

Sobre la construcción del corpus

Nuestra estrategia metodológica fue el análisis de discurso en un corpus constituido *ad hoc*. No obstante, los cortometrajes ya producidos en las escuelas no estaban necesariamente disponibles. Para identificar las huellas de las condiciones de producción en los discursos, de acuerdo con la formulación clásica de Verón (1993), era necesario, además de obtener copias de los videos, acceder a información sobre las condiciones de producción de cada uno. ¿Cómo hacerlo materialmente posible, además, cuando aspirábamos a que el corpus fuera lo más diverso posible, en términos de tipos de escuela y de ubicación geográfica dentro de la provincia de Córdoba?

Así, teníamos estos problemas que resolver: a) conseguir los videos que constituirían el corpus; b) dar cuenta de las condiciones de producción de cada cortometraje; c) tender a la mayor diversidad posible de producciones, atendiendo a los tipos de institución escolar y a su ubicación geográfica.

La construcción del corpus demandó la búsqueda “en territorio” de los videos, a partir de la consulta en primer lugar a informantes clave (en general, miembros de los equipos técnico-pedagógicos de las diversas modalidades del sistema educativo del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba) y de viajar a las localidades en cuestión para conocer las experiencias y obtener una copia de los archivos. Lo interesante de esta tarea de observación, entrevistas y reconstrucción es que permitió también generar un registro de estas experiencias, que fue compartido con lxs interlocutores (docentes y directivos, en su mayoría) como una forma de construir una “memoria” de estas experiencias que no estaba en las escuelas.

Los criterios en torno a los cuales construimos el corpus de nuestra investigación fueron los siguientes: las producciones a) debían ser audiovisuales, b) realizadas en escuelas secundarias por estudiantes y docentes como parte de prácticas curriculares y extracurriculares,

c) dentro del período de tiempo demarcado (2011-2015), d) debían haber tenido algún tipo de circulación extra-áulica al momento de pasar a formar parte del corpus. En relación con a), esto nos evitaba considerar en el corpus archivos que habían sido creados inicialmente como presentaciones de texto y similares, aun cuando la extensión del archivo fuera de un formato de video; en cuanto a d), hacemos referencia a lo que menciona Plaza Schaefer (2017): producciones realizadas con un sentido comunicacional más allá del áulico (de cumplir con la tarea propuesta por un docente), en las que pudiera haber otrxs destinatarixs y otros espacios de circulación previstos. Es decir, que lxs estudiantes realizadorxs hubieran tenido en cuenta otras situaciones de producción y recepción para sus videos, además de la tradicional “un docente - muchxs estudiantes en un aula”.

De manera específica, nuestro corpus 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 de nuestro trabajo de maestría. Luego de relevar experiencias en la modalidad de EJA, y a partir de la idea de diversidad que ya hemos mencionado, decidimos incluir también producciones de otras modalidades del nivel secundario del sistema educativo de Córdoba.

La ampliación del corpus estipulado inicialmente fue una demanda metodológica del proyecto revisado: a las producciones ya relevadas bajo el rótulo de “Experiencias de Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA)”, sumamos nuevos videos, *agrupados en torno a* otras cuatro experiencias de producción audiovisual escolar de nivel secundario. Y esta fue una de las formas que encontramos para, a la vez, garantizar la diversidad del corpus y resolver la demanda de conocer las condiciones de producción de cada uno de los cortometrajes que incorporábamos: el agrupamiento de los videos en lo que denominamos “experiencias de producción” nos permitió dar cuenta de características comunes, a la vez que favoreció la inclusión de cortos procedentes de diferentes escuelas.

De estas experiencias nuevas, dos fueron realizadas en el marco de proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Córdoba que promovieron un trabajo en territorio de acompañamiento a docentes y estudiantes de escuelas secundarias para la producción audiovisual.² Las dos restantes fueron políticas públicas desarrolladas e implementadas por el

² Se trató de los Proyectos *La escuela de película*, dirigido por Eva Da Porta y Alicia Cáceres, desde el programa de Comunicación / Educación del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba e implementado en 2013 y *Proyectando desde la escuela*, desarrollado desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (UNC) y el Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC), implementado desde 2015 en adelante.

