

Niñxs cineastas: psicología de la
creación, construcción conceptual y
prácticas situadas

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaria General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

UNIDAD DE ECOBIOETICA DE LA UNSL
incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética de la
Red Internacional de la Cátedra UNESCO en Bioética (Haifa)

Niñxs cineastas: psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas

AUTORA

Débora Nakache



Niñxs cineastas: psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas / Débora Nakache - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-265-0

1. Cine. 2. Arte para Niños. I. Título.

CDD 791.430835

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

Diseño de tapa

Macarena Velasco

Imagen de Tapa "Reflejos. Máquinas y humanos. ¿Quién ganará?" de la Serie "Nuestros puntos de vista de Constitución" (2015) realizada por estudiantes de 1er año TM del Colegio 1 DE 3 "Bernardino Rivadavia" en el marco del Proyecto "Hacelo Foto" (Min. Educación, GCBA)

1^{ra} Edición: marzo de 2021

ISBN 978-987-733-265-0

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2021 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Índice

Prólogo. En Primera Persona	9
------------------------------------	---

Primera Parte. Del problema de estudio

Introducción. El problema de estudio	17
---	----

El título de la investigación
Cine, Infancias y escuelas

Capítulo 1. El estado del Arte	23
---------------------------------------	----

Cine y Educación
El campo Comunicación/Educación. Alfabetización Mediática y Pedagogía de la Imagen
La mirada de la Psicología. La perspectiva Cultural Histórica: construcción conceptual y prácticas situadas
El aporte de la Psicología de la Creación. Arte y Educación

Capítulo 2. Metodología	45
--------------------------------	----

Del problema de estudio a los interrogantes. Hipótesis de la investigación.
Metodología
Las unidades de análisis del estudio
Objetivos

Segunda Parte: De los Resultados

Capítulo 3. El Festival de Cine como evento cultural dentro del universo escolar	53
---	----

Fundamentación y organización general del Festival
El Festival desde adentro
El Festival mirado desde los números

Capítulo 4. Los cortometrajes realizados en el marco de los talleres de cine en la escuela	77
---	----

El cortometraje como unidad de análisis
Los cortometrajes seleccionados por especialistas (2002 a 2010)
Los cortometrajes seleccionados por la autora (2011 a 2017)

Capítulo 5. Los sujetos niñxs y jóvenes como productores de cine	97
El Festival mirado por docentes participantes	
El Festival mirado por jóvenes participantes	
Análisis de los resultados	

Tercera Parte: Del Análisis de los Datos

Capítulo 6. Niñxs-cineastas. Procesos de subjetivación en las transformaciones del formato escolar.	117
Capítulo 7. Las miradas singulares que despliegan lxs niñxs-cineastas en sus producciones y en su proceso de apreciación del cine	125
El corto en primera persona	
La escuela con ojos de alteridad	
Mirar en derredor	
Tematizando	
Berretines imaginarios	
Capítulo 8. El cine en la escuela como práctica situada. Creación y construcción de conocimientos.	157
El cine en la escuela como práctica situada	
Tensiones y transformaciones cuando el cine es escuela	
Cine y escuela. Hacia una pedagogía del lío	
Capítulo 9. El Festival de Cine como experiencia transformadora de prácticas y significaciones compartidas	175
Conclusiones y Discusiones Centrales	181
Bibliografía	195
Anexos	221

Una red de miradas
mantiene unido al mundo
no lo deja caerse.
Y aunque yo no sepa qué pasa con los ciegos,
mis ojos van a apoyarse en una espalda
que puede ser de dios.
Sin embargo,
ellos buscan otra red, otro hilo,
que anda cerrando ojos con un traje prestado
y descuelga una lluvia ya sin suelo ni cielo.
Mis ojos buscan eso
que nos hace sacarnos los zapatos
para ver si hay algo más sosteniéndonos debajo
o inventar un pájaro
para averiguar si existe el aire
o crear un mundo
para saber si hay dios
o ponernos el sombrero
para comprobar que existimos.

Llega un día
en que la mano percibe los límites de la página
y siente que las sombras de las letras que escribe
saltan del papel.

Detrás de esas sombras,
pasa entonces a escribir en los cuerpos repartidos por el mundo,
en un brazo extendido,
en una copa vacía,
en los restos de algo.

Pero llega otro día
en que la mano siente que todo el cuerpo devora
furtiva y precozmente
el oscuro aliento de los signos.

Ha llegado para ella el momento
de escribir en el aire,
de conformarse casi con su gesto.
Pero el aire también es insaciable
y sus límites son oblicuamente estrechos.

La mano emprende entonces su último cambio:
pasa humildemente
a escribir sobre ella misma.

Poesía Vertical- Roberto Juarroz

Prólogo

En Primera Persona

Este libro tiene como objeto presentar a la comunidad académica la Investigación Doctoral con la que me titulé en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires el 30 de noviembre de 2020. Han sido traspuestos a este formato textual a partir de la invitación de la Dra. Alejandra Taborda, Vicedecana de la Universidad Nacional de San Luis, quien además ofició como Jurado de Tesis y me propuso esta bella aventura acompañándola con un trabajo de edición metódico que agradezco infinitamente.

Los poemas de Juarroz elegidos para prologarla, con su estética singular, esbozan una especie de presentación del texto. Dos ideas resuenan: *“la mano que escribe sobre ella misma”* y *“la red de miradas que mantiene unido el mundo”*.

Cuando mi mano escribe sobre mí misma...

No sé si ocurre sólo con este estudio, pero en el proceso de su construcción, me fui encontrando con mis propios límites al iniciarlo.

Se hicieron evidentes contradicciones conceptuales que hasta ahora sobrellevaba con comodidad y se agregó la dificultad del marco disciplinar elegido, para comprender cabalmente la riqueza de las experiencias recabadas.

Al releer los objetivos planteados en el plan de investigación, reconozco el sesgo cognitivo en el abordaje de alguna de las hipótesis y cómo lo cinematográfico me llevó a ampliar la mirada que, de algún modo, prevalece en la psicología educacional, para integrar los procesos de sensibilización y afectación infantiles, más allá de la producción de conocimientos.

Así también, la consideración como punto de partida de la educación en medios concita una perspectiva un tanto reductiva del cine: como lenguaje a decodificar, de texto a leer; lo que *achata* su potencia en términos de obra de arte, en parte indescifrable, indecible.

Es más, al pretender pensar el cine en la escuela muchas veces nos quedamos con aquello que se torna visible en este espacio pedagógico, cuya gramática peculiar comprende un régimen de visibilidad/invisibilidad tan potente, que no permite registrar cuánto de excedente, opacado en la operación de contextualizar en este ámbito, emerge subjetivamente tras mirar y producir cine en la escuela.

Por eso, desde el espacio que me ofreció la redacción de este escrito, fue necesario reconstruir no sólo la realidad – transformada en objeto de conocimiento a través de la producción textual– sino que, en el acto mismo de pensar a través de artefactos teóricos preexistentes, también fue menester recrear mis propios saberes y puntos de vista, en tanto sujeto que intenta, vacilante, ofrecer algunas ideas entre aquello que estudió.

Quizás sirva decir –a la hora de mirar el recorrido de mis manos– que inicié el proyecto de Doctorado hace muchos años, cuando elegí que la Facultad de Psicología de la UBA fuese mi casa de Estudios y filiarme en ella, con una titulación. Cursé mi

carrera de Grado en los años del Terrorismo de Estado en otra Universidad, pero desde 1986 –apenas me había recibido de licenciada en psicopedagogía– ingresé a esa Facultad como Ayudante de Trabajos Prácticos. Llevo más de 30 años participando desde docencia, investigación y extensión en esta Casa y por ello siento este trabajo tributario de la pertenencia a dicha Comunidad Académica. La importancia de lo público como espacio de encuentro en común, de ampliación de derechos donde alojar la diversidad, son parte de las ideas que aprendí en este espacio y que están entramadas en el texto.

Ser la primera graduada universitaria de mi grupo familiar e ingresar a formar parte en calidad de docente de la Universidad Pública representa un desafío y un privilegio enormes. Seguramente muchas de las ideas de este escrito surgen en las marcas de interacciones con tantos profesores, colegas y estudiantes acontecidas en este ámbito. Siento en estas líneas que quiero agradecerles a todxs y a cada unx. Al encuentro con lxs estudiantes de los que aprendo en cada clase, agradecer a cada unx de mis compañerxs de la Cátedra de Psicología Educacional I con quienes comparto muchas de las ideas que aquí se inscriben, a la Profesora Cristina Chardon –enorme maestra del quehacer comunitario– y a la Profesora Nora Elichiry que, alguna vez con 22 años, me eligió para desempeñar esta actividad –que amo– de la docencia universitaria y me siguió acompañando en mi Tesis Doctoral como Directora de Estudios alentándome a terminarla, leyendo con entusiasmo sus borradores.

Quiero mencionar también especialmente a la Dra. Flora Perelman y a lxs integrantes de los equipos de investigación con quienes trabajamos en estos últimos 10 años juntas, en el marco

de los mismos, crecí en un quehacer que me posibilitó reflexionar muchos de los aspectos metodológicos y conceptuales que integré en la presente investigación.

A su vez –volviendo a mirar mis manos– este texto se inició cuando quise poner a pensar, en el espacio académico, muchas de las prácticas que estábamos realizando en el ámbito del Ministerio de Educación, desde el Programa *Medios en la Escuela*. Allí trabajo desde 1991 y, a partir de entonces, me enamoré de un territorio –ajeno en aquel momento y propio ahora– como es el de la Educación en Medios. A lo largo de estos años, el trabajo con escuelas de todos los niveles, con docentes y niñxs me dio la oportunidad de entender la maravilla que acontece, cuando el aula se transforma en un taller de radio, cine o fotografía.

Mi agradecimiento a lxs diversxs integrantes del equipo *Medios en la Escuela* que fueron transitando en estos años y, en especial a mis amigxs y colegas Gabriela Rubinovich y Andrés Habegger con quienes tengo el placer de trabajar ensayando proyectos e ideas que son la materia viva de esta investigación. Inventar juntos el Festival *Hacelo Corto*, espacio mágico que ya cumplió 18 años de vida, sigue siendo una aventura fascinante que emprendemos cada año, con la responsabilidad de saber que podemos ampliar las oportunidades de inclusión educativa, promoviendo situaciones que apuesten a la creación en la escuela. Sobre ese horizonte se escribe este libro.

La red de miradas que mantiene unido mi mundo...

Este estudio, a su vez, toma forma en el entramado de miradas que aportan sentidos diversos, que ofrecen orientaciones diferentes, incluso, a aquellas del campo disciplinar que interpela. En esta red de miradas algo se urde,

algo se escapa. Pero –al decir de Juarroz– permite comprobar que existimos.

Inicio por ello agradeciendo la mirada de mi Director de Tesis Doctoral, Juan Jorge Michel Fariña. Su impulso y sugerencias, siempre ajustadas a orientar mi escritura, fueron motores de la concreción de este Estudio. El apoyo y el sostén de este recorrido específico guarda la memoria de una confianza gestada desde 1986, cuando ingresé al equipo de niños del *Movimiento Solidario de Salud Mental* compartiendo experiencias que me orientaron tempranamente al horizonte de los Derechos Humanos. Una mirada, que reconoce el vigor instituyente de una organización horizontal, en la que se debate acerca de lo psicológico sustrayéndolo de las categorías existentes para llevarlo al terreno de lo ético, como territorio político y estético al mismo tiempo. Desde esa mirada libertaria, escribo algunas letras de este libro.

En el mismo sentido, en esa sintonía de mirada, agradezco la formación y la posibilidad de ser luego docente, del *Centro de Psicodrama Psicoanalítico* –dirigido por Tato Pavlovsky– donde el encuentro con el pensamiento de Deleuze y con los *grupelistas* argentinos me ayudó a poner en cuestión el sesgo estructuralista que había organizado mis primeros esbozos de pensamiento autónomo. Compartir con Daniel Vega –y un grupo de amigos formados en su seno– la creación de dispositivos de escucha y pensamiento, me enseñó el valor de lo comunitario como terreno fértil de prácticas emergentes. No es casual que Deleuze sea una de las referencias de partida, para pensar el cine en este Estudio.

La mirada de mi maestro de pensamiento contemporáneo, Ignacio Lewkowicz, también resuena en esta polifonía. Su respeto por la lectura de la situación y su apuesta al pensamiento sin tapujos, al coraje inaudito de la interrogación,

constituyen un decir al que retorno para orientarme. Este texto, aunque modesto con relación al magistral legado que Nacho compartió sin reservas, también recoge el eco de sus enseñanzas.

La red de miradas que mantiene unido mi mundo también – y, sobre todo– se gesta en mis amores. Familia y amigos que me sostienen mientras mis ojos *inventan un pájaro o un mundo*, Juarroz dixit. Miradas que, en estos años de trabajo académico, me acarician para que pueda seguir adelante.

Quiero dedicarles este trabajo a ellos, a quienes me miran con dulzura y me abrazan mientras escribo estas líneas. A mis amigxs del alma. A mis amadx Hermanxs. A mi tía Lidia. A mis sobrinxs. A mi madre y a mi padre que me dieron esta vida maravillosa. A mis abuelxs que me alojaron en mi infancia.

En especial a Oscar y a Mora, porque cuando ellos me miran yo no sólo creo que existo, sino que también puedo escribir este libro.

Débora Nakache

Primera Parte
Del problema de estudio

Introducción

El problema de estudio

...todo el mundo percibe, en el ambiente, un
incomprensible apocalipsis inminente; y, por todas
partes, esta voz que corre: los bárbaros están llegando.

Veo mentes refinadas escrutar la llegada de la
invasión con los ojos clavados en el horizonte de la
televisión. Profesores competentes, desde sus
cátedras, miden en los silencios de sus alumnos las
ruinas que ha dejado a su paso una horda a la que, de
hecho, nadie ha logrado, sin embargo, ver. Y
alrededor de lo que se escribe o se imagina aletea la
mirada perdida de exégetas que, apesadumbrados,
hablan de una tierra saqueada por depredadores sin
cultura y sin historia. Los bárbaros aquí están.

Alessandro Baricco, 2008, pp. 4 y 5

El presente estudio parte de una idea que no necesita
demasiada justificación: la asunción de un cambio de época.
Como expresa Baricco poéticamente en la cita elegida,
admitimos como punto de partida una percepción generalizada
de que los tiempos han cambiado, que ya no son “tiempos
modernos” y que la transformación del lazo social encuentra en
la cultura mediática uno de los vectores con mayor potencia en
los modos de subjetivación contemporánea.

Resulta sin dudas, un tópico común advertir cómo las
pantallas median la mayor parte de nuestras prácticas cotidianas

y de qué modo han transformado para siempre nuestra forma de habitar y pensar el mundo. Innumerable cantidad de autores refieren a este tema y muchxs son lxs que abordan la cuestión de las infancias contemporáneas permeadas por la cultura audiovisual (Carli, 2008; Diker, 2008, Corea y Lewkowicz, 1999; Nakache, 2007; Volnovich, 1999, entre otros).

Sin embargo, y pese a esta aceptación compartida, es posible que la mirada *apocalíptica* (Eco, 1995) a la que alude la cita, explique, aunque sea en parte, la falta de desarrollos educativos que debieran haber surgido con relación a este cambio epocal. O sea, la queja por lo perdido en esta transformación (*ya no se lee como antes, ya no se juega como antes, ya no...*) parece hacernos perder de vista que “bajo la superficie de una aparente barbarie, surgen acontecimientos nuevos que son posibles de identificar uno por uno” (Baricco, 2008, p.30), los cuales ofrecen al campo psicoeducativo interrogaciones relevantes para el pensamiento situado. Ya que, al declarar el agotamiento de la modernidad (Lewkowicz, 2004) también admitimos el agotamiento de los dispositivos disciplinares establecidos como formatos canónicos que explicarían la naturaleza de los sucesos educativos por caso, y que podrían indicar ciertas soluciones de las problemáticas en los escenarios escolares.

Creemos que aceptar el cambio epocal entonces, es encontrar modos de leer las situaciones actuales sin presuponer lo que deberían ser, o lo que debería haber en ellas, sino dejándonos afectar por lo existente para comprenderlo e intervenir allí mismo habitando esa experiencia.

Por ello lo que pretendemos presentar en este libro es la oportunidad que supone articular las prácticas cotidianas con pantallas como objeto de aprendizaje en la escuela. Intentaremos desplegar por qué revisitar en el escenario escolar los significados que niños, niñas y jóvenes construyen en sus relaciones con los medios, constituye una oportunidad de

ampliación de la inclusión educativa. Y específicamente qué posibilita el cine como objeto cultural en la escuela.

Analizaremos para ello, desde esta perspectiva, cómo se transforman los formatos habituales escolares cuando niños y niñas producen cine, posibilitando el diálogo con otros saberes y una mayor participación de todos y todas en la actividad.

Asimismo, nos interesará plantear en cuánto estas experiencias contribuyen al enriquecimiento del capital cultural de procedencia de quienes participan, cuestión clave en la disminución de barreras simbólicas que restringen el acceso a los bienes culturales de los sectores más vulnerables socialmente. En este mismo sentido, se tratará de abordar la apreciación de cine en la escuela y la configuración de nuevas comunidades interpretativas como promoción de sistemas de apoyo donde las diferencias en la recepción, hallan un contexto colectivo para entramarse y mejorar la comprensión de lo que se difunde en las pantallas. Aspecto que resulta esencial en la formación ciudadana de estudiantes que, en la medida que logran interrogar sus lugares como audiencias, podrán encontrar la manera de expresar sus propias voces y participar más plenamente como sujetos de derecho en la sociedad.

El título del libro

La nominación específica de un texto constituye, como todo acto de nombrar, un intento de intervención en aquello por venir. Valga en este sentido una breve justificación preliminar de los conceptos que se ponen en relación en su título.

Este trabajo parte de estimar la relevancia que las prácticas y los instrumentos de mediación culturalmente organizados tienen respecto del desarrollo humano. Particularmente interesará, en el presente estudio, explorar la relación entre la producción de cine en las escuelas y los procesos de construcción conceptual de niñxs y adolescentes. Se reconoce entonces, el impacto de

los medios masivos y las nuevas tecnologías en la cognición humana, en tanto artefactos mediadores privilegiados de la cultura contemporánea.

Entendemos que los procesos de construcción conceptual se encuentran situados y que las transformaciones en los formatos de participación conjunta en actividades con sentido para la cultura —en este caso la realización cinematográfica— constituyen condiciones de posibilidad de su progreso. Por ello lxs *niñxs-cineastas* no conforman el mismo colectivo que lxs niñxs estudiantes, aun cuando fenoménicamente se remitan a idéntico grupo de personas. El desafío que asume la presente investigación, al estudiarlos desde la psicología de la creación, es advertir cómo lxs “cineastas” suplementan a lxs “estudiantes”, abriendo paso a significaciones y prácticas que resultan invisibilizadas en el dispositivo escolar.

Los interrogantes que guían este estudio son: ¿Qué miradas diferentes aporta el cine realizado por niños, niñas y adolescentes? ¿Qué transformaciones en las prácticas y significaciones compartidas se construyen en la experiencia de producir cine en la escuela? ¿Cómo contribuye la creación cinematográfica a los procesos de construcción conceptual?

Cine, Infancias y Escuelas

La oportunidad que nos otorga el cine es inigualable, reponer e imaginar otros mundos posibles es una virtud que trasciende el placer y disfrute de ver imágenes en la pantalla grande. Pero si, además, esos mundos son los soñados por niñas, niños y jóvenes, la experiencia resulta mucho más enriquecedora.

En el mundo contemporáneo, sin dudas, el cine es el arte que repuso la posibilidad de imaginar otros universos. El cine cuenta historias, como las vienen contando ya hace siglos los libros, pero en su montaje espectacular construye una nueva

mirada sobre el mundo. Para lxs niñxs el encuentro con el cine continúa la magia de los juegos, de los cuentos y de sus propios sueños.

Ver ciertas películas a cierta edad constituye un hito en el desarrollo. Porque más allá de los cambios epocales, la infancia sigue siendo un tiempo crucial para el advenimiento subjetivo y, en este sentido, el cine resulta una oportunidad insustituible. En la oscuridad de una sala cinematográfica o en la cotidianidad de un televisor casero, las buenas películas, convocan al antiguo ritual de celebrar historias que son materia prima imprescindible para la construcción de la creatividad y la emotividad humanas. Niños, niñas y jóvenes aprenden a través del cine a conocer su propia historia, a identificarse con diferentes realidades y a imaginar universos imposibles. El cine es un motor del desarrollo y una apuesta, en estos caminos de aprendizajes infantiles, por la intimidad de una revelación intranferible en palabras.

Sin embargo, el encuentro entre el cine y la infancia es, en la actualidad, contingente a las condiciones donde lxs niñxs se desarrollan. Una casa en la cual circulan habitualmente películas, seguramente será un entorno que motivará a mirar cine. Pero esto no sucede en la mayoría de los hogares y mucho menos, cuando entra en consideración la calidad de las películas a disfrutar. Por ello las escuelas pueden ser lugares privilegiados para garantizar que este encuentro se produzca. Porque al ser la institución escolar un artefacto moderno –esto es: universalmente establecido para la infancia– aún puede distribuir con mayor equidad el disfrute de estos tesoros culturales.

Ver cine en la escuela se torna una oportunidad educativa: compartir las tramas, identificarse o no con los personajes, mediar las conversaciones que se disparan y contener los interrogantes que una buena película abre, es una actividad plena de aprendizajes.

En este Estudio nos interesa echar luz sobre una apuesta aún más desafiante: la de producir películas entre niños y niñas en instituciones educativas. Ello implica la realización de cortometrajes de ficción, animación y documentales explorando el valor de la imagen y el sonido. Talleres que propician en las aulas un encuentro con el cine donde aprender a producir videos y con ellos expresar una historia en distintos géneros cinematográficos. Tal producción de cortometrajes supone la relevancia de la práctica efectiva como marco de aprendizaje. El taller es entonces, el contexto en el que se toman las decisiones, siempre contingentes a ese grupo de niñxs, a esx docente, a esa institución. De este modo se procura subrayar una posición: la del productor que revisa sus conocimientos audiovisuales para crear sus propias narrativas.

Ver cine y hacer cine en la escuela constituyen dos maneras de convocar el encuentro del arte, la palabra y la producción de conocimiento. Encontrarnos en las pantallas con los puntos de vista que los propios niños y niñas expresan acerca del mundo, repone un lugar para la escuela como promotora de sentidos diversos que pueden confrontar con los que el mercado oferta para imponer sus propias marcas globalizantes. Detenernos a advertir la riqueza de las voces sintetizadas en estas producciones, quizás nos permita recuperar nuestras propias miradas infantiles como nuevas maneras de hacer lazo con el mundo que nos rodea.