Ministerio de Educación de la Nación, específicamente para el nivel secundario, y a través de los Ministerios jurisdiccionales: los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), especialmente de la orientación en Comunicación y el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) / Conectar Igualdad, que durante el año 2015 propuso un trabajo sistemático de acompañamiento para la producción audiovisual en todas las escuelas del país participantes.

Así, las producciones que recuperamos para el análisis fueron impulsadas, de manera más o menos directa (según el caso) por políticas públicas implementadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, en coordinación con la cartera educativa de la Provincia de Córdoba y/o a través de Universidades Nacionales (la de Córdoba, en este caso). Esta situación, no contemplada en el inicio del proyecto, se transformó en un dato relevante y 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.

Esto no significó uniformidad en los videos resultantes, sino un “apuntalamiento” de estas experiencias para garantizar los procesos de producción: en muchos casos, las políticas educativas en cuestión hicieron un aporte directo 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.

A modo de resumen: buscamos construir un corpus lo más diverso posible con producciones provenientes de diversas localidades de la provincia, así como de escuelas de diferentes modalidades (orientadas, técnicas, de jóvenes y adultos, rurales y CAJ); para reconstruir sus condiciones de producción realizamos observaciones participantes, entrevistas a lxs responsables de cada producción y/o experiencia, revisión de documentos y materiales en diferentes soportes y lenguajes. De esta manera constituimos nuestro corpus con cinco experiencias que incluyen producciones audiovisuales de diferentes instituciones educativas de la provincia, con un total de 27 videos, elegidos entre los más de 135 inicialmente recolectados.

Sobre el diseño de las categorías de análisis

¿Cómo nombrar estas producciones? Lo audiovisual periférico como una forma de lo multimodal

Las producciones que analizamos no podían ser consideradas *cinematográficas*. La denominación *cine* habitualmente refiere a producciones de una industria (la cinematográfica);

para algunxs aún hoy supone además un soporte específico (el fílmico, propiamente) que excluye, por ejemplo, el digital; con circuitos especialmente constituidos para la circulación y exhibición de estas obras; en condiciones de recepción bien acotadas que pueden ser definidas como de *experiencia cinematográfica* y en algunos casos como producciones con determinada duración (la de un *largometraje*).³ Las producciones con las que trabajamos no cumplen con ninguna de las condiciones anteriores: se trata siempre de producciones *amateurs* y digitales, que circulan en espacios educativos, y en menor medida, en festivales y muestras específicas; visionadas en escenarios educativos (escolares, universitarios), comunitarios, barriales, por sus mismxs realizadorxs, familiares y conocidxs; y en todos los casos se trata, además, de cortometrajes (de sesenta segundos y hasta veinte minutos de duración, nunca más). Por lo tanto, se hacía necesario distinguirlas, desde su denominación misma (profundizaremos esta caracterización en el apartado tres).

Utilizamos *audiovisual*, entonces, 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. En este sentido, resulta evidente por qué consideramos lo audiovisual como una forma de lo multimodal.

Utilizamos “audiovisual”, luego, porque esta formulación resulta más general, sin especificar soportes, duraciones, espacios de circulación, instituciones de producción ni realizadores. De modo general, porque registramos que es una tendencia en el campo académico, pero también realizativo (cfr. Torres y Garavelli, 2015 y Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, por mencionar dos ejemplos), lo que permite dar cuenta de un fenómeno de cruces, articulaciones, híbridos.⁴

La categoría “audiovisual” encuentra en nuestro trabajo dos precisiones que, como hemos señalado en un párrafo precedente, llegan de la mano de los adjetivos *periféricas* y

³ María Silvia 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 además: “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 oscuridad y la proyección pública como condiciones de la experiencia cinematográfica” (Serra, 2011, p. 256).

⁴ 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.

escolares. En el capítulo de presentación de un libro sobre cine experimental argentino Alejandra Torres y Clara Garavelli (2015) afirman que “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” (p.9) (cursivas nuestras). La idea de periferia remite, por oposición, a 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.⁵ Pero además nos interesa 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 inexistentes, por realizadores en general sin experiencia (o al menos no profesionales) 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 escolares.

Las escuelas son marcos que definen las condiciones de producción de estos discursos y suponen colectivos de sujetos reunidos con fines específicos. Podemos asumir la caracterización de Bradley Levinson y Dorothy Holland (1996):

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

La finalidad de la institución resulta clara: su objeto de trabajo es el conocimiento que se transmite y se construye entre los actores que la constituyen. Las producciones que analizamos ponen en circulación conocimientos a través de formas específicas de representación y comunicación: discursos audiovisuales periféricos.

Podemos ocuparnos ahora de una dificultad estrictamente metodológica: ¿tiene la denominación a la que arribamos alguna consecuencia en el modo de analizar los cortometrajes de nuestro corpus? ¿Resultan suficientes las herramientas y categorías con las que se analizan producciones audiovisuales hegemónicas (*mainstream*) de nuestro Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales o de Hollywood para dar cuenta de los rasgos centrales de las producciones audiovisuales escolares?

⁵ Cfr. Lyra, 2016; Andrew, 2004; Lotman, 2009 y Lozano, 1999, por mencionar algunos casos.

Sobre la construcción de una propuesta metodológica de análisis

El trabajo de análisis propuesto es de textos audiovisuales que resultan ajenos a las industrias cinematográficas. Esto supone ampliar enfoques y movilizar puntos de vista que pueden diferir de los considerados tradicionales.

Por lo tanto, una primera respuesta a las preguntas formuladas en el cierre del apartado anterior puede ser: no, no resultan suficientes los modelos y categorías de análisis utilizados en el análisis de las producciones de la industria cinematográfica cuando trabajamos con producciones periféricas.⁶ En general, se trata de modelos en buena medida provenientes del campo de estudios literarios, agrupados bajo la denominación de *narratológicos*.⁷

En nuestro trabajo, la narratología fílmica y sus propuestas de análisis no son desechadas; por el contrario, tienen un lugar específico para el abordaje de las producciones audiovisuales escolares: dar cuenta de algunas dimensiones relevantes a nivel discursivo (del enunciado). Lo hacemos a partir de una reelaboración de esos modelos realizada por Corina Ilardo (2014), que rearticula esos aportes en torno a las nociones de *representación*, *narración* y *enunciación*.

No obstante, resultan insuficientes. Para considerar las particularidades de los cortometrajes escolares hemos recuperado la semiopragmática en los desarrollos de, particularmente, Roger Odin y de François Jost. Estos autores se ocupan de producciones audiovisuales periféricas, como el cine familiar (Odin, 2008) o los “nuevos” formatos y emisiones televisivos (Jost, 2007).

Ambos afirman que las producciones que analizan tienen particularidades que no se encuentran solo a nivel del enunciado, sino que están también en relación con la situación comunicativa que las rodea y lo mismo ocurre con las producciones audiovisuales escolares. Odin afirma: “No podemos entender el funcionamiento de un tipo de películas sin tener en cuenta la institución en la que están destinadas a funcionar” (Odin, 2010; en Keldjian, 2015, p. 22). Odin (2006) lo expresa de este modo:

⁶ Evidencia de esto resultan las producciones académicas que recuperamos de Roger Odin (2008, entre muchas otras) y de Julia Keldjian (2015); podemos sumar las que abordan otras producciones audiovisuales periféricas, como el *cinema de bordas* (Lyra, 2017); el videoactivismo (Bustos, 2006), el cine comunitario (Molfetta, 2017) y el cine militante (Ledo Andión, 2018).

⁷ Cfr., por ejemplo, Casetti y Di Chio, 1991; Aumont y Marie, 1990 y Gaudrault y Jost, 1995.

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 (p. 131) (cursivas del autor).

Por lo tanto, y para decirlo rápidamente: estas particularidades vinculadas a las condiciones de producción pero sobre todo de recepción/ reconocimiento constituyen una parte fundamental del género analizado. Por todo esto, debíamos darles un lugar en nuestro modelo de análisis.

Tabla 1.

Modelo de análisis del género audiovisual escolar.