Capítulo 1

El estado del Arte

El presente Estudio integra en su matriz conceptual diversas tradiciones de investigación que, a su vez, provienen de diferentes campos disciplinares con perspectivas compatibles entre sí. La apelación a tal diversidad atiende a las características del problema, el cual reconoce múltiples dimensiones: educación, comunicación, estudios sociales, artes y las propias del campo psicoeducativo.

Para presentar los antecedentes teóricos y de investigación empírica que se relevan como pertinentes, se decidió una organización en cuatro apartados. Presentaremos primero el estado del arte más próximo al objeto estudiado, como son las publicaciones respecto del cine en educación, luego ampliaremos la mirada para presentar el campo de estudios en los cuales se filian habitualmente las indagaciones de este problema para presentar, en los dos últimos ítems, la tradición psicológica que nos sirve de marco de comprensión específico de las cuestiones demarcadas en la Investigación: la psicología cultural histórica heredera de la tradición vygotskiana y, en la misma línea, la conceptualización acerca de psicología de la creación con que el propio Vygotski interpela la articulación de arte y educación.

Cine y Educación

En los últimos quince años vienen apareciendo, entre las publicaciones dedicadas a la educación, numerosos textos que dan cuenta del cambio en el escenario contemporáneo. En

general se trata de referencias conceptuales en torno a la novedad de la situación, que reflexionan acerca de las transformaciones sociales, culturales o tecnológicas y su incidencia en la actividad educativa o más precisamente en la escuela. No obstante, pese a haberse advertido la importancia que en las generaciones jóvenes ha adquirido la cultura audiovisual, aún hay muy pocos textos en los cuales se documenten experiencias educativas que intervengan, de manera fundada, en esta realidad. Es cierto que existen algunas prácticas escolares que integran el cine –y las pantallas en general– en el aprendizaje pedagógico, sin embargo, hay escasos registros desde el campo académico que sistematicen los intentos de articulación entre cultura audiovisual y cultura escolar a la luz de experiencias de trabajo concretas.

En tal sentido para la construcción del estado del arte de esta Investigación resulta especialmente relevante la lectura de bibliografía que conceptualice experiencias de abordaje pedagógico del cine. Ya que dichos textos acompañan la intención del presente estudio: comprender las prácticas educativas que hacen del cine su marco de intervención.

Una de las más pertinentes, a la luz de este requisito, es la serie de textos editados a partir del proyecto *Cinema para Aprender y Desaprender* (CINEAD)¹ dirigido por la Dra. Adriana Fresquet en el marco del Programa de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Adriana Fresquet 2007, 2008, 2009, 2014) allí se trata de sistematizar y conceptualizar la experiencia de crear “*escuelas de cine*” en instituciones educativas, organizada desde un equipo de investigación y extensión universitarios que articulan prácticas de ver y hacer cine con lxs profesores de las escuelas.

¹ Cine para aprender y desaprender (sin fecha), Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil) recuperado de: <http://www.cinead.org/>

La orientación que siguen tales prácticas es la perspectiva que Alain Bergala (2007) introduce para tratar *la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Esta línea conceptual, con la que el mismo Bergala trabajó en el Proyecto de Educación Artística impulsado desde el Ministerio de Educación de Francia (2000), es marco inspirador de numerosas experiencias actuales en la articulación de cine y educación. Menciono las de mayor trayectoria y fertilidad bibliográfica: en Brasil la ya citada y la del proyecto *Inventar con la Diferencia-Cine y Derechos Humanos*² (2014) liderada por C  zar Migliorin desde la Universidad Federal Fluminense; por otro lado, la de *Cine en Curso*³ iniciada en Cataluña en el año 2005 (desde la Asociación A Bao A Qu con N  ria Aidelman y Laia Colell) y que actualmente se ha extendido también a Galicia, Madrid, Argentina (Córdoba), Brasil y Chile. Por último, de mucha relevancia, el proyecto *Cinema cent ans de jeunesse*⁴ creado en 1995 por la Cinemateca Francesa, dirigido por Nathalie Bourgeois, asistido artísticamente por Alain Bergala y apadrinado por Costa Gavras, CCAJ tiene su base en París y se desarrolla en 16 países conformando una red internacional de socios culturales que coordinan este dispositivo, articulándolo a su vez con organismos cinematográficos nacionales.

También resulta de interés el abordaje conceptual de la experiencia de Alicia Vega (editada en un libro en 2012) donde registra las experiencias adquiridas durante 27 años de ejecución del Taller de Cine realizado en diferentes poblaciones de Chile, y que dio lugar al hermoso documental *Cien niños*

² *Inventar con la diferencia* (sin fecha), Universidad Federal Fluminense (Brasil) recuperado de:

<https://www.facebook.com/inventarcomadiferenca>; <https://vimeo.com/inventarcomadiferenca>; <http://www.cinevi.uff.br/115-inventar-com-a-diferenca-2>

³ *Cine en Curso* (sin fecha), A Bao A Qu (Barcelona), recuperado de: <http://www.cinemaencurs.org/es>; <http://www.abaoaqu.org/es>

⁴ *Cinema, cent ans de jeunesse* (sin fecha), Cin  math  que française de Paris, recuperado de: <https://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/>

esperando un tren filmado por el cineasta Ignacio Agüero (1988). Este texto, así como la película que lo documenta, permiten la indagación de otra mirada en la articulación cine/infancia más cercana a la concepción de la educación popular (Freire, 1989, 1992) desde la cual, el trabajo artístico permite reconocerse a través de una experiencia colectiva y donde el aprendizaje es una herramienta para aprender sobre sí mismos y su entorno. Articulando esta tradición con la perspectiva del propio Alain Bergala, surge en 2016 *Cero en Conducta*⁵ un proyecto del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile que busca incidir en el debate y el desarrollo del creciente interés actual por introducir el cine en las escuelas chilenas.

Por último, pero fundamental en el presente estudio, se atenderá a la bibliografía elaborada desde la experiencia que nutrirá el trabajo empírico a realizar, producida por el *Programa Medios en la Escuela*⁶ (Ministerio de Educación GCBA) con relación al Festival *Hacelo Corto*⁷ de producciones infantiles y juveniles que organizan desde hace 18 años. La trayectoria del Programa porteño es sumamente interesante porque si bien lleva casi 30 años en la Ciudad, su trabajo se orienta a la práctica educativa con escasa producción textual acerca de la misma, a excepción de un libro de 1998 (CPCyE,

⁵ *Cero en Conducta* (sin fecha), Universidad de Chile (Santiago) recuperado de: <http://ceroenconducta.cl/>

⁶ Programa *Medios en la Escuela* (sin fecha), Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta/medios-en-la-escuela>

⁷ Festival *Hacelo Corto* (sin fecha), Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) recuperado de: <https://www.facebook.com/festivalhc>; <https://www.youtube.com/channel/UCUxn4zuZSZnUIF04iVgAkzA>

1998), algunos artículos en compilaciones organizadas por otros autores (Nakache, 2011 y 2016) y presentaciones en Congresos. Ello permite vislumbrar la importancia que esta labor de investigación aporta al enriquecimiento de dichos proyectos.

En otra línea, ya que no parte de la práctica de hacer cine en la escuela sino de una investigación rigurosa con archivo documental, es preciso incluir en este primer apartado la referencia al estudio de Tesis de Silvia Serra (2011) acerca de las relaciones de cine y educación. La autora realiza un análisis exhaustivo a partir de la información brindada por un corpus empírico escrito y de pública circulación que incluyó a la revista oficial *El Monitor de la Educación Común*; una revista de amplia circulación e impacto en el quehacer educativo, *La Obra* un corpus bibliográfico y documental compuesto por Documentos Ministeriales y prensa escrita, publicaciones pedagógicas de menor alcance y repertorios bibliográficos de época directamente ligados al tema de investigación. Este conjunto heterogéneo de fuentes le permitió considerar el vínculo entre cine y educación desde distintas perspectivas. Así aparecen diferentes maneras de concebir el cine en la escuela: como posibilidad de acceso al conocimiento, como experiencia estética, como texto ideológico, como manejo de un lenguaje específico, constituyendo variantes que retomaron elementos de los discursos pedagógicos del pasado reformulados en el presente.

La presencia del cine en la escuela a través del tiempo puede prefigurarse como una huella indicial de una gramática en movimiento. Pero también puede ser vista como el punto de condensación de los modos en que la escuela procesa la transmisión de la cultura en un tiempo y espacio cambiante (Serra, 2011, p.333).

El campo Comunicación/ Educación Alfabetización Mediática y Pedagogía de la Imagen

La inclusión del cine en la escuela se realiza desde múltiples perspectivas, como se observa en el ítem anterior. En Argentina, el abordaje de alguna de las cuestiones teóricas más importantes relativas a este problema, puede filiarse dentro del campo disciplinar que constituyen los estudios de comunicación/educación y más específicamente dentro de las orientaciones que plantean las “alfabetizaciones mediáticas” y/o la “pedagogía de la imagen”. Tales perspectivas comparten como presupuesto la mirada acerca del cambio epocal y la nueva cultura donde se socializan las infancias contemporáneas. Pero en una se acentúa más la cuestión del cine como parte de las industrias culturales mediáticas y en la otra, se remite al cine como arte de construir imágenes en movimiento. Dado que el corpus empírico que este estudio analiza, surge en el seno del Programa *Medios en la Escuela*, nos interesarán los aportes de ambas vertientes y situar el debate que se viene sosteniendo en el campo de la comunicación/educación.

A continuación, por tanto, desplegaremos algunos de estos conceptos y las tradiciones de investigación que fundan, para en el siguiente apartado desplegar la matriz conceptual más amplia desde la cual se analiza el problema en la presente investigación.

El debate Comunicación/ Educación

A partir de los años ‘80 surge, en diversos ámbitos y en particular en el discurso de organismos internacionales, la preocupación por generar instancias de análisis y reflexión respecto de la articulación de Comunicación y Educación. El debate abierto, ha ido constituyendo un campo que no resulta un territorio disciplinar consolidado, ni siquiera una organización homogénea de producciones, sino un modo todavía incipiente

de nominar, de maneras suficientemente diversas, ciertos problemas reales en las complejas relaciones entre lo comunicacional y lo educativo (Carli, 1998; Huergo, 1997; Quirós, 1995).

Las numerosas investigaciones impulsadas, que indagan las articulaciones posibles de lo mediático y lo educativo, presentan diversas caracterizaciones de los medios y su relación con el conocimiento.

Algunas perspectivas los sitúan como una *escuela paralela* (UNESCO-Mc Bride, 1980; Roncagliolo, 1984) en virtud de que tanto la escuela como los medios ofrecen un conocimiento real, pero de carácter distinto y fundado en categorías diferentes. La escuela aporta un saber formalizado, al cual se accede por etapas, que prioriza lo verbal y, en cambio, los medios en general y la televisión en especial, brinda informaciones inconexas, que fluyen sin autoridad aparente, vinculados al entretenimiento y al consumo, priorizando las imágenes. Esta perspectiva confronta los mensajes provenientes de uno u otro marco planteando una oposición radical entre ambos.

En esta misma línea aparecen los estudios que adscriben a lo que se denomina: *teoría de la manipulación* (Laswell, 1948; Lazarsfeld, 1977) cuyo eje de análisis es el efecto educativo de los medios en lxs niñxs y jóvenes de una sociedad. Estos autores se interesan por cómo los distintos medios forman, o más bien *deforman* las mentes infantiles para adecuarlas mejor a una sociedad del consumo. Por tanto, los medios serían una *escuela paralela* al servicio de la dominación del mercado.

Estas posiciones tradicionales del debate, que mantienen enorme vigencia en la opinión pública y en los debates educativos actuales (Delval, 2000), han sido revisadas a la luz de investigaciones que complejizan la mirada de lo

comunicacional y a su vez, también de lo educativo (Orozco Gómez, 1991). Porque en última instancia, al suponer las mentes infantiles como susceptibles de ser persuadidas y adoctrinadas desde una pantalla, sugerimos una comunicación unívoca donde el receptor pasivamente recibe los mensajes mediáticos y responde en consecuencia. Además, se universaliza la acción mediática y sus efectos con prescindencia de quiénes son esos públicos, cuáles son sus hábitos y en qué contextos reciben estos mensajes mediáticos.

Las perspectivas actuales del debate introducen los estudios de las *audiencias* en términos de *contextos de recepción* de lo mediático (Grimson y Varela, 1999) abandonando de una vez las visiones de un control absoluto y unidireccional de los *mass media* sobre las pasivas mentes de los millones de espectadores y oyentes. Así se prioriza el análisis de las mediaciones que las diversas comunidades culturales introducen en los medios, interpretando activamente aquello que reciben. Los procesos de recepción de los medios de comunicación masiva ocupan un lugar fundamental en las sociedades *globalizadas* de nuestros días (García Canclini, 1995). La revalorización y el interés de las últimas décadas por los procesos de recepción, o aun, la misma producción de este espacio reflexivo como blanco de numerosos estudios empíricos y teóricos, se enmarca en la renovación del interés de la sociología por las *culturas populares* y de la antropología hacia *el otro cultural*, entendido no solamente como el que habita tierras lejanas y exóticas sino también como *comunidades interpretativas* diferentes que comparten un mismo territorio nacional.

Cuando se aborda, en el marco de este debate, el encuentro de las escuelas con las pantallas en general o con el cine en particular, aparecen –al menos– dos perspectivas interesantes a los fines del presente estudio: la *alfabetización mediática* y la *pedagogía de la imagen*.

Alfabetización mediática

La aparición de los medios masivos de comunicación confrontó, sin dudas, lo escolar con la naturaleza de su misión específica: la transmisión de conocimientos:

Si las escuelas han permanecido relativamente inmutables ante el advenimiento de la tecnología digital, no puede decirse lo mismo de las vidas de los niños fuera de la escuela. Por el contrario, las infancias contemporáneas están ahora permeadas, e incluso en algunos aspectos se definen, por los medios de comunicación modernos: la televisión, el video, los juegos de computadora, Internet, los teléfonos móviles, la música popular y la enorme variedad de mercancías relacionadas con los medios que conforman la actual cultura de consumo. (Buckingham, 2010, p.3).

Este cambio de escena y, sobre todo, de las condiciones de producción del conocimiento atraviesa la escolaridad de un modo decisivo. Se trata, por cierto, de un cambio radical con respecto a la matriz cultural donde la escuela fue fundada y en la que la escritura se constituía en la herramienta de transmisión del conocimiento privilegiada.

Esta perspectiva considera, entonces, que las habilidades de alfabetización necesarias para significar los mensajes ofrecidos en el mundo cultural contemporáneo exceden a la lengua escrita y precisan incorporar, a su vez, la cultura audiovisual. El concepto de *alfabetización expandida* se nutre aquí de una perspectiva provocadora: integrar en su abordaje la mediación de los aprendizajes que los sujetos ya realizan cotidianamente a partir de los medios masivos; conocer las prácticas, creencias y saberes que la cultura audiovisual transmite a partir de dispositivos no específicamente educativos –industrias culturales– ajenas al universo escolar, pero sumamente potentes en la producción subjetiva.

En estas consideraciones acerca de las empresas *mass-mediáticas* y su rol educativo, se debe exceder el horizonte de su organización con arreglo a los intereses de mercado y aceptar que los medios ejercen una poderosa influencia educativa en las poblaciones contemporáneas. Para ello es necesario entender que las habilidades mentales de leer y escribir o el hecho de ver la televisión, no son procesos aislados, sino que están estrechamente relacionados con la capacidad de utilizar y explotar un conjunto de recursos culturales. Esta posibilidad de salir de la antinomia *medios versus escuela*, a partir del reconocimiento de aprendizajes generados por los medios, no pretende disimular la heterogeneidad fundante que prima en las lógicas de ambos contextos culturales, sino por el contrario, habiendo dado cuenta de sus distinciones radicales, visualizar el sentido que adquiere la adquisición de habilidades interpretantes del mundo contemporáneo.

Es en esta línea que David Buckingham define el concepto de *alfabetización mediática* como “el conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios” (Buckingham, 2005, p.71). Parece prudente distinguir esta acepción de otro concepto frecuente en el campo de la Comunicación/Educación, como es la llamada *alfabetización postmoderna*. Esta última alude a los efectos reales que resultan de la exposición a los medios masivos de comunicación. Así, se intenta llamar la atención sobre los cambios en las estrategias cognitivas generadas por esta *pedagogía perpetua* mediática no organizada ni controlada por la escuela.

El concepto de *alfabetización mediática*, justamente, apunta en sentido inverso: a la posibilidad de generar intencionalmente *alfabetizaciones críticas* de lo mediático (p.73), para crear *comunidades de resistencia*, esferas enfrentadas con lo hegemónico (McLaren, 1994). Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen deconstruyendo los mandatos de una

nueva empresa civilizadora en el consumo. Esta línea se distingue además de la *Educación para la recepción* (Orozco Gómez, 1985 y Aparici, 1995) donde prima el análisis del mensaje en el eje del código, trabajando más en la perspectiva de lo estratégico, de la reconstrucción de coordenadas singulares históricas, culturales y políticas.

En la perspectiva que retomamos –la de las *alfabetizaciones mediáticas*– lo crítico deja de lado toda apreciación moralista y subraya una posición: la del productor que revisa sus conocimientos mediáticos para crear sus propias narrativas. Así “la alfabetización para los medios supone “escribir” los medios tan bien como “leerlos” (Buckingham, 2010 p. 7).

En nuestro estudio estos conceptos son pertinentes para analizar las operaciones de apreciación de cine (visionado de cortos producidos por lxs chicxs, de materiales para chicxs o público en general, de fragmentos de películas, etc.) como las de producción de cine (cortometrajes, campañas, cine-minutos, etc.) formando una dialéctica integral en el taller de cine en la escuela.

Pedagogía de la Imagen

Del mismo modo como, en el párrafo anterior, la producción de cine en la escuela se inscribe, a través de la metáfora de la alfabetización dentro de la educación en medios, hay muchos autores que exigen un tratamiento diferencial para el cine. Uno de los argumentos centrales considera que, a pesar de los esfuerzos por no reducir la educación mediática al eje del lenguaje, la idea de *alfabetización* subrayaría esta posición tradicional en la escuela, por el lugar que la cultura letrada tiene en ella.

En cambio, hay otra línea de escritos e investigaciones del cine en la escuela que, siguiendo a Deleuze (1984), subrayan

que la empresa cinematográfica consiste en capturar imágenes de la realidad y ponerlas en movimiento y así, al considerarlo esencialmente como un territorio de imágenes, la perspectiva que prefieren asumir en esta línea es la de *educar la mirada*” (Dusell, 2006).

Educar no en el sentido de disciplinar y de vaciar de libertad, sino educar para poder pensar la imagen y la mirada conjuntamente, palabra y cuerpo, razón y emoción, ética y política... El entendimiento de una imagen no va por fuera de la palabra, pero tampoco de un cuerpo que se pone en movimiento, que se conmueve, que se emociona. (Dusell, 2006, p. 289)

Se trata entonces de incorporar la experiencia estética, la ética y la política. Dussel se refiere a la *cultura visual* como una idea que supera los actuales debates que se circunscriben a los medios de comunicación, en tanto exige revisar el conjunto de dispositivos, herramientas y regímenes visuales a lo largo de la historia. En su texto “Escuela y cultura de la imagen” (2009) la autora sugiere que:

Siguiendo a W.T.J. Mitchell (2002, p.166), considero que la *cultura visual* es un conjunto de hipótesis que necesitan ser examinadas por ejemplo, que la visión es (como solemos decir) una construcción cultural, que se aprende y cultiva; que por lo tanto tendría una historia vinculada en algunos modos que aún deberemos determinar a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios, y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores; y (finalmente) que está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política. (Dusell, 2009, pp.3-4)

La propuesta de la *Pedagogía de la Imagen* se ancla en esta concepción: la mirada es una construcción histórica y cultural. En esta línea se discute la novedad de la imagen en las sociedades humanas; más bien, lo que es nuevo es su inscripción en otro *dispositivo de lo sensible* que tiene que ver con maneras de ver, de sentir y de decir distintas a las que estábamos habituados (Rancière, 2010, p.39). Como dice John Berger:

Creer que lo que uno ve, cuando contempla a través de una cámara la experiencia de otros, es la “verdad total”, implica el riesgo de confundir niveles muy diferentes de la verdad. Y esta confusión es endémica del uso público actual de la fotografía (..) hay que recordar que la cámara fotográfica, el positivismo y la sociología crecieron juntos con el siglo XIX, y compartieron la creencia de que todo hecho observable y cuantificable ofrecería a los seres humanos un conocimiento total y transparente. (Berger, 1995, p.98)

En esta perspectiva se introduce el concepto de *régimen escópico o de visibilidad*, que sirve para organizar y dar inteligibilidad a nuestras prácticas y situarlas en contexto. Según José Luis Brea (2007) los “régimenes escópicos” se definen en función de:

[1] un conjunto de “condiciones de posibilidad” – determinada técnica, cultural, política, histórica y cognitivamente– que afectan a la productividad social de los “actos de ver”, como [2] un sistema fiduciario de presupuestos y convenciones de valor y significancia, que definen el régimen particular de creencia que con las producciones resultantes de dichos actos es posible establecer (Brea, 2007, pp. 150-151).

En este sentido, señalará Ana Abramowski (2010, p.53) es dentro de determinados régimenes de visibilidad que se va *educando nuestra mirada*.

En nuestro Estudio será relevante esta Tradición para analizar las marcas que la experiencia de realizar y apreciar cine supone en niñxs y jóvenes. Qué novedades en los *regímenes escópicos* introduce la práctica del cine y, al mismo tiempo, qué miradas novedosas exponen lxs *niñxs-cineastas* en sus películas ampliando nuestros propios registros de visibilidad.

La mirada de la Psicología. La perspectiva Cultural Histórica: construcción conceptual y prácticas situadas

Hasta aquí relevamos la bibliografía proveniente de otras disciplinas que contribuye en la construcción del estado del arte respecto del objeto a estudiar. Pero, es en función de este apartado, que el presente estudio integra su particular mirada acerca del cine y educación. Es decir, es la demarcación específica de los conceptos psicológicos con los que interpelaremos los problemas estudiados, los cuales constituyen nuestra perspectiva original.

Partimos por tanto en reconocer el aporte de los conceptos de la Psicología Cultural Histórica en las dimensiones que se pondrán a trabajar: ya que es desde esta tradición donde se anudan las relaciones entre la *construcción conceptual* y las *prácticas situadas*.

Los conceptos clave con que se demarca la Psicología Cultural Histórica son: la mediación por *artefactos*, el desarrollo *histórico* de la cultura y las *prácticas* cotidianas como analizador fundamental de la actividad humana (Cole, 1999).