Condicionamientos	Semiosis (Verón, 1993)	Niveles	Dimensiones	Aspectos
Tipos de mundos de estas producciones: reales, ficcionales, lúdicas (Jost, 2007)	Del discurso en producción (Ilardo, 2014)	Enunciado	Representación	Personajes Espacio Tiempo
			Narración	Agente, objeto, ayudante, oponente, auxiliar, obstáculos, destinadores
Formas de lo escolar, saberes movilizados y formas de vinculación con esos saberes	Del discurso en reconocimiento (Odin, 2008 y 2000)	Enunciación (en el enunciado)		Ocularización Auricularización
		Espacios de proyección		Contextos y públicos
		Modos de lectura	9 modos	Privado y espectacularizante: importantes

Fuente: elaboración propia.

Nuestra propuesta metodológica es resumida en la *Tabla 1*. Ella busca dar cuenta de los aspectos que definen las producciones audiovisuales escolares que conforman nuestro corpus, desde una perspectiva que las entiende como un género discursivo: dentro del mismo, resulta central considerar a la vez los abordajes narratológicos y los semiopragmáticos, ya que solo en la interacción entre ambas perspectivas pueden hacerse evidentes las características más relevantes de estas producciones, que permanecerían invisibles con propuestas de análisis ideadas para producciones audiovisuales no periféricas.

Hay aspectos de la tabla sobre los que no nos hemos explayado en este artículo, por cuestiones de espacio (hemos resaltado con color gris aquellos aspectos que sí hemos mencionado aquí). La compartimos con la intención de dar una idea sobre la forma que tomó finalmente el modelo de análisis en nuestro trabajo.

A modo de cierre de este apartado podemos afirmar que nuestra propuesta metodológica de análisis de las producciones audiovisuales escolares, consideradas dentro del conjunto de los audiovisuales periféricos, responde a las necesidades y dificultades planteadas por las características específicas de estos discursos. Ellos demandan una atención específica al enunciado, utilizando las herramientas “tradicionales” del análisis audiovisual vinculado a la narratología, y se completa con las propuestas de la semiopragmática, sobre todo de la mano de Odin y de Jost. Del primero hemos recuperado ya algunas ideas importantes. Vamos a trabajar a continuación con algunas ideas del segundo, en nuestro tercer y último apartado.

Sobre la organización y presentación de los resultados del análisis

Sobre la organización del corpus

El siguiente problema que debimos resolver fue el de la organización del corpus para su análisis y, luego, para la escritura de la tesis en sí o lo que podríamos denominar “presentación de los resultados del análisis”.

Debido a que el corpus era muy diverso (efecto buscado desde el inicio), necesitábamos introducir algún criterio que permitiera dotar a ese conjunto de cierto orden, el suficiente para mostrarle al lector los resultados del análisis. El trabajo de Jost (2007, 2012) funcionó como organizador; por tal motivo, en la tabla que compartimos antes aparecen en la primera columna, desde la izquierda, los *tipos de mundo* a los que estas producciones hacen referencia. Estos tipos de mundo fueron los criterios macro que permitieron darle cierta inteligibilidad inicial al corpus.

De acuerdo con el autor, la promesa de una emisión televisiva puede tener como objetivo declarado hacer referencia a uno de tres mundos diferentes: el real (por ejemplo, noticieros, programas periodísticos en general, documentales); el ficcional (telenovelas, películas, series, entre otros), o bien el mundo lúdico (en el que el objetivo principal es la diversión y la risa, como en el caso de algunos programas de entretenimiento, deportivos, de competencias, entre otros) (Jost, 2012, 2007, 1997). Cada una de estas promesas da lugar a un mundo, a partir del cual Jost organiza las emisiones televisivas. Entendemos que esta propuesta metodológica resulta potente para el análisis de otros discursos audiovisuales, además de los televisivos, incluidas las producciones audiovisuales escolares.

De los tres mundos propuestos por el autor, se podría esperar que en los cortos que analizamos el documental fuera predominante, debido a la función escolar de transmisión y construcción del conocimiento. No obstante, en nuestros primeros ingresos al corpus resultó evidente que esto no era así; por el contrario, encontramos cantidades relativamente iguales de producciones para cada uno de los mundos mencionados. Esto generó tres grandes capítulos organizados en torno a lo ficcional, lo documental y lo lúdico, respectivamente y nos permitió indagar en la manera en que, la institución escolar (lxs docentes, lxs estudiantes y otros actores) y las diferentes modalidades del sistema educativo (escuelas orientadas, rurales, técnicas, de jóvenes y adultos y los CAJ) funcionan como condiciones de producción para los discursos que producen. A continuación, presentamos algunos de esos resultados tomando como criterio la mencionada propuesta de Jost (2007).