Siguiendo la tradición vygotskiana, la contingencia del desarrollo mental, sobre todo en sus funciones más avanzadas, supone un modelaje particular de lo psicológico a partir de contextos culturales específicos. La escritura, por ejemplo, en su posibilidad de descontextualización progresiva del lenguaje oral, es el resultado de su apropiación instrumental en el seno

de dispositivos artificiales diseñados para ese fin, como es (en nuestra cultura) la escuela (Scribner y Cole, 1981).

La actividad humana entonces, desde esta perspectiva, es considerada como una formación sistémica, colectiva e histórica en la cual las relaciones entre las personas y los objetos están mediadas por instrumentos no sólo materiales sino también simbólicos. Es decir, el pensamiento abstracto implica un sistema funcional en el que se participa y que proporciona el marco, el motivo y las herramientas para construir las funciones culturales básicas. La mediación cultural del comportamiento humano se representa tradicionalmente en un triángulo conformado por el sujeto, el objeto y los instrumentos de mediación como articuladores en esta relación.

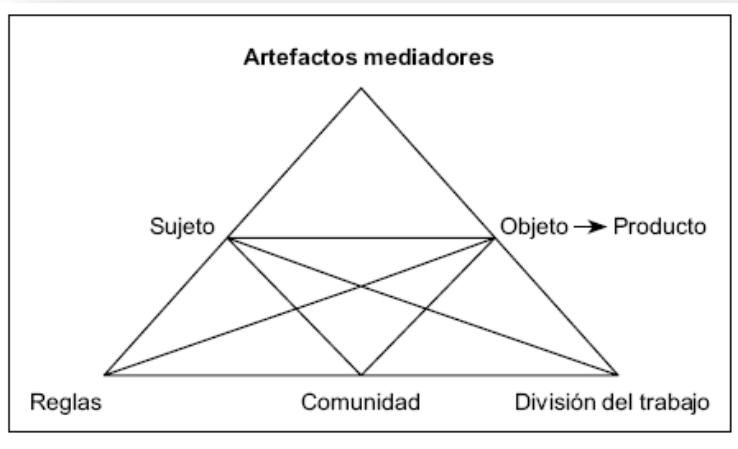
El Sistema de Actividad y la noción de Artefacto

Cuando pensamos en la mediación de la mayor parte de las actividades humanas, seguiremos la línea de investigaciones realizadas por Cole y Engeström (2001) en las cuales señalan que el triángulo clásico vygotskiano ilustra, más bien, las condiciones de la cognición individual ya que carece de los atravesamientos que nuestras prácticas colectivas comportan.

Por ello estos autores incorporan a la idea de mediación, el concepto de *artefacto* que describe las relaciones de las personas con el mundo y con los demás. Tales *artefactos* permiten superar la dicotomía material-ideal ya que se consideran, a la vez, *ideales* y *materiales*. Resultan *ideales* en cuanto que su forma *material* ha sido conformada por su participación en actividades sociales.

Asimismo, señalan que en nuestras acciones cotidianas los sujetos estamos constituidos en grupos e instituciones (*comunidades*) los cuales se sostienen regulados a través de normas de funcionamiento (*reglas*) y con diferenciaciones de

roles y tareas (*división del trabajo*). Por todo ello proponen que el triángulo mediacional quede incluido en una unidad de análisis más abarcativa: los *sistemas de actividad*.



La representación de un nuevo *triángulo mediacional* (Cole y Engeström, 2001), que amplía la perspectiva de la *acción mediada* situándola en el contexto donde emerge, permite plantear algunas cuestiones importantes. Primero, ofrece un mapa conceptual de los principales lugares en los que está distribuida la cognición humana. Segundo, incluye la relevancia de la interacción social en este modelo, al proponer otras personas conformando los sistemas de actividad. Y en tercer término procura mostrar cómo la actividad social se institucionaliza y estabiliza en el tiempo, pero en su dinámica de funcionamiento crea innumerables tensiones y reorganizaciones del sistema. Estos sistemas de actividad constituyen una de las categorías propuestas que permiten nominar (en tanto unidad de análisis) el problema de los múltiples contextos en los que se desarrolla la vida humana.

La adquisición de conocimientos, desde esta perspectiva, no se realiza en el vacío sino en el seno de ciertos contextos culturales que regulan y establecen diferentes modos de legitimar los aprendizajes. Numerosxs autores han precisado el sentido que adquiere la idea de *contexto* cuando se destacan de él sus dimensiones sociales, culturales e históricas (Cole, 1999; Rogoff, 1994).

El *contexto* es inseparable de las contribuciones activas de lxs individuuxs, sus compañerxs sociales, las tradiciones culturales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como *aquello que rodea* una situación, sino como *aquello que entrelaza*, aquí los límites entre tarea y contexto ya no son claros, sino que están entrelazados de un modo tal que no es posible determinar cuál es el alcance de cada uno. La metáfora que se usa para pensar este concepto, que escapa al sentido común por su carácter dialéctico, es la de un tejido en el cual cada hebra es parte del mismo, pero al mismo tiempo, no existe el tejido sino en esas mismas hebras. O sea, las hebras son una parte del tejido, pero a la vez constituyen el tejido mismo.

La combinación de metas, herramientas y entorno constituye entonces el *contexto del aprendizaje*, en el sentido de que el aprendizaje está distribuido en dichas metas, herramientas y entorno, y no podría analizarse separándolo de éstas.

La escuela como contexto

Desde esta acepción fuerte de *contexto* aparece un debate actual suficientemente amplio que procura indagar respecto del rol de la escuela en la formación de conocimientos y su relación con aquello que se aprende en la vida diaria. Corresponde, entonces, a una preocupación generalizada en la pedagogía y la

psicología educacional contemporáneas, la de interrogarse acerca de los múltiples contextos donde se producen aprendizajes, sus implicancias, significaciones y escisiones múltiples.

En las perspectivas *contextualistas*, que hemos introducido, el *contexto* deja de ser una *variable incidente* en los procesos de desarrollo y aprendizaje para tornarse una *variable inherente* a los mismos. Es decir, las prácticas culturales donde se sitúan los aprendizajes resultan las condiciones mismas de su realización, lo que *entrelaza* los procesos de aprendizaje y desarrollo y por tanto no puede distinguirse de éstos. Desde esta perspectiva, cada vez más se procura una unidad de análisis de los aprendizajes que pueda contemplar significativamente tal construcción de conocimientos situada.

Si bien el concepto de *contexto* sigue apareciendo en los debates contemporáneos, quizás por su carácter insatisfactorio (abordado en el punto anterior) ha habido, en su lugar, un uso cada vez más frecuente de los conceptos *actividad* y *práctica*. En estas descripciones los términos *actividad* y *práctica* son tratados a menudo como sinónimos y su estatuto es el de “ser medium, resultado y condición previa para el pensamiento humano. Es en este territorio donde se crean y utilizan los artefactos” (Cole, 1999).

Una de las unidades de análisis propuestas es la de *comunidad de prácticas* o de *aprendices*. Tal unidad resulta especialmente valiosa para aludir a los procesos de aprendizaje en contextos socialmente organizados (Rogoff, 1994) donde se van dando procesos de *transformación de la participación* que apuntan a la construcción de autonomía de sus integrantes. Asimismo, el concepto de *comunidad de prácticas* (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) destaca la necesidad de

considerar el aprendizaje como algo social y colectivo que asume como principio fundamental explicativo la participación de lxs aprendices en *prácticas situadas* socialmente.

Si conocer supone interpretar, es la *comunidad* en la que ese conocimiento se adquiere la que aporta un soporte interpretativo y, además, son las estructuras sociales que regulan esas *prácticas* las que permitirán actualizarlo en el mundo real. Desde esta perspectiva se procura invertir al menos tres principios que están presentes en los modelos tradicionales: 1) eliminar la polaridad de valores para permitir rescatar otras formas de educación complementarias a la labor de la escuela; 2) ir más allá del concepto de *transmisión* que supone unidireccionalidad entre el que aprende y quien enseña; y 3) considerar que el aprendizaje es una actividad socialmente situada (Lave, 2001).

En opinión de estos autores el aprendizaje tiene lugar cuando la gente participa en “empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad socio-cultural” (Rogoff, 1994, p.209).

A su juicio, existen teorías que reducen el aprendizaje a la capacidad mental de los individuos e insisten en sus diferencias particulares definiendo patrones de excelencia externos desde los cuales establecer las comparaciones. Por el contrario, estxs investigadores prefieren considerar el aprendizaje como algo social y colectivo, asumiendo como principio fundamental para explicarlo la participación de lxs aprendices en *prácticas situadas* socialmente. Así la escuela, la familia, el trabajo, el grupo de pares, entre otros, conformarían comunidades diversas, con divergentes significaciones, por tanto, de lo que es aprender al interior de cada uno de esos contextos.

En nuestro estudio esta manera de demarcar unidades de análisis –colectiva e históricamente situadas– resulta fundamental para poder analizar los nuevos formatos que se construyen con el cine en la escuela y cómo estas nuevas *comunidades de práctica*, al mediar con otros artefactos su participación, transforman aquello que aprenden y a los propios sujetos del aprendizaje.

El aporte de la Psicología de la Creación Arte y Educación

En los últimos años se fueron dando a conocer varios textos de Lev S. Vygotski sobre arte, creatividad y educación artística que hacen eje en el papel esencial del arte en el desarrollo humano y en la educación. Esto le devuelve a su obra la relevancia que, en este autor, ha supuesto la cuestión de las mediaciones culturales en su perspectiva genética acerca del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Dada la difusión de los textos acerca del lenguaje y el pensamiento, contábamos con una versión que parecía reducir su aporte, al plano del conocimiento. Sin embargo, la obra vygotskiana implica una fuente imprescindible en la consideración del arte y la creación como procesos fundantes del desarrollo humano.

Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del inundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre (Vygotski, 2003; p.11).

La actividad creadora, esa capacidad de combinación e invención, que a partir de la experiencia transforma a quien la lleva a cabo, es un argumento sostenido a lo largo de su obra:

Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado sólo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida que reprodujera ese pasado. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente. (Vygotski, 2003, p.12)

La imaginación aparece como impulsora del desarrollo, como “una función vital y necesaria” ya que “absolutamente todo lo que rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación” (Vygotski, 2003; p.12).

Lo importante, entonces, en la perspectiva vygotskiana es que la creatividad no aparece como un tipo diferente de inteligencia, o como algo separado de ella, sino en estrecha relación con los procesos intelectuales: la imaginación se organiza sobre la inteligencia y la inteligencia surge del *álgebra básica del juego*. En este sentido, el desarrollo psicológico implica una relación entre ambas, inteligencia e imaginación, que deben siempre ser comprendidas, evaluadas y promovidas (educadas) de manera articulada.

Siguiendo a Álvarez, A. y Del Río, P. (2014)

(...) se traza así un ciclo de integración de los temas incómodos y periféricos (juego, imaginación, arte) en el corazón mismo del desarrollo psicológico. La educación creativa no aparece aquí como un complemento estético vistoso, pero accesorio, del desarrollo intelectual y de la educación, sino como uno de sus pilares estructurales. Implica además el control de las emociones en el marco de las representaciones. El juego, y luego el drama, permiten la articulación del intelecto y el afecto. (Álvarez, A. y Del Río, P., 2014, p.47)

En esta perspectiva resulta central el papel de la *mediación artística* en el desarrollo humano y es necesario interpelar el

sesgo, a partir del cual se ha asignado al arte un papel auxiliar o “expresivo” en la educación, frente al conocimiento científico. Al decir de Kozulin (2004), la metáfora del niño como *un pequeño científico* debe al menos complementarse con la del *niño poeta* vygotskiano. Imaginar, desear, crear son concebidos como procesos comunes al pensar y conceptualizar. Así el arte en la educación es uno de los organizadores básicos para traccionar el desarrollo mental en la edad infantil.

El arte sería la institucionalización de esa imaginación creadora: “las imágenes creativas producidas por la imaginación del adolescente ejercen por tanto para éste la misma función que la obra artística para el adulto. Su imaginación es arte para sí mismo.” (Vygotski, 2007a, p. 107).

Su colega A. Leontiev (1970) afirma:

(...) los sentimientos, emociones, pasiones, forman parte del contenido de la obra de arte, pero en ella se transforman. Al igual que un procedimiento artístico provoca la metamorfosis del material de la obra, puede provocar asimismo la metamorfosis de los sentimientos. (...) estos se elevan sobre los sentimientos individuales, se generalizan y se tornan sociales (...) de tal forma que el significado y función del arte reside en que al hombre se le descubra algo nuevo, una verdad más elevada, más humana”. (Leontiev, 1970, pp.8-9)

Esta perspectiva será la que se recreará en el presente estudio, cuando analicemos, por un lado, las producciones audiovisuales infantiles tratando de entender allí qué *verdades* singulares procuran abrirse paso y hasta dónde materializan la imaginación creadora de prácticas educativas que procuran integrar el arte en el aula.

Del problema de estudio a los interrogantes

Hipótesis de la investigación

La concepción universal del desarrollo humano, que permea la mayor parte de las tradiciones psicológicas modernas, ha ido cediendo en función de la aceptación de la idea vygotskiana de que existen diversas líneas del desarrollo, contingentes a los formatos de actividad compartida, en los cuales las personas interactúan. La adquisición de conocimientos, desde esta perspectiva, no se realiza en el vacío sino en el seno de prácticas culturales donde se ejercitan los instrumentos de mediación de maneras muy diversas. Así, la participación de lxs niñxs en la escuela resulta decisiva en la revisión metacognitiva de las funciones y de los contenidos aprendidos a través de los procesos de crianza.

Bruner (1997) sostiene que la escuela no es una mera preparación para una cultura que se desarrolla más allá, en otra parte, sino que lo que pasa en las aulas es una inscripción en la vida cultural misma. La enseñanza escolar formula un relato acerca del hombre y el mundo, sesgado por una visión interpretativa que no es ideológicamente neutra. Aquello que se enseña y se aprende no solamente es respuesta al mandato social de la que la escuela es depositaria, sino que simultáneamente construye lo social, construye cultura.

Siguiendo esta perspectiva, al considerar la descontextualización de ciertas habilidades, como por ejemplo

la de la lengua escrita, se ilumina de otro modo la potencia de lo escolar como sistema de actividad. Las habilidades necesarias para significar los mensajes ofrecidos en el mundo cultural contemporáneo exceden a la lengua escrita y precisan incorporar, a su vez, la cultura audiovisual. La escuela, como dispositivo cultural específico que entrena en el uso descontextualizado de los instrumentos mediadores, sostiene, en sus mecanismos de influencia educativa, una cierta relación con los saberes generados al interior de otros contextos sociales.

Esta mirada ha introducido cambios fundamentales en el pensamiento psicoeducativo de nuestros días. A partir de la última década del siglo XX, los trabajos tienden a reconocer, cada vez más, las discontinuidades que presenta la construcción cognitiva modelada por distintas prácticas sociales (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1994; Cole, 1999; Moll, 1990; Riviere, 1996).

Es en este sentido, que la presente investigación se interesó por explorar las especificidades que supone el abordaje del cine en el escenario escolar. Desde lo que venimos argumentando, se trata de posibilitar el encuentro con lo cinematográfico y de considerar lo que tal transmisión promueve como transformación de la experiencia escolar con su impacto sobre los procesos de conocimiento y sensibilidad infantiles.

Asimismo, hay otra perspectiva de interés en el presente estudio, considerando los productos de este quehacer cinematográfico infantil: Toda película cuenta una historia. Todo corto produce significados. Es un recorte, una manera de representar y relatar los hechos. Comunicar las ideas a través de imágenes y sonidos constituye una forma de expresarse, una cierta manera de hablar. Esta investigación intenta encontrarse con las significaciones, las miradas singulares que lxs propixs niñxs despliegan a través de sus producciones audiovisuales.

Analizar de qué modo se organiza en diferentes momentos de la infancia, una narrativa peculiar que puede distinguirse de los modos adultos de presentar esa misma problemática.

En síntesis, los interrogantes planteados en el presente estudio serían:

1. ¿Qué miradas diferentes aporta el cine realizado por niñxs y adolescentes?
2. ¿Cuáles son las especificidades que brindan los diferentes formatos de actividad basados en situaciones de aprendizaje con cine?
3. ¿Cómo contribuye la creación cinematográfica a los procesos de construcción de conocimientos?
4. ¿Qué transformaciones en las prácticas y significaciones compartidas se construyen en la experiencia de producir cine en la escuela?

Siguiendo estos interrogantes, las hipótesis centrales que orientan este estudio podrían formularse de este modo:

- Las producciones cinematográficas que lxs niños realizan en el taller de cine en la escuela, aportan una mirada singular acerca del mundo que nos rodea.
- La experiencia de producción de cine en la escuela es transformadora de los formatos escolares habituales.
- Dado que el cine conjuga todas las artes precedentes (Badiou, 2004), la creación cinematográfica en la infancia enriquece las posibilidades de construcción de conocimientos de lxs niñxs que participan de ella.
- Las prácticas y significaciones compartidas en el marco del taller de cine promueven una participación que amplía las oportunidades de aprendizaje de los diversos actores escolares.

Metodología

La elección metodológica guarda una relación fundante con el problema a investigar. Al no contar con antecedentes suficientes de indagación de las cuestiones que procuramos estudiar en esta investigación, el estudio realizado fue de tipo cualitativo y exploratorio.

Por ello el diseño metodológico se inscribe en un estudio cualitativo de casos, de ahí que ni el número de sujetos, ni su selección, pretende constituir una población representativa. Una de las características del estudio cualitativo es que lx investigadorx busca comprender la perspectiva de lxs participantes, en este caso, intentaremos aproximarnos al punto de vista de lxs niñxs y jóvenes productores de cine en el marco escolar. En esta aproximación, se toma en cuenta la mirada del investigador en el proceso investigativo (Woods, 1987; Denzin & al, 2011; Rockwell, 2009).

Siguiendo a Atkinson y Hammersley (1994), estas investigaciones tienen en común los siguientes rasgos: a) se concede importancia a la naturaleza social del fenómeno más que al hecho de contrastar una hipótesis respecto de él; b) existe una tendencia a trabajar con datos no estructurados, esto es, datos que no han sido codificados de acuerdo con un sistema de categorización o clasificación cerrado y propuesto con anterioridad; c) se investiga un número pequeño de casos en profundidad; d) se efectúa una interpretación explícita del significado y funciones de las acciones humanas, e) el producto de este análisis toma la forma de descripciones y explicaciones donde la cuantificación y el análisis estadístico desempeñan un papel subordinado.

Se establecieron así unidades de análisis relacionales que aportaron cada una en la comprensión del problema estudiado.

Cabe aclarar que el recorte espacio temporal de la investigación es el AMBA y el corpus se limita a los años 2002 a 2017.

Unidades de Análisis del Estudio

Las unidades de análisis definidas para estudiar estas cuestiones fueron:

- A. El festival de cine como evento cultural dentro del universo escolar.
- B. Los cortometrajes realizados en el marco de los talleres de cine en la escuela.
- C. Los sujetos niñxs y jóvenes como productores de cine.

El Festival de Cine como evento cultural dentro del universo escolar: Se sistematizaron y analizaron datos del Festival Havelo Corto en cuanto a modos de organización, cantidad de cortos presentados, cantidad de público asistente, premios especiales, etc. En particular nos interesó estudiar el “jurado entre pares” (jurados infantil y juvenil) y la experiencia de ver el propio cine en sala de cine, como propuestas de conformación de públicos específicos y su articulación con las cuestiones ligadas a la producción.

Los cortometrajes realizados en el marco de los talleres de cine en la escuela: Se analizaron integralmente 9 cortometrajes realizados por niñxs y jóvenes que fueran elegidos por diversos especialistas, cada uno por cada año del festival (de 2002 a 2010) y un corto seleccionado por la autora entre los ganadores de los últimos 8 años (de 2011 a 2017). Total: 16 cortos.

Los sujetos niñxs y jóvenes como productores de cine: Se analizó el impacto formativo de la experiencia de hacer cine en la escuela y el participar de Havelo Corto a través de las voces

de diversxs actores que formaron parte del Festival. Se entrevistó a docentes que participaron del Festival y que dan cuenta del impacto formativo en las trayectorias de sus estudiantes a partir de esta experiencia.

Objetivos

El propósito general que alentó este estudio fue el de contribuir desde la investigación psicoeducativa a la integración de nuevos formatos en la escuela que eduquen en el arte y, específicamente en el cine, como modos de participación y creación infantiles que promuevan una cultura plural e inclusiva.

En consecuencia, los objetivos de esta investigación podrían enunciarse del siguiente modo:

1. Explorar las miradas y significaciones que despliegan lxs niñxs y adolescentes en sus producciones audiovisuales.
2. Describir algunas de las especificidades que brindan los diferentes formatos de actividad basados en situaciones de aprendizaje con cine.
3. Comprender cómo contribuye la creación cinematográfica a los procesos de construcción de conocimientos.
4. Analizar las transformaciones en las prácticas y significaciones compartidas se construyen en la experiencia de producir cine en la escuela.

Capítulo 3

El Festival de Cine como evento cultural dentro del universo escolar

Los tres capítulos que siguen presentan la sistematización de los resultados, para ello se eligió el despliegue por cada una de las Unidades de Análisis definidas. Partimos del Festival como unidad colectiva que entrama como contexto a las otras dos, por un lado, los cortometrajes que se producen en función de esa actividad y por el otro, a los sujetos realizadores de los mismos.

En cada uno de estos capítulos –donde se presentan los datos ordenados por Unidad de Análisis– se citan las fuentes de indagación para obtener estos resultados. Varios de los mismos, se integran para su consulta, en calidad de Anexos.

El Festival de Cine como evento cultural dentro del universo escolar

Fuentes relevadas:

- Bases del Concurso desde 2002 a 2017
- Resoluciones de aprobación Ministerial anuales
- Fundamentación del Festival
- Entrevistas semidirigidas a los Organizadores y a integrantes del Jurado
- Encuestas de evaluación a escuelas participantes
- Materiales gráficos utilizados en el desarrollo de las acciones
- Informes finales anuales con datos cuantitativos (espectadores, participantes, etc.)

Fundamentación y Organización General del Festival

El Festival *Hacelo Corto* surge en el año 2002 como iniciativa del Programa “*Medios en la Escuela*” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de jerarquizar y dar mayor visibilidad a las producciones audiovisuales realizadas en contextos escolares de todos los niveles educativos.