Sobre la presentación de (algunos) resultados de la investigación

En relación con lo documental, la experiencia de extensión “Proyectando desde la escuela” plantea especificidades que queremos compartir aquí como parte de los resultados sobre este mundo (Jost, 2007). Una de las “marcas de origen” de “Proyectando...” es la orientación, ya que nace del acompañamiento de los procesos vocacionales de estudiantes secundarios y de la entrega de información para el ingreso a los estudios superiores que realiza la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la Universidad Nacional de Córdoba. Los videos creados en el marco de esta experiencia son utilizados luego en talleres y actividades de la SAE. La particularidad de estas historias es que están pensadas, producidas y filmadas por estudiantes de nivel secundario, y universitario que lxs acompañan.

Los cortos, entonces, tienen como objetivo idear una historia, un universo narrativo que se vincule con el proyecto de vida de estxs estudiantes de secundaria. Por lo tanto, es común que los personajes (estudiantes) sean agentes de una búsqueda, que es narrativa (y se resuelve narrativamente), pero que la excede: los cortometrajes 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.), el cual se comienza a resolver a partir de obtener información, de promover la identificación del espectador con lxs protagonistas o de señalar un recorrido posible para encontrar esta resolución.

Así, los personajes de estos videos se convierten en agentes de una búsqueda de ciertos saberes que implican decisiones en sus proyectos de vida; emprenden acciones y se ven transformados por estas búsquedas y además ponen estos saberes a disposición de lxs espectadorxs para cumplir con esa premisa pragmática del documental de entregar nueva información. Uno de los videos disponible en YouTube que se encuadra en este esquema es *Km 12 ½, Proyectando desde la escuela, IPEM 12 ANEXO SOCAVONES* (CePIC, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, 2015).⁸

La SAE se propone explícitamente la entrega de información vocacional a los estudiantes secundarios en las charlas que realiza en las escuelas y en las visitas a la UNC; el *Proyectando...* cumple con el mismo objetivo a través de estas producciones audiovisuales que ponen en escena las propias búsquedas de estudiantes de nivel secundario con una finalidad pedagógica, que tiene la particularidad de ocurrir entre pares.⁹

El trabajo con el saber es una dimensión central en lo escolar y lo documental lo pone en el centro de la escena, de modo explícito. En el caso de “Proyectando...” se trata de un saber sobre el mundo (como en muchos otros documentales) pero es también un saber sobre el sí mismxs de lxs estudiantes: cuando estas producciones permiten abrir (una puerta, un interés, un entusiasmo) esa conquista sobre unx mismx permanece y los estudios superiores comienzan a pensarse como un horizonte alcanzable.

⁸ En esta experiencia y en las siguientes presentamos las producciones audiovisuales con su nombre y los de sus correspondientes autorxs, dado que están disponibles públicamente en la plataforma YouTube. A su vez, como un reconocimiento al trabajo de estudiantes, docentes y técnicxs participantes.

⁹ Todas las producciones realizadas en el marco de este proyecto se encuentran disponibles en el Canal de la SAE UNC y en el de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC UNC). Puede consultarse al final, en las referencias videográficas la dirección del Canal de YouTube que tiene alojadas estas producciones correspondientes al año 2015 y todos los videos producidos posteriormente en el marco del *Proyectando*.

En relación con el mundo ficcional, una de las particularidades de las producciones analizadas fue el trabajo realizado con adaptaciones de textos literarios a la pantalla, una forma específica de escritura. Umberto Eco, en *Decir casi lo mismo* (2008), entiende las adaptaciones como una forma de la traducción y define a esta última 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. (p. 23) (cursivas del autor)

Se trata, entonces, 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 ese libro 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 no solo hay una transformación de la materia lingüística (“sistema semiótico”, dice Eco), sino que cambia fundamentalmente la materia de la expresión (“materia significante” para nosotros).

Una adaptación, entonces, 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 solo en relación con el (contenido del) relato original, sino también en torno a las materias, por ejemplo, visuales y sonoras.

Uno de los cortometrajes realizados en el marco del PNIDE, Conectar Igualdad fue la adaptación del cuento “por el viento”, de Liliana Bodoc, disponible en YouTube con el nombre *Amigos por el Viento, Cortometraje Ficcional, IPEM 7 “Carlos Segreti”* (Conectar Igualdad Educación Especial Córdoba, 2016). En esta producción audiovisual, encontramos al menos tres conjuntos de decisiones que han constituido verdaderos desafíos: el primero, anclado en lo sonoro, es la composición de la música original del cortometraje y su ejecución por parte de los estudiantes, 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 nuestrxs protagonistas son filmados en plano medio, con la pintura elegida en cada caso como telón de fondo. La tercera tiene que ver con aspectos de la enunciación, ya que hay tres recursos específicamente audiovisuales utilizados para aportar una visión propia de estxs estudiantes a la historia del cuento que, no está demás señalarlo, no existen en la versión escrita: en un momento, la cámara funciona como un espejo de ascensor en el que la protagonista se mira y se arregla el maquillaje; luego, se utiliza el 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.

Este ejemplo demuestra la libertad creativa de estxs realizadorxs, que agregan un final que no es parte del cuento, resulta perfectamente verosímil en el mundo de la ficción de este relato y da cuenta del trabajo de apropiación que va más allá de la simple lectura del texto.

De modo general, todas las producciones analizadas en la investigación ponen en marcha el ejercicio de contar historias, con las particularidades y dificultades propias de hacerlo audiovisualmente. Las adaptaciones parecieran, en este sentido, allanar un poco el camino (al menos, en términos de la construcción de la historia), aunque este ejemplo analizado demuestra de modo contundente que la historia fuente es solo una instancia de inspiración que demanda a sus realizadores asumir una posición enunciativa que siempre es compleja.

Esta traducción intersemiótica habla más de las preocupaciones de lxs realizadorxs: tal vez de la necesidad de un “cierre” de la historia fuente que implique un reencuentro. 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, paradójicamente quizá signifique traicionar en alguna medida al autor para respetar a lxs estudiantes comprometidxs en el quehacer audiovisual, interpeladxs en el texto fuente.

Finalmente, dentro del mundo lúdico, deseamos recuperar otro cortometraje producido en el marco del PNIDE, Conectar Igualdad, en este caso *Fiesta serrana* (Conectar Igualdad Educación Especial Córdoba, 2019), construido predominantemente para hacer reír, desde la diversión, con la imitación o la simulación como estrategias enunciativas fundamentales.

Dos producciones en el corpus tienen como punto de partida una anécdota local, barrial, en ambos casos lejana a nosotros en el tiempo, a partir de la cual un grupo de estudiantes construye una producción audiovisual. En *Fiesta serrana*, además, es la música, en concreto el

autor de una canción, quien se detiene primero en la anécdota y la congela y a partir de esa canción surge la posibilidad de grabar esta historia.¹⁰ Estxs estudiantes se interrogan por una historia “pequeña”, anécdota mínima que recuperan para ser narrada audiovisualmente. A diferencia de lo que ocurre con el video musical de origen, la cuentan de un modo muy especial.

Imagen en 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 con 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.

Esta producción trabaja a partir del testimonio de lxs involucradxs y a partir de ella, toma decisiones realizativas que involucran no solo la entrevista, sino que reconstruyen aquella escena antigua y la muestran como parte de una ensoñación de uno de los estudiantes.

De modo general, estamos en presencia de lo que Jost (2012) denomina *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” (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, mostrárnosla a través de su vivencia” (Jost, 2012, p. 123). El cortometraje en cuestión se aleja de la frialdad de la definición original, para promover una reconstitución descontracturada, desacralizada.

¹⁰ Se trata de una canción de José Luis Aguirre, cantautor de la región de Córdoba en la que se encuentra situada la escuela. El video original del cual toman el material audiovisual está citado en la sección Referencias videográficas como Binder Max, 2013.

Entonces, no se trata estrictamente de una ficción, pero tampoco de un documental. Se presentan fragmentos de la entrevista que da origen a este relato como parte integrada en el mismo video, aun cuando lxs realizadorxs no son lxs autorxs de esa entrevista. Es decir, trabajan a partir de material de archivo (contemporáneo a ellxs) que incorporan en su producción y suman también la canción del músico transerrano que origina el relato. Por todo esto, estamos ante un corto complejo en su concepción, con un fuerte componente local y voluntad lúdica en su realización, como una suerte de homenaje a lxs protagonistas de esta anécdota.