Podemos leer en su fundamentación:

Este espacio abierto de exhibición de los cortos producidos en diversos entornos educativos, estimula la producción audiovisual y brinda oportunidades de circulación de saberes entre la escuela y la comunidad. Si bien los cortos presentados se producen, en numerosos casos, con escasos recursos tecnológicos, puede percibirse en ellos ricas apuestas estéticas, temáticas y discursivas. Es así como *Hacelo Corto* se constituye en un espacio privilegiado para disfrutar de producciones en las categorías ficción, documental y animación y para conocer las problemáticas, los intereses y, sobre todo las voces de niños y jóvenes. (Bases del Concurso, p.1)

En la resolución que anualmente se publica para aprobar su realización se plantean los siguientes puntos que motivan su realización como evento educativo público:

Que numerosas comunidades educativas desarrollan experiencias de producción audiovisual, que muchas veces no tienen oportunidad de ser exhibidas más allá de las fronteras de la propia Institución;

Que organizar un Festival de Cortometrajes, brinda una ocasión inmejorable para el visionado colectivo de estos valiosos trabajos educativos y el encuentro con públicos heterogéneos que amplifiquen la mirada crítica obre los mismos;

Que en esta oportunidad de compartir se monta un proceso de comunicación a partir del cual los actores de una experiencia educativa se constituyen en sujetos de una enunciación, que lejos de esclerosarse en un discurso escolar, potencian su voz tornándose un hecho cultural compartido;

Que el Festival *Hacelo Corto* ha fundado un espacio privilegiado para disfrutar de las producciones de niños y jóvenes en formatos de ficción, video clip, nuevas búsquedas, documental y animación;

Que su continuidad en el tiempo resulta un valioso estímulo a la producción audiovisual realizada en instituciones educativas, donde las escuelas productoras reconocen en este evento la posibilidad de abrir sus trabajos a la comunidad;

Que un Festival organizado bajo estas condiciones, esto es, participativo, interactivo, protagonizado por el quehacer de los niños y jóvenes, se constituye en una verdadera experiencia de aprendizaje (Resolución Ministerial, 2017, Min. De Educación, CABA, p.1)

La consolidación del proyecto a lo largo de estos dieciséis años¹ se vislumbra a través de la evolución cuantitativa de las instituciones participantes y el aumento del público convocado (véase *El festival en números*). Asimismo, la evaluación constante realizada y la participación de profesionales de renombre tanto en el quehacer cinematográfico como en la comunidad académica (como miembros del Jurado, por ejemplo) resaltan también el enriquecimiento cualitativo de los trabajos presentados, tanto en la factura técnica como en el nivel estético y discursivo.

¹ Refiere a los años respecto del material empírico analizado en la investigación, esto es hasta el año 2017. Allí se cierra el corpus de trabajo, aunque el festival se sigue desarrollando hasta la actualidad.

En las Bases del Concurso (véase Anexo *Bases*) se pueden observar algunos detalles de la organización de la convocatoria:

Los cortometrajes participan según el nivel educativo de sus productores divididos en 7 grupos:

Instituciones de Nivel Inicial (desde sala de 4 años).

B1. Instituciones de Nivel Primario (de 1º a 4º grado).

B2. Instituciones del Nivel Primario (de 5º a 7º grado).

C. Instituciones de Nivel Medio

D. Instituciones de Educación Especial (las instituciones de esta modalidad pueden optar entre inscribirse en este Nivel o en aquél que corresponda a la edad de los alumnos productores)

E. Productores Independientes (de 10 a 18 años)

F. Instituciones de los Niveles Primario y Secundario del Área de Educación del Adulto y Adolescente

Desde el año 2016 cada uno de estos niveles compite en una categoría única participando de la misma cortometrajes realizados en diferentes géneros y formatos (animación, ficción, documental, video clip, etc.) sólo en los niveles A y B1 el Comité de Organización sugiere no realizar ficciones ni documentales, según consta en las Bases. Hasta ese año, desde su creación, los cortos participantes además de ser agrupados por niveles lo estaban por categorías de género, compitiendo por un lado los documentales, por otro las ficciones y por último las animaciones en cada uno de los Niveles. En el relevamiento comparativo de las Bases surge que en los dos últimos años esto se ha dejado de realizar, emulando así los modos de organización de los Festivales de Cine en general, que ya no segmentan más por género, sino que la curaduría de los materiales a participar se realiza siguiendo diversas lógicas, que resultan uno de los resortes estratégicos que le da mayor identidad al evento. En las entrevistas realizadas a lxs organizadores de *Hacelo Corto*, ellos

misimos justifican la categoría única diciendo que “dada la hibridación contemporánea de géneros y formatos que hace bastante difícil discernir a veces en cada producción en qué categoría debería participar por ejemplo cortos que mixturan animación y ficción”. (G. Rubinovich, comunicación personal, mayo de 2017)

Otro de los aspectos a considerar en la organización de *Hacelo Corto* es su demarcación respecto a qué tipo de producciones pueden participar de la convocatoria (véase Anexo *Bases* punto 2).

En este sentido se plantean tres cuestiones: La primera es geográfica esto es, que pueden participar del concurso instituciones educativas (formales o no formales) y productores independientes de esta Ciudad y Gran Buenos Aires (primer cordón).

La segunda aclara que las instituciones educativas participantes pueden ser de gestión estatal o privada y de cualquier nivel (inicial, primaria, media, adultos, artística y especial).

La tercera, es sin dudas la que le da mayor identidad al Festival, allí se plantea que:

la producción a presentar deberá ser el resultado del trabajo de los alumnos (niños, jóvenes o adultos) bajo la coordinación de un docente/tallerista. No se aceptarán producciones de padres ni de equipos docentes, como así tampoco de equipos semiprofesionales (estudiantes de cine, otros) ni profesionales. Tampoco podrán participar experiencias pedagógicas filmadas (registros de clases, proyectos didácticos, filmaciones de actos, etc.). (Bases del Festival, p.1)

Esto demarca claramente un campo de trabajo que se distingue de una muestra de material audiovisual creado por las instituciones escolares para diversos fines y recorta a los niños como protagonistas en la creación de los cortos a presentar.

Del resto de las condiciones de participación rescatamos –a los fines de nuestro estudio– la concerniente a lo temático. Consta en el punto 3.6: “Los cortos podrán ser realizados en diversos géneros *no*

habiendo ningún tipo de prescripción temática”. Esta cuestión será abordada en el Capítulo 4 a partir del análisis de 16 cortos seleccionados del Festival, siendo una condición fundante en la experiencia creativa dado que, al no haber temas indicados en la convocatoria, en el análisis del material seleccionado se ofrece la posibilidad de explorar qué tipo de narrativas lxs niñxs y adolescentes ponen en la pantalla a la hora de crear sus propias producciones audiovisuales.

Los objetivos planteados desde la Organización para el Festival son los que siguen:

Objetivo General

El Festival se propone generar un espacio de reconocimiento e institucionalización para el trabajo con los nuevos lenguajes contemporáneos en contextos donde lo tradicional aún continúa siendo la lectura y escritura de textos escritos.

Objetivos Específicos

1. Incentivar la producción audiovisual realizada en entornos educativos a partir de su difusión pública.
2. Generar un espacio donde confluya lo cultural y lo educativo contribuyendo a una alfabetización crítica.
3. Favorecer el intercambio y circulación de las realizaciones entre los distintos actores de la comunidad.
4. Organizar dispositivos de participación abiertos que sirvan de puentes entre lo cotidiano y lo escolar. (Fundamentación del Festival, p.1)

Para llevar adelante estos objetivos, el Festival ha generado un formato organizativo desde el cual gestiona la producción previa al evento que resulta pertinente explorar.

El Festival desde adentro

Cada Festival va gestionando su propio formato organizativo. En estos años *Hacelo Corto* consolidó una serie de prácticas que pueden resultar de interés para ser exploradas en el presente estudio.

Desde el inicio ha generado una serie de dispositivos destinados a otorgar mayor transparencia y legitimidad a las decisiones que se toman en su marco y, a su vez, orientados a ampliar la participación de otros actores escolares en la gestión del Festival.

Hay dos instancias que nos parecen suficientemente originales y merecen ser consideradas para entender las particularidades de este Festival. Se trata de la actividad de preselección y de los múltiples jurados que aprecian estas producciones, ambos constituyen mecanismos estructurantes del quehacer del Festival.

La Preselección

Una vez que los cortos se inscriben en el Festival deben ser confirmados como participantes del mismo a través del proceso de *Preselección*.

En las *Bases del Concurso* se consigna esta instancia del siguiente modo:

La Comisión Organizadora designará un jurado de preselección de los cortometrajes presentados. Sobre el total de las producciones preseleccionadas de cada nivel, el jurado de preselección determinará una sección “en competencia” y otra sección de “solo exhibición”. El concurso sólo se abrirá en el caso de haberse preseleccionado un mínimo de 8 (ocho) cortometrajes en competencia en cada nivel. (Bases, p.3)

El material que se inscribe en *Hacelo Corto*, al no ser producto de un quehacer profesional, en numerosas ocasiones tiene problemas técnicos (que hacen imposible su visionado en el cine), en otras tiene dificultades en el nivel de inscripción (sobre todo cuando son cortos producidos por talleres no formales con grupos heterogéneos) y, en algunas oportunidades, no responde al objetivo de la convocatoria (no

son producciones realizadas por chicos). En cualquiera de esas situaciones, los cortos en cuestión, deben ser visualizados y definir sus posibilidades de integrarse al concurso, antes de pasar a manos del Jurado del Festival.

La instancia de *Preselección* es donde el *Comité Organizador* abre el debate acerca de las condiciones de participación de ciertos cortos en la competencia, junto con otros actores del sistema educativo que no forman parte de la organización del Festival. Supervisores de Nivel, Coordinadores de Programas afines al quehacer audiovisual, Directores de Área, entre otros, junto a algunos miembros del Programa *Medios en la Escuela*, se reúnen durante una jornada y analizan cada uno de los cortos que, a juicio del Comité Organizador, podrían tener alguna dificultad para participar en el Nivel de inscripción. De este modo, se busca transparentar los mecanismos que hacen que una producción cambie su nivel de competencia, otra no compita y sólo se exhiba y, las menos, queden fuera de la pantalla del Festival.

Helena Alderoqui, quien fuera directora del Área de Educación Artística de la Ciudad de Buenos Aires hasta 2018 y especialista en temas de cine y educación, participó como parte del Comité de Preselección a lo largo de las 16 ediciones del Festival. Respecto de esta actividad expresa:

Ver las producciones audiovisuales de los chicos es un privilegio: una oportunidad para pensar en las condiciones que llevaron a hacer cada corto, mirar con ojos más amplios y ver más allá de lo que se cuenta en cada video; es intuir procesos, imaginar chicos trabajando, maestros y talleristas organizando la tarea, es percibir el orgullo de los chicos al ver el resultado compartido. Los encuentros de la preselección también presentan obstáculos y problemas. ¿En qué categoría entra este video? Tiene rasgos de documental, pero la ficción también tiene mucha importancia. No es muy bueno como resultado, pero se nota que el producto responde a la narrativa de los chicos...

A través de los años los cortos obligaron a inventar categorías, acordar diferentes criterios, permitir la exhibición sin la competencia y a implementar tantas otras estrategias que apuntaron a que más chicos participen y puedan ir al cine a ver sus videos proyectados a lo grande. Los cambios del VHS al DVD y los formatos por venir permiten suponer que los alumnos de las escuelas van a disponer de mejores herramientas para hacer sus cortos. Los que participamos de la preselección podemos prever que se nos exigirá cada vez más también a nosotros. Tendremos que ampliar nuestra mirada y pensar a lo grande mirando los cortos de los chicos. (H. Alderoqui, comunicación personal, agosto de 2017)

En los últimos dos años esta tarea sumó una nueva actividad: la de definir si un cortometraje participaba en calidad de “sólo exhibición” o “en competencia”. Los Organizadores expresan al respecto:

Cuando se planteó la categoría única (sin diferencia de géneros) se debía tomar alguna decisión respecto de los cortos a enviar al jurado. Esta distinción, en el seno de los cortometrajes preseleccionados, permite jerarquizar la competencia en tanto los Jurados reciben las mejores producciones que se van a exhibir y, al mismo tiempo, no desalienta la producción, ya que la mayoría de los cortos inscriptos van a ser apreciados en la sala de cine (aunque no estén en competencia). (A. Habegger, comunicación personal, marzo de 2018)

Los Jurados del Festival: Competencia Oficial y Premios Especiales

Una vez que los cortos se preseleccionan como “en competencia” pasan a las diversas instancias de jurado organizadas. Por un lado, está el “Jurado oficial” y por el otro los diversos jurados de “Premios especiales”, entre los cuales funciona el “Jurado entre pares” en el cual nos concentraremos en el punto que sigue.

Esta organización con múltiples actores que aprecian el mismo material, es otro de los puntos que distinguen a este Festival. Los organizadores explican este dispositivo ligado a los propósitos del mismo:

Una de las cuestiones más importantes que *Hacelo Corto* quiere generar es la visibilidad de la producción escolar en la comunidad más amplia. Llevar la mirada de los niños a espacios donde no se la ve, a actores que la desconocen. Para eso es fundamental el papel de los jurados. Ellos son personas reconocidas por su trayectoria profesional que se sorprenden con lo que los chicos producen. De ese modo, generalmente se convierten en portavoces de esta actividad (...) Al mismo tiempo, que sean diferentes jurados quienes vean el mismo material permite cruzar diversas perspectivas para valorar los cortos. Algunos lo ponderan desde el lenguaje cinematográfico, otros desde lo temático, otros desde su propia mirada como pares (niños o jóvenes). (G. Rubinovich, comunicación personal, mayo de 2017)

En las Bases del Concurso esto está planteado de la siguiente manera:

Para la premiación de los cortometrajes que participen de la sección “En competencia” la Comisión Organizadora designará un jurado especial. La composición del mismo será heterogénea, integrada por especialistas del ámbito cinematográfico (directores de cine, actores, realizadores de festivales, miembros de instituciones de enseñanza) y académico (comunicación y educación, infancia, tecnología educativa, entre otros). El jurado a partir de la preselección realizada, evaluará y definirá los cortos ganadores estableciendo para cada nivel hasta un primer premio, un segundo premio y una mención especial. El Jurado podrá declarar desierto el concurso en alguno de los niveles. (Bases, p.2)

En las 16 ediciones del Festival realizadas hasta la fecha de inicio del presente estudio, el *Jurado Oficial* ha variado su composición y la cantidad de las ternas en las que se distribuye, acorde al modo de organizar la competencia. Sin embargo, ha mantenido la calidad interdisciplinaria y de convocar a expertos en cada campo disciplinar.

Así, por ejemplo, han participado del *Jurado Oficial* directores de cine como Manuel Antin, David Blaustein, Eduardo Mignona, Nicolás Batle, Lorena Muñoz, entre otros. Pero dado que muchos de los cortos son animaciones, han participado expertos en este tipo de cine como Liliana Romero, Javier Mrad, Melisa Martinez, Becho Lo Bianco, Miguel Rur, etc. Asimismo integraron psicólogos y psicoanalistas como Juan Carlos Volnovich, Juan Jorge Michel Fariña, Nora Elichiry, María Elisa Pizzo, etc. y cientistas sociales especializados en infancia, educación y comunicación como Pablo Pineu, Mirta Varela, Mónica Rosenfeld, Viviana Minzi, Edith Litwin, Carlos Skliar, entre otros. También el Jurado convoca a críticos de cine y periodistas ligados a este quehacer como Pablo Scholz, Gabriela Radiche, Ronnie Arias, Nora Veiras, Carlos Ullanovsky, etc. A su vez se suman otros perfiles de la industria del espectáculo: actores como Dalia Gutman y Gerardo Chendo, productores como Gonzalo Speranza, y VíctorTevah, guionistas como Héctor Gómez y Martín Méndez, entre otras especialidades. Completan la multiplicidad de rubros involucrados, personalidades ligadas al mundo del arte y la infancia: Ricardo Mariño (escritor), Facundo Agrelo (PakaPaka), Helena Alderoqui (Planeamiento especializado en Artes), Mercedes Viegas (Cine para chicos curiosos), Aldana Duhalde (Festival Prix des Jeunes), así como también Directores de escuelas de cine y responsables de especializaciones en estos temas como: Emilio Cartoy Diaz (TEA imagen), Ralph Hayek (BAC e INCAA), Fabio Tarasow (FLACSO), Oscar Parisso (SICA), entre otros. En el Anexo *Jurados* se podrá ver en detalle los jurados de diversas ediciones del Festival.

Aldana Duhalde, comunicadora especializada en medios e infancias y representante del Festival Prix des Jeune, ha sido en numerosas ediciones Jurado del Festival y plantea de este modo lo que siente en este quehacer:

Hacelo Corto me gusta comenzando por el nombre. HACELO es una invitación a arremangarse para poner manos a la obra. Para pensar cada uno, llegar a un acuerdo entre muchos, elegir la idea y perseguirla hasta que tome forma. Y en este caso, la forma suele ser un gran CORTO. Grande porque los que eligen y hacen son esta vez los chicos. Grande porque dentro de un millar de mensajes que circulan en los medios estas producciones logran hacerse camino y ocupar un verdadero espacio, tan grande como un cine. Se multiplica su valor en funciones, en copias en videotecas y en compilaciones que nos acercan la voz y el testimonio de miles de chicos que quieren contarnos sus mundos. Grande porque combina el juego del aprendizaje con el trabajo en equipo y la concreción de una obra que se ofrece para que otros la transiten, descubran diversidades, disfruten identificaciones y participen de un diálogo que no tiene fin. Es un placer recibir estas historias, dedicarles tiempo y reflexión. Sorprende ver la originalidad, la expresividad y el amor que se adivina detrás de lo que se ve y se escucha. Cada vez hay más conciencia—en estos jóvenes autores, en los facilitadores de la experiencia y en nosotros, los espectadores—del poder de comunicación que tienen los chicos cuando tienen ganas de comunicar. Esto crece año a año, a la par de los avances tecnológicos que habilitan herramientas más accesibles. Es importante no dejarlo escapar: *Hacelo Corto* acompaña esta energía casi natural de las nuevas generaciones de una manera sensible, inteligente y llena de alegría. (A. Duhalde, comunicación personal, abril de 2018)

Emilio Cartoy Díaz, realizador y productor de cine y TV, expresa:

Muchas sensaciones, imágenes y palabras dan vuelta en mi cabeza cuando pienso en estos años como jurado del festival. Como en el túnel del tiempo me voy al pasado, a ver los primeros cortos. Increíble ver los VHS hoy que estamos frente a la generación 2.0. Al revisar el material pensé en varias cosas. Primero, cómo aquella idea, esa primera semilla prendió tan fuertemente en los docentes y alumnos. Sin dudas, la propuesta de trabajar con el cine en la escuela fue y es fantástica. Les abrió las puertas a soñar, pensar, comunicar en imágenes, contar historias, discutirlos y trabajar en equipo. También pensé como, de unas pocas escuelas hoy son un “montonazo”: jardines, escuelas primarias, escuelas medias, públicas y también privadas. La amplitud de los convocados llegó a las escuelas especiales, cruzó y borró barreras. Unió la capital con el Gran Buenos Aires. Qué mérito el de *Hacelo Corto*. Hay muchos proyectos que lo han intentado, pero pocos que lo han logrado. (E. Cartoy Díaz, comunicación personal, abril de 2018)

Además de la instancia de *Competencia Oficial*, el Festival convoca a otras organizaciones que otorguen otras distinciones. Estas premiaciones han variado a lo largo de los años, comprendiendo instancias temáticas (generalmente variables), vinculadas al formato u otras. Dentro de estos jurados espaciales nos interesará explorar principalmente la experiencia de los *Jurados entre pares*, esto es el *Jurado infantil* y el *juvenil*.

En las Bases del Concurso 2018 está expresado de la siguiente manera:

Asimismo, se nombrará un jurado ad-hoc que seleccionará los premios especiales que se organicen en esta edición del Festival. Participarán de los mismos los cortometrajes que se enmarquen en cada una de las convocatorias.

- Premio otorgado por un *jurado infantil* (sólo para B2) y *jurado juvenil* (C, E y F), que reconocerá las mejores producciones desde la perspectiva de niñxs y jóvenes.
 - Premio *Santillana*: se premiará entre los cortos presentados en el nivel A.
 - Premio *Signis*: se premiará entre los cortos presentados en el nivel B1 y B2.
 - Premio *DAC*: se premiará entre los cortos presentados en el Nivel C.
 - Premio *Fundación Ciccus*: Se premiará entre los cortos presentados en el nivel D.
 - Premio “*Con + cuidado*” podrán participar de este premio los cortos cuyo tema sea el consumo de sustancias y la promoción de la salud. Esta premiación se coorganizará con la Asociación Civil Intercambios.
 - Premio “*Hacelo Sustentable*” podrán participar de este premio los cortos cuya temática se relacione con el cuidado del medio ambiente. Esta premiación se coorganizará con la UPE Educación para la Sustentabilidad.
 - Premio “*Mirada Plural*” podrán participar de este premio los cortos cuya temática se relacione con los DDHH, la diversidad y la convivencia. Esta premiación se coorganizará con la Subsecretaría de DDHH y Pluralismo Cultural del GCBA.
- (Bases del Festival, 2018, p. 3)

Pese a que cada una de estas instancias resulta de interés para comprender la dinámica del Festival, nos concentraremos en el *Jurado entre Pares* (tal como formulamos en los objetivos de la presente Investigación) por considerarlo una de las instancias más originales y fecundas para reflexionar acerca de los aprendizajes y la participación a través de esta actividad.

El Jurado entre Pares: Jurados Infantil y Juvenil

En 2007 se propició por primera vez, con apoyo de UNICEF Argentina, la convocatoria a un Jurado Juvenil (conformado por alumnos de escuelas medias) y al año siguiente, además, se organizó un Jurado Infantil (integrado por alumnos de 3º ciclo de escuelas primarias). Estos Jurados, que se continúan reuniendo hasta esta la presente edición, otorgan sus propias premiaciones y se suman así, a las que define el Jurado Oficial del Festival.

Los Jurados Infantil y Juvenil ofrecen la oportunidad de visibilizar la apreciación de niñxs y jóvenes sobre las producciones audiovisuales que realizan sus pares. La experiencia que se viene realizando, ha mostrado ser (a juicio de lxs Organizadores) sumamente enriquecedora al poder sumar otras voces en la evaluación de los cortos en competencia.

En cada institución participante se realiza una jornada formativa tendiente a explicitar algunos conceptos que chicxs y jóvenes deberán tener en cuenta para conformarse como jurados.

Los encuentros deliberativos se constituyen en foros de debate, que permiten compartir distintas miradas acerca del material visionado, para llegar a un acuerdo que destaque las obras distinguidas en cada categoría.

Esta experiencia fue acompañada en sus inicios por UNICEF Argentina, por ello entrevistamos a María José Ravalli (quien coordina el área de Comunicación de la organización) para que compartiera algunas reflexiones referentes a esta actividad desde su propio punto de vista.