Como decíamos antes, encontramos en *Fiesta...* una voluntad de juego, de *hacer como sí*, a la que se suma la posibilidad de divertirse, de reír. Así, textos que podrían ser considerados simplemente documentales, en tanto apelan a la recuperación de anécdotas regionales, 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 la producción y durante su visionado, como sugiere el espacio áulico mostrado en el corto.

A modo de cierre

En el presente artículo hemos compartido resultados de nuestra investigación, interrogantes y dificultades surgidas a partir del trabajo con un tipo de producción cultural escolar particular: cortometrajes realizados por estudiantes y docentes como parte de actividades curriculares y extracurriculares.

El primer conjunto de dificultades estuvo vinculado con la construcción del corpus cuando los discursos que potencialmente podrían ser incluidos en él no están disponibles y las condiciones de producción de estos videos debían ser reconstruidas.

Los siguientes interrogantes estuvieron articulados a la demanda que el objetivo y la pregunta más general de la investigación plantearon: dar cuenta de los rasgos centrales del género audiovisual escolar. Asumimos estas producciones como audiovisuales periféricos, y ello nos llevó a postular un modelo teórico-metodológico para el análisis de estas producciones conformado por herramientas provenientes de una semiótica audiovisual narratológica, junto con las que recuperamos de una semiopragmática dedicada a la televisión y al cine familiar.

Finalmente, pusimos a consideración del lector algunas de las conclusiones de la investigación en articulación con la propuesta metodológica de François Jost. Las dificultades y respuestas que hemos compartido en este artículo, con foco en lo metodológico, han

pretendido mostrar discusiones y decisiones centrales para nuestro trabajo y que, como afirma la convocatoria para este número, muchas veces quedan relegadas e invisibilizadas en los artículos académicos.

Todo esto configura discursos audiovisuales, pero también modos de producción y de recepción (Odin, 2000, 2006; Keldjian, 2015) muy particulares para estas producciones que comparten con un núcleo muy pequeño de audiovisuales (en general, periféricos), que los distinguen del resto (sobre todo, de las producciones industriales).

Abordar estas producciones a partir de la pregunta por la categoría de género (discursivo) audiovisual escolar y periférico nos permite identificar y comprender mejor lo que en las instituciones educativas y en las propuestas de enseñanza funciona como condiciones de producción; lo que las instituciones escolares determinan que puede / debe ser dicho y en alguna medida cómo; sumado a los momentos de la producción que se constituyen en instancias fundamentales, más allá del resultado final (del video en sí) al igual que las instancias de recepción; y a la vez, cierta posibilidad de experimentación y “libertad” audiovisual. Entendemos que estas experiencias de producción cultural audiovisual, por lo tanto, tienen la posibilidad de conmover las prácticas escolares “más tradicionales”, promover nuevas formas de transmisión y construcción del saber y devolver la centralidad a lxs estudiantes en el proceso de subjetivación que todo acto educativo supone.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrew, D. (2004). An Atlas on World Cinema. *Framework*, 42(2), 9-23.
<https://digitalcommons.wayne.edu/framework/vol45/iss2/2>
- Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del filme*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).
- Bustos, G. (2006). *Audiovisuales de combate. Acerca del videoactivismo contemporáneo*. La Crujía.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *¿Cómo analizar un filme?* Paidós.
- Da Porta, E. (2015). Introducción: Algunas herramientas teóricas y metodológicas para estudiar las significaciones de las TIC en el discurso educativo. En E. Da Porta (Comp.). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas* (pp. 15-76). Ferreyra Editor.
- Da Porta, E. (2006). Escuela y medios: sentidos y sinsentidos. En I. Ortúzar y E. Vidal (Coord.). *Jóvenes. identidad y comunicación. Proyecto Escuela, Universidad y Comunidad. Nuevas formas de relaciones* (pp. 165-179). Ministerio de Educación de la Nación, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Lumen. (Trabajo original publicado en 2003).
- Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*, (1ª ed. cast). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990)
- Gómez-Tarín, F. J. y Marzal Felici, J. (Coords.). (2015). *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales*. Cátedra.
- Ilardo, C. (2014). Herramientas teórico-metodológicas para pensar los discursos audiovisuales. Acerca de la metodología empleada. En C. Ilardo y D. A. Moreiras (Comps.). *Mirando 25 Miradas. Análisis sociosemiótico de los Cortos del Bicentenario* (pp. 16-26). Facultad de Artes y Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/865/mirando%2025%20miradascompleto.pdf?sequence=1>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Jost, F. (2012). ¿Qué significa hablar de “realidad” para televisión? *Toma Uno* 1(1), 115-128.