Producir cortos en la escuela abre las puertas para que los chicos se puedan expresar, cuenten lo que piensan, manifiesten sus puntos de vista, las cosas que los preocupan, sus miedos e incertidumbres, pero también sus sueños, deseos

y anhelos. La plataforma audiovisual, además de ser sumamente atractiva para ellos, les permite incursionar en nuevos formatos de aprendizaje y comunicación que exceden los modos de enseñanza tradicionales. A través de esta innovadora propuesta, todos sus participantes pueden experimentar distintos roles dentro del proceso de creación de un audiovisual, pudiendo convertirse en actores, guionistas, productores, camarógrafos, bailarines, músicos y escritores, artífices de sus propias historias.

La incorporación al evento, desde hace ya algunos años, del Jurado Infantil y Juvenil, habilitó a los mismos chicos el acceso a un espacio de capacitación, evaluación y decisión sobre las producciones audiovisuales de sus pares. Instancia novedosa que les permitió ejercitar sus opiniones y valoraciones, desarrollando una mirada crítica, pero que también dio lugar a situaciones de diálogo, debate y consenso entre los jóvenes miembros del jurado. A la vez, recibir un premio de sus mismos pares tiene una relevancia particular para los adolescentes creadores de los cortos, ya que se identifican generacionalmente y comparten códigos. Ser evaluado por un par significa estar siendo evaluado por alguien que sabe y comprende lo que se está hablando, sin las distancias que implican las brechas generacionales. Entendiendo a la cultura como un derecho inalienable de las personas y una herramienta clave para su desarrollo, las prácticas artísticas pueden generar cambios que mejoren las condiciones de vida de las personas y las comunidades, contribuyendo al desarrollo de la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes. (M.J. Ravalli, comunicación personal, octubre de 2017)

Los *Jurados entre Pares* exigen una preparación previa para la apreciación y ponderación de los cortos a premiar. Esto implica una actividad de formación de los grupos participantes del mismo.

El proceso de trabajo en la configuración y actividad de estos Jurados podría ser descripto como sigue:

- a. *Selección de las escuelas a conformar los Jurados Infantil y Juvenil*: se propone a diversas escuelas, interesadas en el trabajo con medios, la posibilidad de formar parte de estos Jurados. En general se eligen unas 8 instituciones diferentes para cada uno de los jurados. La condición para formar parte de esta instancia es no haber presentado cortos al festival en ese año y poder realizar el proceso de inducción previo y la salida al lugar donde se realice la deliberación.
- b. *Proceso de Inducción y Visionado del Material en competencia*: el equipo organizador del Festival se acerca a cada una de las escuelas que participarán de estos Jurados para realizar, junto con el docente a cargo del grupo, esta etapa de Inducción.

A partir de una serie de materiales confeccionados (véase Anexo *Jurado entre Pares*) con el fin de compartir algunas ideas acerca de la actividad de apreciación de cine, se organizan 2 jornadas formativas en las cuales se acuerda lo que implica participar como jurado y se visualizan cortometrajes producidos en ediciones anteriores del Festival y también realizados por cineastas profesionales y considerados de calidad. La pregunta en estos encuentros se orienta en torno a pensar: ¿qué significa que un cortometraje sea considerado valioso como obra cinematográfica? La idea es trascender la primera impresión por la cual niñxs y jóvenes plantean que un corto les gusta/no les gusta, para poder volver a apreciarlos, demorando la opinión del gusto adquirido en el consumo cotidiano y pudiendo visibilizar nuevos aspectos. De este modo se introducen algunos elementos técnicos para la apreciación, ciertas cuestiones del lenguaje audiovisual, distinciones entre géneros, entre otros, y se les propone visionar

los materiales presentados, pudiendo hacer una toma de notas en una grilla que contiene estos aspectos (véase Anexo *Jurado entre Pares*). Sin embargo, la propuesta es entrenar en una mirada más reflexiva, pero en relación con la ponderación integral de una pieza, más que con una grilla cuantitativa. En tal sentido, lxs Organizadores aclaran que en las diversas configuraciones de Jurados (Oficial, entre Pares, etc.):

El Festival se abstiene de proveer una mecánica de ponderación en torno a ítems estructurados de antemano. No se entrega una tabla para puntuar las películas de acuerdo a criterios estipulados, sino que la idea es que cada Jurado elabore su propia manera de valorar y defina las premiaciones con arreglo a ciertas argumentaciones singulares, emergentes en cada competencia y sean estas las que les entreguen como devolución a los cortos elegidos como premios. (Rubinovich, G., comunicación personal, mayo de 2017)

Una vez acordadas, en estas jornadas formativas, el abordaje de la tarea de Jurado, se inicia el proceso de visualización de los materiales *en competencia*. Así lo explican lxs Organizadores:

La idea es que lxs chicxs vean la totalidad de los cortos sobre los que van a deliberar una primera vez en sus escuelas y debatan allí qué premiarían. En algunos casos, cuando no pueden realizar la salida a la Jornada de Deliberación, esta primera selección es enviada para la organización de los materiales a presentar en la deliberación. El objetivo es que la instancia en la cual deben deliberar sea realizada sobre un corpus de materiales que ya fue visto y analizado. De esta manera se logra una mirada más reflexiva y una participación más fundada. (Rubinovich, G., comunicación personal, mayo de 2017)

c. *Proceso de Deliberación*: se realiza en una institución externa a la escuela, por ejemplo, una escuela de cine (*TEA imagen*), en donde se convocan a todas las instituciones que conforman cada *Jurado –Infantil y Juvenil–* durante unas 3 horas para poder visualizar el material y acordar un primer premio y una mención especial.

Para poder volver a mirar la totalidad del material en competencia (que generalmente puede implicar 4 horas de visionado), se organiza una dinámica interesante de trabajo, en la cual los cortos en competencia de ese nivel, son subdivididos en 3 o 4 partes de una duración aproximada de una hora. Este material es visto por distintos grupos que eligen dos cortos a traer a la deliberación colectiva. En esta actividad, cada grupo escolar se subdivide y mixtura con los otros conformando una nueva comunidad de apreciación del material, esto permite la aparición de una nueva mirada a veces diferente de la que hicieran en el escenario escolar habitual rodeados de sus compañerxs de clase.

Cuando llegan al ámbito de deliberación final para la premiación, cada grupo presenta los materiales que seleccionó, explica por qué los eligió y allí finalmente se acuerdan los premios a otorgar. En esta especie de asamblea participan unos 100 niñxs o jóvenes y por tanto en muchas ocasiones la premiación resultante surge de la votación a mano alzada, pero que de algún modo está sostenida por las sucesivas apreciaciones del material.

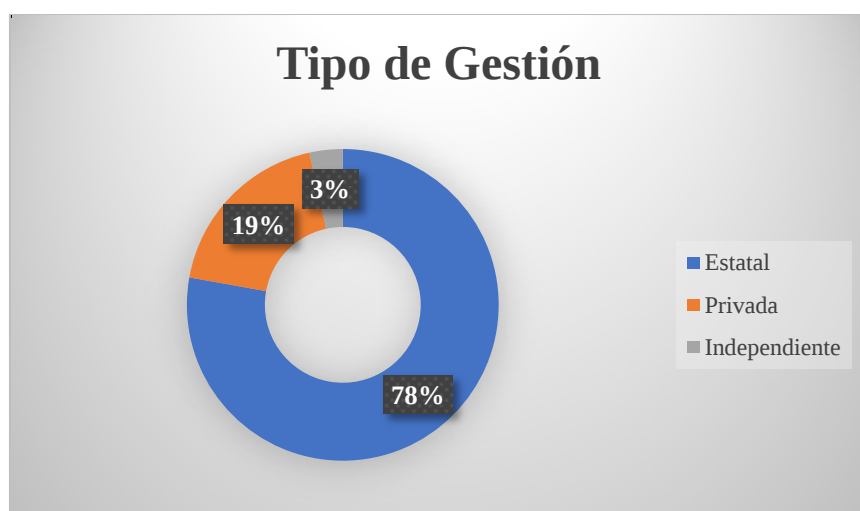
En la evaluación realizada a lxs participantes de estos Jurados se manifiesta de manera mayoritaria “el placer de haber participado de la actividad, el respeto percibido por la opinión de cada uno y lo importante que se sintieron realizando esta tarea”.

El Festival mirado desde los números (Según datos proporcionados por lxs Organizadores)

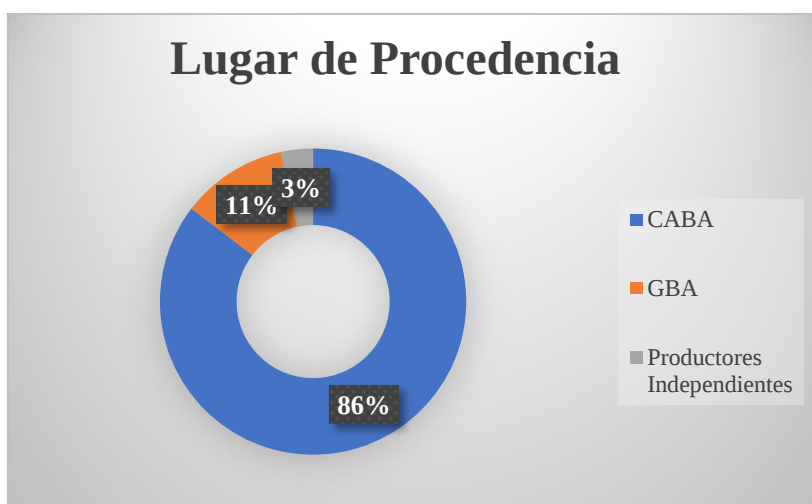
	Cortos preseleccionados (Competencia y Sólo Exhibición)	Cortos en competencia	Cortos en muestras especiales	Total de cortos exhibidos	Público Asistente ²	Cantidad de funciones
2002	57	42	29	86	1628	12
2003	58	49	4	62	1932	8
2004	64	59	7	71	2605	8
2005	61	61	8	69	3125	12
2006	101	93	21	122	3900	14
2007	129	115	21	150	4352	16
2008	112	100	14	126	4960	16
2009	142	136	15	157	5400	20
2010	175	172	9	184	6214	25
2011	232	226	36	268	7805	25
2012	234	227	30	264	8399	25
2013	274	267	–	274	9155	28
2014	178	163	44	222	8346	28
2015	236	225	19	255	7403	32
2016	185	88	11	196	6250	22
2017	212	118	44	256	5287	25

² El público asistente al Festival fue estimado por aproximación hasta 2017, año en el cual se comenzó a realizar con rigurosidad por cantidad de entradas de cine entregadas.

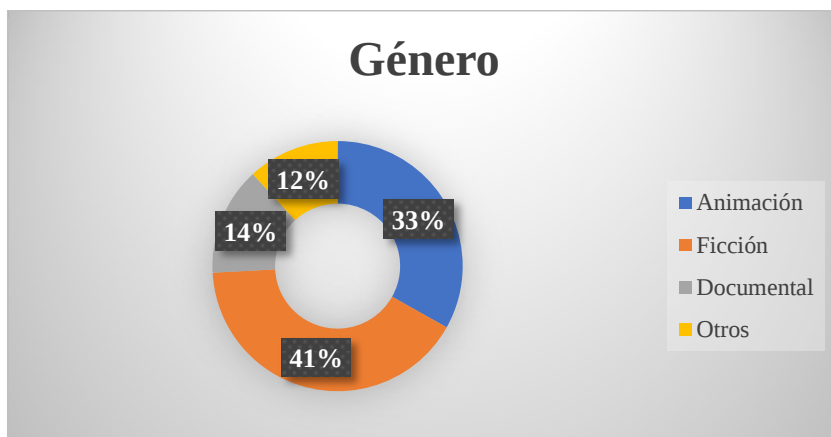
Cortos según tipo de Gestión	Privada	Pública	Productores independientes	Total
2002	10	47	—	57
2003	12	43	3	58
2004	19	39	6	64
2005	21	35	5	61
2006	19	70	12	101
2007	18	104	7	129
2008	17	93	2	112
2009	31	109	2	142
2010	33	137	5	175
2011	47	182	3	232
2012	43	180	11	234
2013	36	217	14	274
2014	39	134	5	178
2015	45	187	4	236
2016	25	156	4	185
2017	43	168	1	212



Cortos según lugar de procedencia	C.A.B.A.	G.B.A.	Productores independientes	Total
2002	57	—	—	57
2003	37	18	3	58
2004	49	9	6	64
2005	44	12	5	61
2006	73	16	12	101
2007	104	18	7	129
2008	89	21	2	112
2009	125	15	2	142
2010	148	22	5	175
2011	199	30	3	232
2012	232	21	11	234
2013	248	12	14	274
2014	160	13	5	178
2015	220	31	4	236
2016	159	22	4	185
2017	190	21	1	212

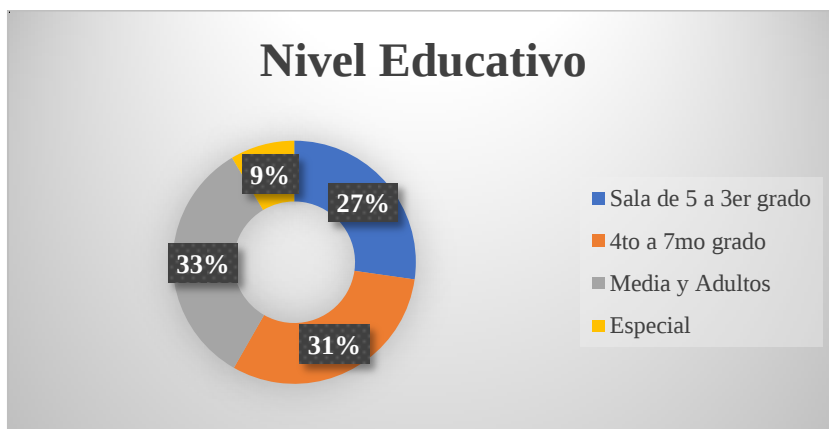


Cortos según género ³	Animación	Ficción	Documental	Videoclip	Videoarte	Otros	Total
2002	5	32	20	—	—	—	57
2003	14	24	10	—	—	10	58
2004	9	37	18	—	—	—	64
2005	11	35	15	—	—	—	61
2006	28	54	19	—	—	—	101
2007	31	64	24	6	—	4	129
2008	37	57	18	—	—	—	112
2009	41	70	26	—	—	5	142
2010	70	73	32	—	—	—	175
2011	62	97	49	6	—	18	232
2012	98	83	25	15	13	—	234
2013	104	101	30	11	21	—	274
2014	60	56	18	11	22	6	178
2015	97	67	14	10	21	27	236
2016	68	69	12	20	16	—	185
2017	73	81	11	24	23	—	212



³ Hasta el año 2015 el Festival llamaba a competir en categorías de género diferenciando solamente en documental, ficción y animación. El resto de los géneros —acá mencionados— resultan de aquellos que se presentan de manera espontánea. Como dijéramos, desde el año 2016 no se conursa más diferenciando por género cinematográfico.

Cortos según nivel	Inicial	Primaria (1° a 4° Grado) ⁴	Primaria (5° a 7° Grado)	Media	Adultos ⁵	Especial	Independientes	Total
2002		5	31		18	3	—	57
2003		2	23		29	1	3	58
2004		6	17		30	5	6	64
2005		11	14		26	5	5	61
2006		13	27		41	8	12	101
2007		16	52		39	15	7	129
2008		28	41		34	7	2	112
2009		40	46		42	12	2	142
2010		49	65		40	16	5	175
2011		68	75		61	23	3	232
2012		74	65		69	15	11	234
2013	55	31	55		86	26	14	274
2014	46	16	42		53	16	5	178
2015	57	35	45	72	6	17	4	236
2016	46	18	44	52	4	17	4	185
2017	52	21	69	57	2	10	1	212



⁴ Hasta el año 2013 competían en un mismo Nivel (A) los cortometrajes producidos por el Nivel Inicial y el Primer ciclo del Nivel Primario.

⁵ Hasta el año 2015 competían en un mismo Nivel (C) los cortometrajes producidos por el Nivel Medio y los del Área del Adulto y el Adolescente.

Capítulo 4

Los cortometrajes realizados en el marco de los talleres de cine en la escuela

Fuentes relevadas:

Se analizaron integralmente 16 cortometrajes realizados por niñxs y jóvenes. Los primeros 9 fueron elegidos por diversos especialistas, cada uno por cada año del festival (de 2002 a 2010) y luego se seleccionaron 7 más dentro de los ganadores de los últimos años (2011 a 2017).

El cortometraje como unidad de análisis

Así como en el capítulo anterior describimos el funcionamiento del Festival como evento cultural y consideramos algunas dimensiones pertinentes a analizar, en este nuevo capítulo queremos centrarnos en las producciones audiovisuales realizadas por lxs niñxs que se presentan en *Hacelo Corto*. Porque ellas mismas conforman textos sumamente interesantes para el análisis a los fines del presente estudio.

En tal sentido, una de las cuestiones a justificar es cómo realizar la selección del corpus en este caso, teniendo en cuenta

que, tal como expusiéramos en el punto anterior, a lo largo de las 16 ediciones del Festival se presentaron 2450 cortometrajes realizados integralmente por niñxs y jóvenes en ellos puede percibirse diferentes apuestas estéticas, temáticas y discursivas. La diversidad resulta así un componente estructural del Festival.

Estas realizaciones, en su multiplicidad, señalan que el campo estético y expresivo no queda sobredeterminado ni por los recursos económicos disponibles ni por el saber experto. No parece haber garantías, en el armado de un texto audiovisual, acerca del destino de su recepción. Así entre estos 2450 cortos, han resultado muy logradas películas de grupos sumamente vulnerables que las realizaron con una austeridad de recursos notable y que, sin embargo, más allá de su calidad técnica, nos emocionan aún hoy al verlas. Por ello compiten en pie de igualdad escuelas de gestión pública y otras de privada, aquellas especializadas en medios y otras donde no hay una enseñanza específica de cine; grupos provenientes de comunidades sumamente vulnerables y otros que cuentan con un considerable capital cultural. Ninguno de estos factores parecería haber mostrado –hasta la fecha– ser un sesgo en las decisiones que los jurados establecen en las premiaciones ni en la apreciación que los públicos tienen de las películas. Nos preguntamos: ¿cómo establecer qué cortos se seleccionen para su análisis entre todos los que pasaron por *Hacelo Corto*?

Los cortometrajes seleccionados por especialistas (2002 a 2010)

En el año 2011, al cumplirse 10 años de la realización del Festival *Hacelo Corto*, se confeccionó un Dossier donde especialistas de diversas disciplinas eligieron nueve

cortometrajes (uno por año) de diferentes niveles educativos y justificaron su selección actuando como especie de “*curadores*” de las obras compiladas.

En cada año designamos arbitrariamente un nivel de competencia en el Festival, y le confiamos la totalidad de los cortos ganadores de ese nivel, en dicha edición específica de *Hacelo Corto*, a la persona convocada (...) Les propusimos que elijan entre los mismos, un cortometraje que les provoque la escritura de un texto que presente una lectura de ese material audiovisual. Consideramos que tal vez, este movimiento de ir de la multiplicidad de películas a la singularidad de una resonancia desde la cual se articule una mirada particular podría generar una fidelidad con el propio Festival en el que cada año fluyen torbellinos de sentidos disponibles a ser interpelados (Dossier *Hacelo Corto*, p.14).

A los fines de la presente investigación nos pareció pertinente incluir en el corpus esos nueve cortos, como aquellos a analizar a partir de los conceptos que organizan la mirada de este estudio.

Expondremos a continuación la ficha técnica de cada uno de estos cortometrajes, una breve sinopsis del mismo y consignaremos quien eligió ese corto. También se proveen los links en los cuales ver los cortos completos. Se ha organizado el Anexo *Dossier 10 años* para leer el texto completo con el que cada especialista justificó su selección y su comentario acerca del film.

2002

Los de andar con pies descalzos



<https://www.youtube.com/watch?v=eZc-39uFgoE>

Centro de día "Casita de la Providencia"

Realizadores: Alumnxs del Taller de Video para adolescentes.
González, J.; Narváez Aquino, M.; López, M.; González, F.;
González, S.

Corto escogido por *Pablo Scholz* - Periodista egresado de la escuela de Cine del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Prosecretario de Redacción de Clarín en la Sección Espectáculos. Ha integrado jurados de cine en los Festivales de Cannes, Toronto y San Sebastián

Sinopsis:

La cotidianeidad de jóvenes en situación de calle en el Barrio de Liniers, se puede apreciar en este documental singular en el cual ellxs mismxs son quienes nos van mostrando, cámara en mano, a las personas que los ayudan y sus actividades dentro de la "Casita de la Providencia", un comedor que fue creciendo en forma directamente proporcional a las necesidades que por allí se tienen. Serán lxs propixs jóvenes quienes muestren las condiciones en las que amasan pizza, se higienizan, "la ranchada" en la que duermen. Las imágenes expresivas de los espacios que habitan cobran una nueva dimensión cuando son ellxs mismxs quienes enuncian, en tanto protagonistas, cómo perciben ese mundo y cómo se relacionan entre ellxs y con lxs

otrxs. No hay discurso moralizante ni intención de cerrar el texto, “los de andar con pies descalzos” nos invitan a “echar un vistazo” a su vida y lo demás, como en toda buena obra, queda abierto al lector.

2003

Chicos en peligro



<https://www.youtube.com/watch?v=Ar55t547XL4&t=2s>

Escuela N° 22 “Provincia de Santa Cruz” D.E. 18°

Realizadores: Alumnxs de 7° grado: Aguilar, J.; Carrascosa, A.; Córdoba, M.; González, M.; Pereira, A.; Rotar, N.; Valle, F.; Varela, L.; Torrico, M.

Corto escogido por *Oscar Amaya* - Psicopedagogo, profesor, investigador y capacitador docente en las áreas de Semiología, Lingüística y Comunicación en ámbitos académicos. Director del Servicio de Psicopedagogía de la Universidad de Lomas de Zamora. Autor de múltiples textos sobre Subjetividades infantiles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sinopsis:

Con recursos ficcionales y casi sin palabras, el corto se centra en el relato en primera persona: el de un niño de 16 años

en situación de calle. La pregunta que motoriza la narración es: ¿cómo llega a vivir en la calle un niño? Familias que se fragmentan, historias de violencias que encuentran en este niño alguien a quien expulsar. Pero “Chicos en peligro” trasciende esa historia particular para convertirse en un documental en el que aparecen entrevistas a personas que alojan a lxs niñxs que viven en esta situación. También lxs chicxs reflexionan acerca de cómo los afecta esta problemática y reconocen que quizás el temor que les da ver un niño en la calle “es que podríamos ser cualquiera de nosotros”.

2004

Güica



<https://www.youtube.com/watch?v=ZIWLSTsKPbk>

Escuela Técnica N° 6 “Fernado Fader” D.E. 12°

Realizadores: Alumnxs de 5° año Fernandez Molina, P., Laneri, C., Romano, V., Vecchio, J., Villalba, E., Yen, V.