- Jost, F. (2007). Propuestas metodológicas para un análisis de las emisiones televisivas. *Oficios terrestres*, XIII (19), 154-164.
- Jost, F. (1997). La promesse des genres. *Réseaux. Communication, Technologie, Société*, 81, 1-20.
- Keldjian, J. (2015). Las proyecciones de Cine Casero desde la perspectiva semiopragmática. *Dixit*, 23,16-25.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Ledo Andión, M. (2018). O amador no cinema militante. En M. Ledo Andión (Coord.). *Marcas na paisaxe. Para unha historia do cinema en lingua galega* (pp. 81-106). Galaxia.
- Lotman, Y. M. (2009). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999)
- Lozano, J. (2009). Prólogo a la versión española. En Y. M. Lotman. *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social* (pp. 1-7). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999)
- Lyra, B. (2017). A experiênciã periférica das bordas no Cinema Brasileiro. *Toma Uno*, 5(5), 47-60.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios. La imagen en la era digital*. Paidós Comunicación.
- Manovich, L. (2012). *El software toma el mando*. (E. Reyes-García, Trad.) Mimeo.
- Molfetta, A. (Coord.) (2017). *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos. 2005-2015*. Teseo.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92. DOI: [10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u](https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u)
- Nöth, W. (2006). Presentación. *De Signis* 10(1), 15-18.
- Odin, R. (2008). El film familiar como documento. Enfoque semiopragmático. *Archivos de la FilMOTECA*, 58, 197-217.
- Odín, R. (2006). Arte y estética en el campo del cine y la televisión. Enfoque semiopragmático. *La Puerta*, 2(2), 130-139.

- Odin, R. (2000). La cuestión del público. Enfoque semio-pragmático. *Reseaux. Communication, Technologie, Société*, 99, 49-72. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2195>.
- 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.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Teseo.
- Steimberg, O. (2013). *Proposiciones sobre el género*. Eterna Cadencia. (Trabajo original publicado en 1993).
- Torres, A. y Garavelli, C. (2015). Reflexiones en torno a un concepto. Perspectivas desde lo local. En A. Torres y C. Garavelli, (Eds.). *Poéticas del movimiento. Aproximaciones al cine y video experimental argentino* (pp. 7-28). Librería.
- Varela, J. (1989). Más allá de "La Reproducción". Entrevista con Claude Grignon, *Revista de Educación* 289, 275-285.
- Verón, E. (2014). Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. *MATRIZES*, 8(1), 13-19.
- Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Grupo Editorial Norma.
- Verón, E. (1995). *Semiosis de lo ideológico y el poder. La mediatización*. Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1986).
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Willis, P. (2003). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En H. Velasco Mailló, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 431-461). Trotta. (Trabajo original publicado en 1981)
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal. (Trabajo original publicado en 1977)

REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS

Binder Max (2013, 2 de octubre). *Don Marcos Dominguez: Más de cien inviernos*. [video].

YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=y_yReakz5Yc

CePIC, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba (2015, 9 de diciembre). *KILÓMETRO 12 ½, Proyectando desde la escuela*, IPEM 12, ANEXO SOCAVONES. [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=GSZCwcofLXg&feature=youtu.be>

Conectar Igualdad Educación Especial Córdoba (2016, 20 de febrero). *Amigos por el Viento*, Cortometraje Ficcional, IPEM 7 “Carlos Segreti”. [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=pLgTtiQGS0Q&feature=youtu.be>

Conectar Igualdad Educación Especial Córdoba (2016, 19 de febrero). *Fiesta Serrana*. [video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bpFLmUxMciI&feature=youtu.be>

confluenciadesaberesface@gmail.com