Corto escogido por *Marcelo Zanelli* - Lic. en Psicología (UBA). Investigador en FLACSO, área educación. Trabajó en cine, radio y proyectos musicales. Formó parte de diversos proyectos culturales vinculados con la educación.

Sinopsis:

Una sucesión de dibujos y de pinturas con una banda musical sugerente son los elementos con los cuales “Güica” nos muestra imágenes de la destrucción total del planeta cuandodos bandos se enfrentan violentamente. Un muchacho observa una grieta y lanza una semilla que comienza a crecer, hasta salir del brote un nuevo mundo en el cual poder vivir. Este trabajo, lleno de poesía, expone con maravillosa delicadeza lo que puede lo humano arrasando, pero también construyendo, así logran que la estética y la ética vuelvan a pensarse juntas. En otras palabras: que además de ver algo que nos gusta, estemos de acuerdo.

2005

24 cuadros por segundo



<https://www.youtube.com/watch?v=vHq-EdLz2ic>

Julián Rur

Realizadores: Bauer, A., Kripper, F., Oviedo López, C., Rur, J.

Corto escogido por *Juan Jorge Michel Fariña* - Doctor en Psicología. Profesor Titular Regular de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología (UBA). Investigador y Autor de numerosas publicaciones de cine y psicoanálisis.

Sinopsis:

24 cuadros por segundo relata la historia de Francisco, un adolescente enamorado del cine hasta el punto en que su vida queda tomada por las imágenes alucinadas que brotan de su pantalla interior. En su mente las personas se transforman en personajes, los lugares en escenarios y la realidad se esfuma dando paso a un mundo donde el cine es protagonista. Cada imagen es una escena donde este adolescente abandona lentamente su entorno y se refugia en la ficción. Su padre intenta aconsejarlo, sus amigos le insisten con salidas, pero Francisco continúa “habitado” por las imágenes que vio en las películas.

2006

La leyenda del Chouí-chouí



<https://www.youtube.com/watch?v=b4irYu34kbM>

Escuela de Ed. Especial y Formación Laboral N° 2 D.E. 17°

Realizadores: Alumnxs del Taller de cine y video de los turnos diurno y vespertino.

Corto escogido por *Viviana Minzi* - Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Master en Educación de la Universidad de San Andrés y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Profesora Titular de Taller de la Orientación Anual de Procesos Educativos de la Carrera Ciencias de la Comunicación de la UBA.

Sinopsis:

Recreación de la leyenda guaraní que relata la historia de un indiecito que amaba a los animales y que salía a la selva cuando su madre no estaba en la choza, pese a que esta le advertía que no lo hiciera. En su amor por los pájaros y los frutos naranjas de un árbol muy alto, cae y en el regazo de su madre se transforma en un pájaro Chouhí como los que tanto admiraba.

2007

Ponete las pilas



<https://www.youtube.com/watch?v=0JCJ8cYaSkg>

Escuela N°14 “Capitana Remedios del Valle” D.E. 19°

Realizadores: Alumnxs de 7° grado “A” y “B”.

Corto escogido por *Claudio Etcheberry* - Realizador Cinematográfico (INCAA). Profesor de Historia (INSP). Productor y director de cine (Cabeza de Tigre 2001, El Viento 2005, La Señal 2007, Simón Bolívar, entre otros). Realizador y guionista de videos y programas educativos.

Sinopsis:

Producción documental centrada en la problemática de la contaminación que produce, después de su uso, el desecho de pilas. El corto nos advierte sobre los severos riesgos que ocasiona su simple eliminación si no se toman ciertos recaudos a partir de un trabajo de investigación que lxs niñxs realizan sobre esta problemática. Pero lo que se destaca es que no se queda sólo en la denuncia de la situación, sino que se promueve una campaña barrial de recolección de pilas usadas y con el aporte de la ONG ambientalista Ecovolta reciclarlas, transformando las pilas recolectadas en un banco de asiento para el patio de la escuela.

2008

Pelos



<https://www.youtube.com/watch?v=CROtWQvYJls>

Escuela N° 14 “Stella Maris” D.E. 11°

Realizadores: Alumnxs de 1°, 2° y 3° grado.

Corto escogido por *Mercedes Viegas* - Licenciada en Historia del Arte. Integró el Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (AFSCA). Coordinadora Cultural del Gobierno de la Provincia de Tucumán. Miembro fundador de la Sociedad Audiovisual para la infancia y la Adolescencia Argentina (SAVIAA). Especialista en Cine de calidad para niñxs.

Sinopsis:

¿Qué pasa cuando caen cosas raras al río? A partir de un cuento de Ema Wolf y su adaptación, con un tono de leyenda mítica, se construye este relato explicando el origen de los bigotes del bagre. Para eso se vale de una colorida animación donde las voces en off de lxs chicxs de 1^{er} ciclo de una escuela primaria, nos van contando acerca de un río del litoral, con sus variedades de peces, donde cae al agua un tónico para la caída del cabello que produce el crecimiento de variadas cabelleras. Tiempo después, cuando todos creían normal tener pelos, cae una crema depilatoria que los va dejando pelados. Menos al bagre que permanece hasta la actualidad con bigotes.

2009

Migraciones



<https://www.youtube.com/watch?v=S-sVy7r9bwM>

Escuela N°6 “Delfín Jijena” D.E. 7°

Realizadores: Alumnxs de 6° grado A.

Corto escogido por *Nicolas Batlle* -Productor, director, y documentalista. Luego de egresar de la carrera de realización del ENERC (INCAA – Argentina), se especializó en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños (EICTV) en Cuba.

Sinopsis:

Migraciones es un corto sobre la integración. En su desarrollo combina testimonios, fotos de archivo y gráfica. Expone las vicisitudes de las corrientes migratorias de principio del siglo XX, pero también de las migraciones actuales, especialmente provenientes de países limítrofes. Sin embargo, *Migraciones* no es sólo un corto informativo. Se trata de un material conmovedor donde son protagonistas los propios testimonios de lxs niñxs, también migrantes. La secuencia de montaje final con música del compositor argentino León Gieco apunta claramente y sin eufemismos a la emoción. Es un mensaje de profunda integración entre los pueblos que se enriquecen en sus diferencias.

2010

Colorolandia



https://www.youtube.com/watch?v=pTxM_gz0i9A

Jardín de Infantes Nucleado A en la Escuela N°9 D.E. 2°

Realizadores: Alumnxs de la sala Amarilla de 5 años: Los monstruos floridos. Turno Mañana.

Corto escogido por *Cielo Salviolo* - Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Se desempeñó como Coordinadora General de Pakapaka, el canal infantil del Ministerio de Educación de la Nación. Ha sido Secretaria General del Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Sinopsis:

El corto inicia presentando que la historia transcurre en un país llamado *Colorolandia*. Allí las cosas lucen diferentes: las nubes son de colores, las casas de dulces y unos gusanos hacen todo muy colorido. Sin embargo, un dragón desea que todo sea como él, invisible. Se produce una lucha entre el color y la invisibilidad hasta que la aparición de una reina resuelve el conflicto. Realizado por niños y niñas de 5 años combina en su animación dibujos, recortes y figuras de plastilina con una diversidad de fondos y personajes que enriquecen la historia.

Los cortometrajes seleccionados por la Autora (2011 a 2017)

Para poder integrar al corpus las producciones infantiles y juveniles realizadas en los últimos 8 años¹, pareció pertinente seleccionar una película entre las ganadoras en cada una de las siguientes ediciones del Festival, que pudiera presentar una mirada singular en torno de algunos temas que esta investigación explora: lo escolar y las infancias en la perspectiva que lxs propixs niñxs pueden desplegar a través de

¹ Refiere a los últimos años respecto del material empírico analizado en la investigación, esto es hasta el año 2017. Allí se cierra el corpus de trabajo, aunque el festival se sigue desarrollando hasta la actualidad.

la producción cinematográfica realizada. Al igual que en el punto anterior, se reseña aquí una ficha técnica de cada cortometraje y los links para poder verlos íntegramente.

2011

¿Estás ahí...?



<https://www.youtube.com/watch?v=LZjSbSLKfEA>

Escuela Hospitalaria N°3 D.E. 5° en Htal. Dr. Pedro de Elizalde

Realizadores: Alumnxs internadxs en distintos sectores del hospital.

Sinopsis:

Lxs chicxs reclaman la atención de lxs adultxs y estxs, de tan concentradxs que están con sus pantallas, no pueden atenderlos. Una pequeña niña ve en la plaza a una estatua viviente, quien mira y sonríe a quien le deposite una moneda. Ella probará hacer lo mismo con su madre.

2012

Super locos vikingos, en el lejano oeste apache



<https://www.youtube.com/watch?v=x77GvtQ-Dyk>

Escuela N°1 “J.J. Castelli” D.E.1°

Realizadores: Alumnxs de 5° C Jornada Completa

Sinopsis:

Corto de ficción de tono paródico en el que se relatan las andanzas de un grupo de Vikingos en la llegada a América, anterior a Colón. La aventura se centra en el encuentro y lucha con el pueblo que lo habita y de cómo estos logran expulsar a los conquistadores. Pero el acierto de este corto es presentar una versión decididamente disparatada que recurre a una secuencia de gags cómicos, en los cuales lxs niñxs van jugando diversas situaciones donde lo fundamental es el humor. La elección de una estética y un ritmo inspirado en la comicidad del cine silente, que parece inspirada en “Los tres chiflados” o más recientemente en el “Show de Benny Hills”, los chicos no intentan disimular la precariedad de escenografías y personajes, sino que la subrayan como un recurso al servicio de la diversión propuesta.

2013

Me voy, me vengo, me quedo



https://www.youtube.com/watch?v=ylBdXV_9FRg

Escuela N°11 “República de Haití” D.E 5°

Realizadores: Alumnxs de 6° B Turno Mañana

Sinopsis:

En el inicio del cortometraje, un mosaico de miradas que van presentándose: “soy paraguayo”, “mi mamá es argentina y mi papá paraguayo”. Las voces de lxs niñxs, que se adivinan dueños de las miradas recortadas que aparecen en el mosaico, van trayendo el tema de la migración en primera persona, todxs dicen: “vino por trabajo”, muchxs dicen “vivo en la villa 21/24”. Con estas marcas enunciadas desde la propia subjetividad infantil, el documental elige algunas figuras barriales que puedan dar cuenta de la identidad de este territorio habitado mayoritariamente por inmigrantes paraguayxs. Pero entrelazados a estos testimonios, aparecen pequeñas viñetas: canciones, recetas, etc. que nos hacen oír la propia lengua: el guaraní, que atraviesa las fronteras y como tierra de la palabra se establece en este rincón de Buenos Aires.

2014

Nuevas miradas sobre el bullying



<https://www.youtube.com/watch?v=pKRMYSXAF2c>

Escuela N°20 "Vice Almirante Montes" D.E.10°

Realizadores: Alumnxs de 5°, 6° y 7° grado

Sinopsis:

Una maestra les propone a sus alumnxs realizar un trabajo audiovisual acerca del bullying en las escuelas, dando por sentado que todos entienden por igual lo consignado. Los chicos traen un primer trabajo bajo el lema: “decile no al bowling en la escuela”, mostrando así la confusión entre el juego de bolos y el problema del maltrato. La maestra repetirá la consigna en dos ocasiones más, dando lugar a trabajos cada vez más alejados de la pretendida corrección escolar. El primero inspirado en Carrie y el segundo en películas de ciencia ficción, van señalando la distancia entre las intenciones de quien enseña y los significados construidos por quienes aprenden. En el final, tras la abducción de la docente en una nave espacial, lxs niñxs corean: “¡hora libre!” como cierre de la clase.

2015

Cuerpos que habitan el espacio, nuestro tránsito por la escuela



https://www.youtube.com/watch?v=Hs3_BFKRlSA

Escuela N°4 “Catedral al Norte J.M. Estrada” D.E.1°

Realizadores: Alumnxs de 5° grado Jornada Completa

Sinopsis:

La escuela como territorio y los cuerpos de lxs chicxs habitándola, es el eje de este cortometraje que elige la video danza para buscar nuevas maneras de transitar un espacio demasiado naturalizado. Así, en composiciones rítmicas y melódicas nos van presentando una escuela que puede ser recorrida de manera muy diferente a la habitual. El trabajo sobre la corporalidad de lxs alumnxs ocupando, habitando y transitando diferentes espacios escolares, nos devuelve la posibilidad de volver a mirar lo escolar con ojos de danza.

2016

Luca



<https://www.youtube.com/watch?v=FapZFshzWEo>

Escuela N°15 "Manuel Peña" D.E. 18°

Realizadores: Alumnxs de 7° A y B Jornada Completa

Sinopsis:

Un grupo de tres varones elige escapar de la escuela, en un descuido de la portera, al dejar abierto el portón. Luca es quien sale último y se muestra más vacilante con la situación. Sentados en un banco de un campo de deportes, comparten la lectura del celular de uno de ellos. Luca desvía la mirada cuando descubre a una niña que camina con ropa deportiva hacia la cancha de fútbol. Sus miradas se encuentran en un segundo que el corto ralenta de modo expresivo y que organizan el desvío de Luca del plan originario. Esa mirada le basta para desear observar a esa niña jugando a la pelota. Sigue tras la reja sus caídas, los pases de la pelota y grita: “gol” cuando convierte un tanto. Sus amigos continúan con el plan original mientras él permanece cerca de esa mirada que lo inquietó. En el final, sabrá que ella también desea estar con él.

2017

Batalla contra el olvido



<https://www.youtube.com/watch?v=7XvAx07Ts-E>

Escuela de Comercio N.º 22 “Martínez Zuviría” D.E. 6º

Realizadores: Alumnxs de 5º 4º Turno Tarde

Sinopsis:

Documental que intenta revalorizar social y culturalmente a los caídos y ex combatientes de Malvinas. Estructurado a partir de tres testimonios de veteranos en torno al recuerdo de la guerra y sus sensaciones al regreso, presenta a su vez material fotográfico de archivo y los comunicados oficiales de recuperación y retirada de las Islas, como relato en off. Resulta relevante, que en los pocos minutos que dura esta producción escolar, se pueda dar a conocer el proceso de "desmalvinización" relatado por los soldados en primera persona. Se muestra como punto de partida de tal proceso, el documento de contrainteligencia que fueron obligados a firmar antes de la baja, en el cual se comprometían a acallar todo lo sucedido en Malvinas. De este modo, la posibilidad de dar batalla contra el olvido, como dice la canción que cierra el corto, parece más ardua que la guerra misma.

Capítulo 5

Los sujetos niños y jóvenes como productores de cine

Fuentes relevadas:

- Textos en encuestas de evaluación del Festival (se relevaron las respuestas a la pregunta de desarrollo abierto)
- Entrevistas en profundidad a docentes participantes
- Testimonios de jóvenes que participaron del Festival en su infancia y adolescencia

En los capítulos anteriores sistematizamos lo pertinente al Festival como evento y a los cortometrajes como unidades de análisis. En éste, queremos integrar la mirada de los sujetos como productores de cine, dado que se trata de una voz pertinente para abordar los problemas que nos planteamos en el presente estudio. La pregunta que guió la construcción de estos datos ha sido: ¿qué significado tiene para los sujetos realizar cine en la escuela y participar con esta producción en un Festival?

Para ello trabajamos con tres tipos de fuentes:

- Por un lado, seleccionamos algunos testimonios que nos parecieron relevantes entre las encuestas de evaluación del Festival.
- En segundo término, realizamos entrevistas a docentes/directores cuya producción participó del Festival.

- Por último, les solicitamos un testimonio escrito a jóvenes que actualmente se dedican al cine y que en su infancia o adolescencia participaron de *Hacelo Corto*.

El Festival mirado por docentes participantes

Cuando concluye cada una de las ediciones del Festival, sus Organizadores proponen a las instituciones participantes del mismo, que evalúen el evento (ver completa en Anexo *Encuesta de Evaluación*). En ellas, muchxs docentes o directores aprovechan para plantear algunas observaciones o sugerencias sobre el Festival (lo cual fue relevado en el Capítulo 3) y en otras, realizan algún comentario sobre el impacto que tuvo el proceso de producción y la exhibición del material en el cine durante el Festival, en su grupo de alumnxs. Estos comentarios, relevados en las encuestas, nos sirvieron de marco para encuadrar las entrevistas realizadas a docentes y directores participantes, ya que nos permitieron validarlos cinco testimonios en el contexto más amplio de más de cien opiniones vertidas.

Las opiniones expresadas por los docentes en las encuestas, al reconocer el impacto de la experiencia, podrían categorizarse priorizando los siguientes puntos:

1. La experiencia de apreciar la propia película en el cine
2. La posibilidad de nuevos aprendizajes al realizar el corto
3. La oportunidad de modificar modos de participar en la actividad escolar
4. La posibilidad de producir para comunicar algo a otros
5. La oportunidad de hacer en comunidad

Estos mismos aspectos retornan en las entrevistas realizadas a algunxs docentes que acompañaron a su grupo de alumnxs a

producir un corto y participaron con él del festival. Allí surgen estos relatos en primera persona que dan cuenta de cada una de las categorías planteadas y por tanto permiten anclar estas significaciones para retomar en el análisis del presente estudio:

La experiencia de apreciar la propia película en el cine

Esta es sin dudas la categoría más recurrente en la valoración de la experiencia del festival para los sujetos participantes.

La sala de cine como espacio para ver películas, no resulta siempre el ámbito habitual para la apreciación de films. Los niños, niñas y jóvenes miran películas en múltiples pantallas, pero sólo algunos (dependiendo de sus posibilidades de clase social y de los consumos culturales de sus familias) “van al cine a ver cine”. Por tanto, el Festival se constituye en una doble oportunidad: ver sus producciones y, al mismo tiempo hacerlo en el cine.

Así lo describe Nestor Rebecchi (ex Director EEM N°2 DE 4º) en relación a sus estudiantes de sectores muy vulnerados socialmente:

La convocatoria del Festival *Hacelo Corto* permitió socializar y profundizar el trabajo de producción que los alumnos venían realizando. La posibilidad de presentarse a un concurso, y más aún, que los trabajos resultaran premiados, fortaleció la autoestima de nuestros pibes, tantas veces marcada por la exclusión y la estigmatización social. Los docentes solemos acompañar a los alumnos en el momento de la proyección de sus producciones, en una oportunidad un alumno de 17 años, hizo el siguiente comentario: “qué curioso, es la primera vez que vengo al cine y es para ver una película mía”. (Comunicación Personal, abril de 2018)

También lo expresa, a su vez, Diana Moncholí (ex Maestra de sección de 5 años. Escuela Infantil N°6 D.E.6°):

No existe premio más grande para mis alumnos, que ver su producción en la pantalla de un cine de verdad; y para mí, es mirarlos la expresión de sorpresa, alegría y orgullo, durante la proyección de su corta y gran película. (Comunicación Personal, abril de 2018)

Esto mismo valora Irina Candan Ballesterero (maestra de la Escuela N°1 del Distrito11°)

Aprendimos juntos, los chicos, alumnos de cuarto grado de Villa Soldati y yo a hacer pelis. La gran mayoría de los chicos no conocía el cine, jamás habían visto una película en grande, en butacas, en la oscuridad, con todo el clima del cine que hace que nos metamos dentro de la historia vista y escuchada. El día de la gran función gran, se sentía la emoción, la alegría y también el orgullo en las caritas. Mucho orgullo, mucho de “Yo hice esto”, “nosotros lo hicimos”. Y el asombro adjunto de ir a un cine por primera vez, y ver, además, la peli propia. (Comunicación Personal, abril de 2018)

Cuando las producciones se exhiben en el Festival *Hacelo Corto*, las palabras e imágenes producidas en el contexto escolar se resignifican y exceden ese marco generando el encuentro con otrxs lectores, nuevxs receptores, que agregan significado a lo producido por sus autores.

Aquellxs que cotidianamente se preguntan por el sentido de sostener el aprendizaje escolar, encuentran que en esta actividad pueden construir discursos creativos y ser valorados desde un texto puesto en circulación. Al decir de una de las jóvenes productoras de un corto: “Ver el corto acá, en el cine de verdad y que lo aplaudan, me dio algo nuevo. No fuimos los “pobrecitos” fuimos los ganadores”.

La posibilidad de nuevos aprendizajes al realizar el corto

Numerosxs docentes valoran la experiencia de producir cine en el aula a partir de los aprendizajes que posibilita. En muchos casos aparecen aprendizajes específicos ligados al cine, que de otro modo no tendrían lugar en la escuela y que posibilitan incrementar el capital cultural con el cuentan lxs niñxs. Nociones como las de género cinematográfico, los orígenes del cine o la posibilidad de apreciar cine de calidad –que no se exhibe en televisión, ni abunda en las salas cinematográficas– resulta un tópico recurrente en las encuestas realizadas. Así también, lxs docentes valoran la posibilidad de otros aprendizajes que son contenidos de enseñanza escolar, pero que pueden ser apropiados con mayor facilidad a partir de realizar la película: contenidos literarios cuando se trabaja la adaptación de un cuento, o de ciencias naturales o sociales si se trata de un corto que aborda esas temáticas y en general, múltiples relativos a las prácticas del lenguaje por las posibilidades de entrenar usos orales y escriturales de la lengua.

Así lo plantea Yuri Caminos (Docente de taller de educación No formal en Gran Buenos Aires):

Hace unos años, cuando enseñaba a usar la computadora en un taller, me encontré con un grupo de genios que aprendieron, en una semana, lo que el curso les iba a ofrecer en 3 meses. Justo en el momento en el que se estaban poniendo bastante fastidiosos del aburrimiento, a uno se le ocurrió preguntar cómo se hacían unos dibujitos animados que miraban por internet. Yo no tenía ni idea. Juntos nos pusimos a investigar y producir al mismo tiempo. Así presentamos los trabajos en *Hacelo Corto*. Era una hermosura ver cómo estos chicos, de los cuales sólo unos pocos conocían algún cine, entraban a las salas del Abasto a ver en “gigante” lo que crearon con sus manos. (Comunicación Personal, mayo de 2018)

En este mismo sentido Moncholí afirma:

¿Hacer un cortometraje y con chicos de Jardín? es todo un desafío, ¡pero vale la pena! El proceso que significa ponerlos en contacto con los cortos, seguir por la elección del cuento, decidir la técnica de animación, el trabajo con la cámara y la sorpresa que causa ver en movimiento los muñecos producidos, son momentos maravillosos. Es un trabajo sumamente creativo que nace en la cantidad de juegos teatrales previos a la grabación. Los chicos aprenden un montón de cosas nuevas. (Comunicación Personal, abril de 2018)

La escritura, la lectura, los cálculos, las búsquedas de información, se recontextualizan en el seno de la producción del video y exceden el sentido ritualizado de lo escolar. Dice una de las jóvenes productoras de un corto: “Cuando tuvimos que escribir el guion para el video, no me jodió tener que revisarlo mil veces, porque tenía que salir bien”.

La oportunidad de modificar modos de participar en la actividad escolar

Muchxs docentes ponderan en la producción de cine en las escuelas las transformaciones de los modos de participar en el grupo de los niños y niñas que lo componen. Hacer cine en la escuela posibilita el despliegue de nuevas maneras de estar en el aula y con otrxs. Lxs docentes relatan cambios de la dinámica en general del grupo y en algunos casos transformaciones singulares de algunos sujetos que encuentran en esta actividad un territorio desde el cual expresar cuestiones novedosas para sus compañerxs.

Una observación bastante común es que aquellos que *se portan mal* en otras clases, *se portan muy bien* cuando se trata de producir cine.

Así lo plantea Graciela De Luca (Docente de cine en varias escuelas):

En un taller al que concurrían chicos de la “ranchada¹” de Constitución, quisieron entrar a través de la ficción y del juego, en el “mundo de los ejecutivos” un mundo imposible e impensable para ellos; se vistieron de traje, y visitaron lugares muy ajenos a sus posibilidades: una experiencia renovadora, poder correrlos de la realidad tan dura que los circunda, y adentrarlos en otra temática. Este taller le permitió respetarse de una manera diferente de la que a veces les impone la calle: lograron escucharse y compartir el trabajo, ya que entendieron que era un trabajo de todos, y que lo que ponía cada uno de ellos, era indispensable para el producto final. (Comunicación Personal, mayo de 2018)

La producción de un cortometraje cambia rotundamente algunos de los patrones culturales con los que lxs actores habitaban la situación escolar cotidiana. A las modalidades de una asistencia irregular a la institución por parte de un alumnado que se caracteriza por la inconstancia en sus condiciones existenciales, el horizonte de un proyecto de producción concreto organizó otros flujos de participación y compromiso con la actividad. Dice la docente: “Los chicos faltan menos, no quieren perderse la filmación”.

Por otra parte, la producción realizada permite apreciar transformaciones en los modos de división del trabajo y en las metas de la actividad. Lxs participantes desempeñan roles diversos tanto en la producción del video como en la filmación del mismo: actores, guionistas, escenógrafos, camarógrafos, etc. un sin fin de tareas surgen como posibles a habitar y traccionan los límites que habían asumido como propios. Según lo plantea

¹ Las “ranchadas” son agrupaciones que realizan chicxs y jóvenes en situación de calle en función de los lugares en donde cotidianamente viven.

la docente: “El taller les permite jugar a que pueden ser otros, que no hay un destino fijado que los ponga siempre del lado de *los que no saben, los que no tienen*”.

El taller de cine también se desarrolla en ámbitos de la modalidad de Educación Especial. Aníbal Argañaraz (Docente de cine en varias instituciones) relata acerca de la oportunidad del cine en el CENTES de Barracas (espacio escolar para niñxs con trastornos emocionales severos):

Allí conocí a L, un chico que resultó ser un fanático de las producciones de animación de los años 50 (Popeye, El gato Félix, Betty Boop, etc.) y un excelente dibujante y humorista visual. La propuesta de mi parte fue enseñarle a Leandro a hacer animaciones aprovechando su talento y motivación. L. decidió –fiel a sus principios– dibujar cuadro a cuadro todas las escenas de su corto. La producción le insumió cerca de 400 hojas dibujadas que digitalicé una por una en mi casa. El producto final lo llamó “Perdido en la selva” que obtuvo el primer premio en su categoría en el *Hacelo Corto* de 2005. La experiencia le sirvió a L. para encontrar una profesión: luego de realizar diversos cursos de dibujo, caricaturas y edición de videos; participó de certámenes de animaciones y realizó muchas producciones como artista independiente. (Comunicación Personal, abril de 2018)

En numerosas ocasiones, también lxs docentes de escuela común (así como los de educación especial) relatan transformaciones muy significativas en algunxs niñxs a partir de la producción de cine. En 2017 Analía Carmona (Docente de nivel Inicial) brinda testimonio del progreso de F, un alumno jujeño de sala de 5 años, con una especie de “*mutismo selectivo*”, el cual no había hablado nunca en el jardín. Sabían que conversaba con su familia, pero en el contexto escolar, no le habían escucharon la voz. Analía relata:

Se angustiaba muchísimo cuando lo invitaba a decir algo en la ronda con sus compañeros, tampoco lo hacía en el uno a uno. Trabajamos en proyectos de educación emocional y *Hacelo Corto* fue el instrumento para poner en práctica los avances que se estaban haciendo en la sala. En el corto la idea era que los chicos pudieran poner en palabras las sensaciones que le producen la exploración de diferentes materiales. Lo llamamos “Una mano curiosa” personificando una mano que va relatando sensaciones en contacto con diferentes espacios: la plaza, la escuela, etc. Era un corto de animación, los chicos grababan las voces en grupos pequeños, ayudados por una caja de cartón que hacía de aislante para lograr mejor sonido. Le propusimos a F que hable solo a la caja, le dijimos: este trabajo lo van a ver las familias, entonces a mamá y a papá les gustaría escucharte. Se le llenaron los ojos de lágrimas, pero asintió cuando le pregunté si quería hacerlo. (Comunicación Personal, febrero de 2018)

La docente le propone que entre solo o en compañía de una de sus docentes y elige hacerlo con Analía, quien nos aclara que trataba de no mirarlo para no inhibir el momento de la emisión donde sólo debía decir: “*turba, es marrón*”. En esas condiciones F consigue hablar por primera vez en el año. Luego vuelve a hacerlo en la frase final del corto.

A partir de ahí F comenzó a hablar, los amigos decían: “F habla señorita!” Pudo hablar frente a los otros, hablaba frente a los compañeros, con los de primaria. A partir de ahí F fue uno más. Incluso empezó a ser el vocero de sus compañeros. De ahí en más no paró de hablar. (Comunicación Personal, febrero de 2018)

La posibilidad de producir para comunicar algo a otrxs

Una de las cuestiones más complejas del funcionamiento del *artefacto escolar* es su carácter artificial y cerrado. De algún modo, las interacciones en la escuela en general tienen como destinatarios lxs propixs actores escolares. Tradicionalmente se escribe *para que lo lea y corrija la maestra*. La comunicación así permanece encapsulada en esa misma artificialidad. Revisamos una tarea y mejoramos la manera de leer, por ejemplo, *para sacarnos mejor nota*. En la producción de un corto, que tiene como destinatario a una *audiencia* concreta y externa al aula, estas cuestiones cambian radicalmente. El discurso escolar se abre paso a la comunicación real y cobran otro sentido cuestiones que permanecen ritualizadas en la escuela (pese a los numerosos cambios de la currícula escolar)².

La reescritura, la revisión de la lectura expresiva, entre otros son asuntos de suma importancia en la preparación de la película. En palabras de Martha Romano (Docente de cine en varias escuelas de Nivel Inicial): “Los chicos se prueban diciendo distintas partes del guion y ellos mismos se corrigen. A vos no se te escucha, esa no es la voz de un perro, ¿lo puedo volver a decir?”. (Comunicación Personal, mayo de 2018)

Así lo plantea Yuri Caminos:

Al seguir participando en los festivales año a año, los chicos querían hacer algo que no solamente se muestre, sino que también esté bueno. En toda la charla posterior a las funciones, sólo había lugar para seguir revisando su material: “Viste que ahí no se iba a reír nadie”, “a vos no se te entendía nada cuando hablabas”.

² En este punto deseamos distinguir lo tratado como parte de una cultura escolar de aquello prescripto en los documentos curriculares de las *prácticas del lenguaje*, que ya hace muchos años insisten en la necesidad de trabajar con un *lector modelo* a la hora de escribir y de generar practicantes de la lengua en situaciones reales de intercambio.

Quizás el festival funcionó como un momento donde ellos se pudieron ver en la mirada de los otros y esto los obligó a crecer para mostrarse mejor. (Comunicación Personal, mayo de 2018)

La comprensión de otrxs –ajenos al proceso de producción– de aquello que se está realizando, es uno de los aprendizajes fundamentales del taller de cine. Por eso, en el marco de la preparación de las películas se organizan “clínicas de cine”, esto es ir en busca de la mirada del “otro”. Explica Andrés Habegger, uno de los Organizadores del Festival:

La propuesta consiste en la organización de diálogos sinérgicos entre el cine y el cine en la escuela. Lo cual supone que, durante el proceso de producción de cortometrajes en escuelas, los docentes (y estudiantes, en los casos de grados superiores, adultos y escuelas medias) presenten su guion y/o bosquejo de lo que están por rodar, ante directores de cine experimentados, quienes promueven una serie de reflexiones en torno a lo presentado, con el objeto de favorecer y mejorar su concreción. (Comunicación Personal, mayo de 2017)

La oportunidad de hacer en comunidad

En línea con el punto anterior, este universo cerrado de lo escolar, en numerosas ocasiones pretende un vínculo más fluido con las familias que integran su comunidad educativa. Sin embargo, en general, la relación que propicia implica –como hemos denominado en otros trabajos– *escolarizar la casa* (Nakache, 2007), esto es solicitar que la familia realice actividades para la escuela: los *deberes*, una investigación, comprar insumos escolares o plantear reglas de comportamiento acordes a lo que lo escolar requiere. En la producción y visualización posterior de un corto hay numerosas oportunidades de una participación activa y real por parte de las familias en la escuela.

Estella Sgrilletti (ex Docente Bibliotecaria) explica cómo el rodaje de "*Ojos vendados*" (2002), un corto sobre la guerra, se transformó en un espacio donde se articuló en comunidad y también, en este sentido, una oportunidad para divertirse entre padres, maestros y niñxs.

En la escena para la que elegimos como locación los terrenos del ONABE, cerca del ferrocarril Sarmiento, muchos maestros y chicos de la escuela debían permanecer tirados en el piso haciendo de "muertos" como consecuencia de un bombardeo anterior. Como se había planeado que tenía que transcurrir en un día de lluvia, pedimos la ayuda de los bomberos de Versalles, los que debían tirar agua con sus mangueras, para que la lluvia pareciera real. Fue tan fuerte el chorro y tan fría el agua, que Luisa, la maestra de primer grado, casi sin poder respirar, abrió la boca sin quererlo. Si miran con atención el video, verán esta expresión, que a nosotros nos hizo reír mucho y quedó para la historia de la escuela 22, como "el último estertor de la moribunda. (Comunicación Personal, mayo de 2018)

Así lo relata también Irina Candan Ballesterio (Docente de Primaria):

Las familias se comprometieron mucho en la concreción de los cortos; en "Voces en el parque", una mamá que nos acompañaba decidió cortar la calle para que no pasaran los camiones, ya que los nenes filmaban desde una vereda hacia la de enfrente, dos familias nos prestaron sus perros y nos acompañaron a filmar, una vecina de Soldati nos prestó el jardín y el living de su casa, un tío se decidió a actuar, superando su pudor primero, y puso su tiempo para grabar su voz varias veces, una abuela nos acompañó al Parque Roca y llevó

un bidón de jugo para compartir, un maestro compañero nos ayudó en la filmación...una experiencia hermosa y hecha por chicos y grandes que se comprometían mucho. El día de la gran función gran, nos encontramos en la escuela un sábado tempranito, otra vez, chicos, padres, parientes y yo, a esperar el micro que nos llevaría al Abasto, micro que jamás llegó. ¿Qué hacer? Había que decidir rápido o no llegaríamos al cine. Éramos unos cuantos y no nos alcanzaban las monedas para el colectivo 115. Los padres corrieron a la casa a buscar monedas, pidieron a los vecinos, y llegamos al cine justo para ver la peli. (Comunicación Personal, mayo de 2018)

El Festival mirado por jóvenes participantes

Aun cuando el propósito explícito de la realización del cine en la escuela no sea la orientación de una posible profesión futura; como sucede en cualquier espacio educativo, el tránsito por una experiencia intensa en los años escolares resuena sin dudas en la manera de delinear posibles espacios ocupacionales futuros. El Festival no realiza un seguimiento longitudinal de la población que atraviesa esta experiencia, ni sería un objeto asible para una investigación de estas características, sin embargo, entre lxs jóvenes que se presentan como “productores independientes” hay una gran mayoría que continúa estudios especializados en cine y se dedica profesionalmente a este arte.

Como planteamos en la introducción del Capítulo, elegimos relevar algunos testimonios de estxs jóvenes que en la actualidad se desempeñan como profesionales del cine y que han estrenado este arte en *Hacelo Corto* para poder analizar el valor de esta experiencia en su mirada singular.

Realizamos entonces, 4 entrevistas en profundidad a jóvenes cineastas tratando de indagar el sentido que en la actualidad le otorgan a aquella participación en el Festival (Véase Anexo *Sujetos*).

En los testimonios recogidos encontramos que todos señalan a *Hacelo Corto* como el principal factor en su elección profesional actual.

Así se presenta uno de los jóvenes entrevistados:

Me llamo Julián Cortizo, soy cineasta, estudiante de la carrera de Artes Audiovisuales en la UNA, y trabajo como realizador de efectos especiales para varias productoras. *Hacelo Corto* para mí fue la base de todo, la decisión definitiva, el “click”. (Comunicación Personal, diciembre de 2017)

En el mismo sentido Julián Rur afirma: “Definitivamente, ese momento –participar de *Hacelo Corto*– marcó gran parte de mi vida hasta ahora, ya que al terminar la secundaria me dirigí sin dudar a la FADU, UBA, a la carrera de Diseño de Imagen y Sonido”. (Comunicación Personal, diciembre de 2017)

También Aníbal Troche: “*Hacelo Corto* pasó a ser una pieza fundamental en mi vida, porque fue la que me impulsó a estudiar cine y hacer de eso mi único trabajo de hoy en día”. (Comunicación Personal, diciembre de 2017)

Asimismo, Iair Michel Attias:

Toda esta experiencia –participar de *Hacelo Corto*– me ratificó el interés por el cine y la comunicación audiovisual, algo por lo menos en ese momento totalmente ajeno a la escuela. No había ningún estímulo a estudiar carreras vinculadas a las artes, a la pintura, las letras o el cine. (Comunicación Personal, diciembre de 2017)

En los testimonios relevados se subraya el valor diferencial que la presentación de cortometrajes en el Festival supone, frente a otras actividades donde el cine queda integrado como un ejercicio escolar más. Esto es fundamental para comprender la resonancia de *Hacelo Corto* en estas historias singulares en las cuales la producción audiovisual no se inicia con la propuesta del Festival, sino por el contrario, se trata de niñxs y adolescentes usuarixs de tecnologías y creadores de materiales. Sin embargo, en estos relatos, la participación en el Festival representa un hito distintivo.

Para ese momento ya había tenido cierta experiencia filmando de manera casera con la filmadora de tape de 8mm que mis padres tenían. A la edad de 7 ya entendía los conceptos básicos de cómo prender la cámara, meter un casete nuevo (o reusados miles de veces), e intentar grabar una animación cuadro a cuadro (...). A partir de esto, se puede decir que siempre “produje” cortometrajes, desde antes de la escuela secundaria. Siempre por interés propio y porque me encantaban los detrás de escena de las películas. Sin embargo, cuando decidimos que íbamos a participar en el *Hacelo Corto*, no sabía tanto cómo era eso de que otras personas, además de mi familia, vieran mis trabajos. YouTube se había inventado ese mismo año, en febrero, (...) por lo que fue una sorpresa más que grata todo lo que fueron los días de proyección en el Abasto y el contexto. Fue un gran momento ver mi corto en pantalla grande, en la pantalla que hacía poco había visto *Finding Neverland* (Marc Forster, 2005) o incluso el último rompecabezas de la saga *Star Wars*, Episodio III - La venganza de los Sith (George Lucas, 2005). No había logrado prever que iba a estar en esa situación, por lo que cuando empezó a sonar la banda de sonido del corto, los nervios se me fueron al techo. (Julián Rur, comunicación personal, diciembre de 2017)

Tal como plantean lxs docentes, en un punto anterior, apreciar la propia película en el cine consolida la experiencia de la producción audiovisual como una realidad de *hacer cine y verlo en el cine*. Diferenciándose de la simulación en el aula, o aún de las muestras para familias, en las cuales el universo escolar clausura la comunicación en su propio seno, el Festival instauro un marco abierto para el visionado del cine realizado en la escuela y organiza desde allí circuitos abiertos de difusión que, en muchos casos, generan públicos insospechados.

Como hemos descripto en un capítulo anterior, los jurados del Festival (véase Cap. 3 “*El Festival desde adentro*”) son el primer público que aprecia y pondera los materiales presentados. Esta mirada externa a lo escolar, conformada por profesionales del cine y las ciencias sociales, termina por articular decisivamente las obras presentadas con el mundo del cine. No sólo se trata de *hacer cine y verlo en el cine*, sino además de que la “*gente de cine*” lo juzgue como tal; por eso la premiación es fundamental, no tanto en función de establecer un nuevo orden meritocrático, sino para jerarquizar las producciones que surgen en el marco educativo, llevándolas a un nuevo circuito: el cultural.

El primer impacto fue ver nuestro corto en el cine. Sentarte en una butaca y ver algo que hiciste en una pantalla gigante fue impactante, una sensación espectacular que sabía que quería repetir. Luego, y cayendo completamente inesperado, ya que no pensábamos en la posibilidad de ganar. Lo hicimos, ganamos el primer premio de nuestra categoría. La alegría de ese momento es de esas pocas que uno recuerda. Algo que hiciste, es reconocido, y premiado. Algo que hiciste sin intenciones de competir, sino porque lo disfrutabas, el concurso vino después; como

reconocimiento, como un aviso “Esto que haces, está bueno, seguilo haciendo”. Ese fue mi “click”, me fui de esa entrega de premios con una sonrisa imborrable y pensando: “Quiero hacer cine”. Quiero seguir sentándome en la butaca de una sala y ver mis trabajos. Quiero seguir participando de estos festivales. (Julián Cortizo, Comunicación personal, diciembre de 2017)

El encuentro con un público real, desconocido para lxs autores de los trabajos exhibidos, en la sala de cine brinda la oportunidad de sobrepasar las fronteras escolares y barriales que en numerosas ocasiones organizan de manera fragmentada la experiencia social de niñxs y jóvenes conforme a su situación de clase y capital cultural. En los testimonios se percibe la importancia de este hecho, pero mucho más en aquellos sujetos que participan de circuitos culturales empobrecidos y devaluados por la cultura dominante. Allí el Festival aparece como una posibilidad de reconocimiento.

Mi mayor sueño era ser un actor súper conocido y gracias al taller de mi escuela, E.E N°6 D.E 5 ubicada en la villa 21/24 de Barracas, me presente al festival *Hacelo Corto* en 2013 (...) Me acuerdo que habíamos ido con mis compañeros de la escuela y algunos profesores. Al llegar al lugar nos recibieron muy amablemente, le hicieron una entrevista mi amiga, que era la protagonista del corto, y a mí, como director y actor de reparto. Ya ese momento era mágico para nosotros, ver a tantos chicos de distintas escuelas llegar en varios buses nos generaba muchos nervios, porque sabíamos que competíamos con todos ellos. Cuando pasaron nuestro corto, no lo vimos, de tanto miedo mezclado con nervios género que nos tapásemos los ojos mientras se proyectaba para todo el público, ya

luego cuando termino únicamente lo que escuchábamos eran muchos aplausos y gritos, obviamente no pudimos contener tanta emoción que terminamos lagrimeando mientras nos abrazaban nuestros compañeros. Salimos sin entender nada, no lográbamos comprender y aceptar toda la emoción. Un grupo de niños se nos acercaron para sacarse una foto con nosotros, entre no creer lo que nos pedían más que decirles y cómo actuar en frente a ellos terminamos aceptando y sacándonos una foto, más tarde una de las mamás nos agradeció. (Aníbal Troche, Comunicación personal, diciembre de 2017).

Capítulo 6

Niñxs-cineastas. Procesos de subjetivación en las transformaciones del formato escolar

*La travesía real del descubrimiento
no consiste en buscar paisajes nuevos,
sino en poseer nuevos ojos.
Marcel Proust*

Una de las primeras cuestiones que surge los datos analizados es cómo la experiencia de mirar y crear cine en la escuela, transforma el formato habitual y produce nuevas posiciones subjetivas.

Lo que denominamos *formato escolar* se devela como construido. Siguiendo a Terigi (2008a, p.214) “Ha sido parte de la idea de educación común la extensión de un determinado formato, que durante cierto tiempo hemos llamado con inadvertida naturalidad “escolar”. Este *formato escolar* remite a cierta gramática particular que se articula de acuerdo a los modos de separar espacios y tiempos, de clasificar a lxs alumnx, de fragmentar conocimientos, entre otros (Tyack y Cuban, 1995). Sin embargo, tal como lo señala Rockwell (2010, p.37) “la cotidianeidad escolar es cultura acumulada y en creación”, por tanto en ella conviven procesos de diferente grado de continuidad, algunos “de larga duración” esto es, que permanecen en la historia humana caracterizando lo escolar (uso de sistemas escriturales, posiciones de expertx y novatx,

etc.), otras de *continuidad relativa*, o sea que son bastante estables pero que pueden desaparecer (por ejemplo la copia de textos) y por último lo que denomina de “*co-construcción cotidiana*”, que son aquellos emergentes de la relación singular y situada en una escuela determinada, entre ciertos estudiantes, ciertos docentes y una historia particular de prácticas que los entranan. “El plano de la co-construcción obliga a tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad” (Rockwell, 2010, p. 37). Es esta dimensión particular la que nos interesa a los fines del presente Estudio, aquello que Elichiry (2009) va a denominar “micro procesos” que pueden echar luz sobre novedades que acontecen en el escenario escolar y que transforman la situación compartida.

Si lo escolar, desde el formato habitual, presenta al *oficio de alumnx* (Perrenoud, 2001) como el desempeño de una actividad ligada a funcionar eficazmente en un artefacto disciplinario meritocrático, cuando el *sistema de actividad* (Engeström, 2001) se organiza en las coordenadas de un taller de cine, cambia de modo radical la experiencia que allí se transita. Esto se puede apreciar claramente en el relato –relevado y expuesto en la Parte anterior del texto– de docentes y estudiantes respecto de lo que implicó la producción de cine en la escuela.

Es esta mirada situada la que nos devela hasta qué punto lxs *niñxs-cineastas* se distinguen de lxs *niñxs-alumnxs*. Son estas posiciones subjetivas diferenciales las que permiten comprender aquellas transformaciones que describen lxs diferentes actores escolares cuando relatan su experiencia al mirar y producir películas (Capítulos 4 y 5). Cuando lx *niñx-cineasta* habla en su cortometraje acerca de la escuela, lo hace desde un doble rol situacional desdibujando el borde adentro-afuera. Da su versión, su parecer, su perspectiva acerca de este *sistema de actividad* cotidiano, que justamente por su carácter cotidiano permanece

habitualmente invisibilizado (Reguillo, 2000). En este sentido, el advenimiento de *niñxs-cineastas* en el escenario escolar permite interpelarlo no sólo en la transformación del *formato* de actividad al realizar un corto, sino que ese mismo acto permite inventar un repertorio de imágenes donde se pueden asomar estos nuevos sujetos.

Si tomamos con Dubet y Martuccelli (1998) el concepto de *experiencia escolar*, la faceta subjetiva del sistema educativo, la manera cómo los actores se representan y construyen este sistema, podemos advertir que lxs *niñxs-cineastas* parecen recuperar el propio sentido de lo escolar, esto es, el significado subjetivo que cada quien le otorga a su actividad, por sobre la dimensión de un sistema impuesto, con sus propias reglas y mecanismos de funcionamiento.

Examinemos con mayor detenimiento esta idea:

Cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás. De ese modo, en la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así, como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces como un mercado. En el registro de la subjetivación, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación (Dubet, 2010, p.101).

En este registro de la *subjetivación* puede leerse el testimonio de Iair Michel Attias (véase Anexo *Sujetos*) con

relación a la producción de su corto “El Acostazo” en torno a la toma estudiantil de la Escuela Mariano Acosta donde cursaba sus estudios secundarios (*Hacelo Corto*, 2007):

El 17 de agosto del 2007 fui a registrar, como un día más la movilización; sin saber el conflicto que se iba a desatar y sus consecuencias. Ese día la escuela fue el centro de los canales de noticias, alumnos y padres participaron en Canal 26, Crónica, C5N entre otros. La jornada terminó con un compromiso firmado del ministro de hacienda y del jefe de gobierno para terminar las obras. Nadie estaba dispuesto a irse con las manos vacías. La experiencia fue tan intensa y el registro tan urgente que empecé a editarlo y uno de los padres de aquel momento, Orson Díaz, me facilitó archivo de todos estos canales que me ayudaron a mostrar las diferencias entre el punto de vista de los medios de comunicación y la "cámara testigo" desde el corazón de la lucha. Cuando me enteré que el corto participaba de *Hacelo Corto* fue una gran alegría y una gran sorpresa ya que había una fuerte y explícita crítica a los funcionarios de turno del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, aunque también del Ministerio de Educación de la Nación. Para la función convocamos a todos los alumnos y padres que participaron y no me voy a olvidar nunca cuando se prendieron las luces al terminar la función y había lágrimas en los ojos de varias compañeras que habían estado allí poniéndole el cuerpo. Revivir toda esa situación fue angustiante, el final del corto lo era, pero para ese momento habíamos vuelto al Mariano Acosta ya para quedarnos y sabíamos que había sido un camino correcto. (I. Michel Attias, comunicación personal, diciembre de 2017).

En este relato se articulan varias de las cuestiones que pueden recuperarse a la luz de la concepción de *experiencia*

escolar como subjetivación: Iair señala la posibilidad de *mirar con nuevos ojos* (Proust, 1925) su escuela descubriéndose como alguien legitimado a brindar su propio punto de vista. La participación de esta mirada singular en un Festival organizado públicamente por el propio Ministerio de Educación (*Hacelo Corto*), jerarquiza esta posición que no se deja dominar por el statu-quo, sino que se abre paso a mostrar la propia afectación en la lucha colectiva. Este *volver al Mariano Acosta* –su colegio– *para quedarse* señala el claro efecto de apropiación de lo escolar, para tornarlo instituyente de nuevos horizontes por venir.

Cuando desde este relato intentamos analizar la emergencia de una subjetividad diferente al *alumno* en el *niño-cineasta*, deseamos apartarnos claramente de un lugar común en la educación artística tradicional, que es la concepción del talento individual: la idea de focalizar (en el caso citado) en la persona de Iair, alguien con una vocación/habilidad para el cine, como analizador del relato. Esta manera de comprender, reduce la potencia de la situación a la existencia de dotes individuales y acota el relato a una perspectiva de los dones personales.

En cambio, nuestro análisis compromete otro concepto que nos permite trascender la perspectiva individual: con el concepto de *comunidad de prácticas* (Wenger, 1998), el aprendizaje se concibe como social y colectivo y asume como principio central la participación de lxs aprendices en prácticas socialmente situadas.

En línea con esta perspectiva pueden integrarse aquellos discursos de docentes (véase el primer punto en el Capítulo 5) que plantean cómo se transforma la participación escolar a partir de la creación cinematográfica. Los cambios en los patrones culturales con los que lxs actores habitaban la

situación escolar cotidiana: diferentes regímenes de asistencia, de compromiso con la actividad, el deseo de revisar sus escrituras, entre otros, pueden comprenderse si consideramos el advenimiento de una *comunidad de prácticas* excedentaria del aula, ya que se orienta a expresarse en una audiencia ajena a la sala de clase, y al mismo tiempo alojada entre los muros escolares.

Estudiamos aquí este proceso de subjetivación en el marco de la realización cinematográfica en la escuela, como uno de los modos de organizar una *experiencia* que amplíe las oportunidades de aprender en contextos escolares. Porque esta posibilidad tiene un sentido específico en la realidad de la educación argentina en la cual la obligatoriedad de la matrícula se ha acrecentado, en las últimas décadas, pero no así la posibilidad de realizar trayectorias escolares de calidad. Por tanto, el advenimiento de lxs *niñxs-cineastas* interpela también la cuestión misma del *fracaso escolar*.

En el relato de Analía, sobre su alumno F. de 5 años en un jardín de Buenos Aires (véase en el Capítulo 5), podemos leer la potencia que la producción de cine puede tener en el cuestionamiento de la *patologización de la infancia* (Untoiglich, 2014). La docente relata que el niño que nunca había hablado en el contexto escolar a lo largo de sus años de jardín, comienza a hacerlo tras grabar una frase en el corto que presentaron al Festival.

Nuevamente aquello que podría atraparse en la mirada individual canónica puede ser entendido en la matriz conceptual en la que el cine en la escuela organiza una *trama* donde otra subjetividad acontece.

Momento a momento, el tejedor (maestro o estudiante en el aula) inicia y guía el vaivén hacia adelante y hacia atrás. Pero durante un espacio de tiempo más largo, esas acciones repetidas de vaivén construyen complejos patrones de colores y formas orientados hacia un todo rico y coherente cualitativamente muy diferente y mucho más significativo que la suma de hebras separadas. La metáfora del entretejido implica también una intencionalidad del diseño. El tejedor está comprometido en la producción de, en este caso, un artefacto tanto estético como práctico. (Cazden, 2010, p. 73).

Resulta claro que la realización de un corto no es la explicación de que F. comience a hablar en la escuela, pero sin dudas hay allí una *causa*, un motivo para hablar, aun cuando *le caen las lágrimas*, pero a sabiendas de que en la sala de cine *papá y mamá van a querer escucharlo*. La *trama* que fue tejiéndose alrededor de este corto, que anuda diferentes iniciativas pedagógicas, las propias condiciones técnicas para realizarlo que implicaban una arquitectura en pequeños grupos e incluso poder estar a solas grabando con el resguardo de una caja, el propósito explícito de fabricar un objeto cultural valioso (como el que cualquier niñx disfruta en el cine o en su casa), la confianza de su docente que aloja la posibilidad de que F. decida cómo lo quiere hacer pero que apuesta a que va a hablar, entre otras, son parte de las hebras que constituyen esta oportunidad subjetivante.

Siguiendo un texto ya clásico de John Berger diremos con él que “La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (Berger, 1995). Esto comporta también un fundamento para entender la importancia de la actividad cinematográfica en la escuela en el horizonte de una educación inclusiva. Frente a la hegemonía de lo letrado, propia de lo

escolar, al realizar cine se retorna a una narrativa más primaria en el desarrollo: la posibilidad de contar en imágenes.

Las imágenes en el cine aportan, como lo señala Cézar Migliorin, dos presencias inseparables.

Por un lado la imagen está intrínsecamente ligada al mundo, sufre el mundo y está afectada por lo real (...) Pero en el mismo gesto, en aquella misma imagen que sufre lo real, hay una construcción de ese mismo real, hecha por el que opera la cámara, que decide el cuadro, que elige el movimiento, que compone una *mise en scène*, y más que eso, por todos los actores no humanos que también fabrican la imagen (la cámara Sony, el lente Zeiss, el corrector de color, etc.). Toda imagen, por tanto, es el mundo afectándola y, a la vez, una cierta opción del mundo. (Migliorin, 2015, p. 35).

Crear estas imágenes en la escuela, tal como se plantea en la totalidad de los discursos de lxs entrevistadxs, posibilita incluir en el dispositivo pedagógico estas maneras de ver el mundo, de “sufrir lo real” y al mismo tiempo inventar nuevas posibilidades.

En este sentido, el advenimiento de *niñxs-cineastas* en el escenario escolar permite interpelarlo no sólo en la transformación del *formato* de actividad al realizar un corto, sino que ese mismo acto permite inventar un repertorio de imágenes donde se pueden asomar estos nuevos sujetos. Estas miradas singulares, son las que analizaremos en el Capítulo que sigue.

Capítulo 7

Las miradas singulares que despliegan lxs niñxs-cineastas en sus producciones y en su proceso de apreciación del cine

*Yo creo que uno mira los cuadros con la esperanza de
descubrir un secreto.
No un secreto sobre el arte, sino sobre la vida.
Y si lo descubre, seguirá siendo un secreto,
porque, después de todo, no se puede traducir a palabras.
Con las palabras lo único que se puede hacer
es trazar, a mano, un tosco mapa para llegar al secreto.
John Berger, 1995*

En este Capítulo nos proponemos analizar los cortometrajes producidos por niñxs y jóvenes a lo largo de 16 años, a la luz de la selección realizada en el Capítulo 4. Así como en el capítulo anterior examinamos los resultados en torno a los procesos de subjetivación que esta actividad posibilita, en éste, nos centraremos en los cortometrajes mismos y aquellas miradas singulares que nos revelan.

Por eso partimos de esta bella cita de Berger, parafraseándolo diremos que los cortometrajes relevados entrañan secretos, retazos de miradas que componen una obra que se escapa a todo intento de interpretarla. Por tanto, lo que nos proponemos en este punto, es situar algunas perspectivas singulares con las que resonamos en la apreciación de las películas seleccionadas.

En principio, dos consideraciones examinando la totalidad del corpus que quedó conformado:

Entre los 16 cortometrajes hay: 6 documentales, 5 ficciones, 4 animaciones y 1 videoarte. Esta conformación de géneros reconoce de entrada el sesgo de lxs adultxs en el armado de la selección. Si se contrasta rápidamente con los porcentajes de recurrencia de estos géneros en el Festival a lo largo de los 16 años (véase Capítulo 3 *El Festival mirado desde los números*) se observará que la selección no representa, a nivel de los géneros cinematográficos, el modo en que está configurado el universo de cortos producidos. Sólo en la primera edición del Festival (año 2002) los documentales alcanzan a un 35% de los cortos presentados. Es el año con mayor presencia (en términos porcentuales de este género). En 2017, en cambio los documentales representan el 5% de la totalidad de las películas presentadas. A lo largo de estos años, el género más practicado por niños y jóvenes es la ficción y en segundo lugar la animación. Por tanto, la presencia en el corpus de un 38% de películas documentales, marca el modo de selección que lxs adultxs hicimos del material a analizar.

En el mismo sentido, tampoco a nivel temático la selección guarda relación con los tópicos mayormente elegidos por niñxs y jóvenes. Dado que, al tratarse de cortos de ficción o animación –como dijimos– en su mayor parte, los temas más visitados son historias de terror, policial o de cine fantástico, que son el tipo de historias que niñxs y jóvenes eligen también en sus consumos cotidianos. En el caso del corpus a analizar los temas son diversos, pero han quedado 5 cortometrajes (31% del total) presentando problemáticas sociales y familiares, número que está por encima de la frecuencia con la cual lxs niñxs y jóvenes las refieren en sus producciones audiovisuales.

En síntesis: las películas seleccionadas asumen el arbitrio de la mirada adulta a la hora de elegir el material a integrar el corpus, y esto es –en sí mismo– un interesante objeto de

reflexión para nuestro Estudio. Dado que los primeros 9 cortos los han escogido diferentes adultxs –ajenos a este proyecto de investigación– y los restantes los ha elegido la Autora, se podría identificar una manera particular de apreciar la producción infantil y juvenil que parece centrarse más en las realizaciones de corte expositivo, que, en aquellas narrativas, más en materiales que abordan temáticas relevantes, que en otro tipo de contenidos.

Este sesgo de la mirada adulta al apreciar la producción infantil, también se evidencia en ocasiones en la ponderación de los Jurados deliberativos del Festival y es por eso que los Organizadores plantean la interesante labor del Jurado entre Pares (véase en el Capítulo 3 *El Festival desde adentro*).

A los fines de este Estudio, resulta pertinente subrayar cómo la mirada infantil y la adulta demarcan campos distintos de interés y valoración. Ese punto de vista singular con que la infancia mira el mundo, es el que podemos vislumbrar en los cortometrajes que ellos realizan. Por eso si bien partimos de reconocer la arbitrariedad del corpus configurado, también podemos expresar que el mismo nos permite pesquisar los rastros de esta singularidad inmanente a la mirada de los niñxs.

“Nada más arrogante que querer ponerse en el lugar de un niño. Nada más arrogante que querer comprenderlo desde su interior. Nada más arrogante que intentar decir, con nuestras palabras de adulto, lo que es un niño”. Siguiendo a Larrosa (2007, p. 24) lo que analizaremos a continuación de los cortos escogidos, son algunas tópicas que insisten y resultan de interés para comprender cómo estas producciones audiovisuales, más allá de su valor cinematográfico, se constituyen en un registro discursivo único que nos ofrece la voz infantil.

Para analizar entonces, los 16 materiales compilados, desde las perspectivas singulares que sus autores nos ofrecen, establecimos 5 categorías analíticas en las cuales reunirlos, según la modalidad de enunciación elegida y el objeto de su mirada.

Estos ámbitos de centración y descentración del punto de vista organizan un itinerario que inicia en cortometrajes en primera persona para terminar con relatos puramente imaginarios que llevan la mirada a mundos inventados.

Así la primera categoría la constituyen cortos que, aunque eligen hablar de diferentes temas, escogen como sujetos de la enunciación sus propias voces. Luego agrupamos aquellos que ofrecen una mirada de lo escolar desnaturalizando rasgos habituales de este entorno. La tercera categoría es denominada *mirar en derredor* agrupando 4 cortos que se posan en el barrio, lxs amigxs y los propios intereses como objeto de observación. La categoría siguiente reúne 3 cortos que pretenden una mirada documental sobre un tema. Para finalizar con *berretines imaginarios* constituida por materiales donde el relato es una excusa para mostrar una mirada creativa, poética acerca del mundo.

El corto en primera persona

Comencemos por señalar que, una característica recurrente en varios de los cortometrajes relevados, es el uso de la primera persona. Especialmente llama la atención en los documentales (*Los de andar...*, *Chicos en peligro*, *Migraciones*, *Me voy, me vengo...*) ya que señala un cambio que va de la mano con una transformación radical que aparece en los últimos años en el campo del cine respecto de la factura documental tradicional.

(...) El tembladeral que supone para el campo documental la destronización de la concepción corriente de objetividad entendida como eliminación del sujeto; la centralización del cineasta –de su mundo íntimo, de su sueño privativo, de su originalidad– instala a la nueva concepción de objetividad en la coincidencia con el máximo de actividad subjetiva, y deja abierto los desafíos para nuevos abordajes de lo real en su complejidad, en los que la asimetría volcada en favor del sujeto y de sus deseos de autoexpresión deberán comprometerse al menos en un esfuerzo atencional hacia la palabra y los derechos del otro. (Cerde, 2015, p.156).

En el caso de lxs niñxs y jóvenes el uso de esta primera persona presentando –en sus producciones– los modos en que los afectan subjetivamente diversas problemáticas como las migraciones, la vulneración de derechos, etc. resulta muy llamativo. En primera instancia porque en el contexto escolar se privilegia una voz que generalmente es la de quien está autorizado a emitir un juicio (el profesor, el libro de texto, el padre). Su decir, habitualmente, permanece atrapado en la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) en la cual el alumno recibe un feed-back por parte de lx docente en función de la pregunta disparadora, tal como postuló hace algunas décadas Cazden (1991). Cuando unx niñx habla en la escuela es para ser evaluado: para estimar cuán distante o próximo está su decir al del saber experto.

Tampoco en los medios la voz del niñx resulta una palabra autorizada, a menos que haya un conflicto en el cual representa una parte del mismo (las tomas de los colegios, por ejemplo), pero aún allí la mirada que los medios ofrecen de su

participación, está condicionada por los estereotipos y prejuicios que se adscriben a niñxs y jóvenes¹.

Por tanto, que lxs niñxs-cineastas realicen un corto documental asumiéndose como sujetos de la enunciación y desplegando su punto de vista personal en la temática, es realmente un hecho a ponderar como resultado de la producción audiovisual.

Es interesante, en este sentido, el cortometraje “*Migraciones*” ya que en él se puede apreciar la vacilación entre realizar un documental más cercano a la clase especial y el tomar la palabra y presentar su testimonio. En la película aparecen imágenes de las clases que lxs niñxs dieron en la investigación áulica de estos temas, se los ve en el frente con láminas que confeccionaron y dando clase del tema, pero al mismo tiempo, en la edición los chicos eligen musicalizar sobre las lecciones y por tanto aparecen las imágenes, pero no se escucha el contenido de lo que dicen dado el volumen de la música. En cambio, en el inicio del corto, se oye claramente a lxs propixs chicxs cuando cada unx se presenta contando su historia migrante.

Con la misma temática, “*Me voy, me vengo, me quedo*” parece apostar más radicalmente a esta primera persona, ya en la apertura del corto lxs niñxs deciden presentar sólo sus ojos, anclando así de modo fragmentado lo que sus voces en off narran. Con las primeras miradas se oye “Soy argentina. Mi papá es peruano y mi mamá argentina. Vivo en la villa 21/24 por Barracas. Mi papa vino a Argentina por trabajo” lo dice

¹ Resulta pertinente, en este sentido, el monitoreo que realizó *Periodismo Social* en 2010 (repitió en 2011 y 2012) a propósito del tratamiento de la niñez en los Noticieros, realizando el seguimiento de la cobertura de los temas de infancia y adolescencia en los cinco noticieros más vistos de la televisión argentina. En esta línea también se puede acceder al documento que difundió el CONACAI (agosto de 2014) *Guía periodística para informar con responsabilidad sobre niñez y adolescencia*, cuya introducción plantea el problema de la estigmatización y estereotipia de la infancia en la *vorágine mediática*.

apurada, casi sin respirar y tras ella: “Soy paraguayo vinimos a la Argentina porque mi papá me quería ver” y otra más: “Soy paraguaya y mis padres vinieron acá por trabajo” y así sigue la retahíla de voces que nos cuentan quienes son y dan testimonio de por qué migraron. A lo largo de la película otrxs vecinxs narrarán sus historias y hablarán sus lenguas de origen, compartirán recetas y cantarán canciones ancestrales. Nada más lejos de la información de los documentales tradicionales. Las imágenes están afectadas, aparece el llanto, aparecen los insultos, aparecen los juegos. Lxs niñxs-cineastas se muestran como autores genuinos, autorizados a portar la palabra, a entregarla a otrxs elegidos (ajenos a lo escolar), a compartirla con otrxs en las calles del barrio. Las voces de lxs chicxs se encuentran con aquellas de sus entrevistadxs, allí se escucha (aunque no lo dicen así) que migrar abre un extrañamiento hacia ambos territorios (el de origen y el de residencia) donde ninguno nunca será del todo propio. Por eso el corto orilla entre el guaraní y el castellano, como cantaba Caetano Veloso “*mi lengua es mi patria*”. En el final oímos primero a una niña decir: “Yo me quiero quedar acá, porque están mis amigos. A veces siento que no me quiero ir. A veces quiero que en un solo país estemos todos juntos”. Para luego elegir cerrar con una suerte de canción en guaraní que de manera conmovedora recita una anciana.

Encontrar la propia voz, la propia mirada al producir cine, ser autor significa diferenciarse (ser otrx) de la voz autorizada en los medios y de la mirada permitida por la escuela. En estos cortos se advierte el esfuerzo permanente por la emergencia de una mirada infantil/juvenil sobre un tema, que no esté tomada por las representaciones que circulan en los medios, ni por aquello que espera la escuela. Esto no es un camino simple. Habitualmente la pregunta hacia lxs estudiantes para encontrar aquello que lxs mismxs sostienen, juzgan o quieren sobre un tema, fracasa en el encuentro de su mirada original sobre la cuestión. Por ello, precisa de multiplicidad de espacios que

puedan amplificar la propia voz de lxs niñxs y jóvenes. Precisa una escucha “extranjera” que repregunte lo obvio y que no espere lo que ellxs ya suponen de antemano.

Participar expresando la propia mirada es, en nuestra perspectiva de análisis, crucial a la hora de ponderar los procesos de aprendizaje y desarrollo (siguiendo a Rogoff, 1997), así como en el ejercicio de los derechos. En este último sentido, el Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes de la OEA plantea que:

El derecho a la participación es a la vez un derecho y uno de los principios orientadores que transversalizan todo el texto [de la CDN] (...) es el vértice o punto de encuentro de un conjunto de derechos en los cuales se apoya: el derecho a la formación de un juicio propio, la libertad de opinión y de expresión, a ser escuchado, a buscar, recibir y difundir ideas, a ser informado y a buscar información, la libertad de asociación y de reunión, a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la consideración de sus puntos de vista en espacios tales como la familia, la escuela y otros espacios institucionales. (IIN,2010, p. 14)

Esta producción en primera persona, que despliega las significaciones con que lxs niñxs-cineastas se apropian y afectan por una problemática que los atraviesa, como la migración, implica una transformación rotunda en los patrones de participación infantil en la escuela. Se trata de un movimiento al mismo tiempo psicológico (lo cual retomaremos en el siguiente punto) como político.

La escuela con ojos de alteridad

Desde esta primera persona, que se sostiene como sujeto enunciator en las coordenadas de la gramática escolar, resulta desafiante mirar con otros ojos la propia matriz subjetivante: el artefacto escolar que posibilita y restringe las operaciones que

puede formular este sujeto colectivo. Uno de los movimientos más rotundos en la desnaturalización de un dispositivo consiste en practicar la ajenidad con este artefacto, de este modo se logran desplegar algunas de sus condiciones invisibilizadas en la naturalidad de lo habitual. Este lugar de alteridad, de extranjería, es el lugar del arte, el del cine en la escuela. Así lo plantea Bergala:

La gran hipótesis de Jack Lang sobre la cuestión del arte en la escuela fue la del encuentro con la alteridad (...) El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden (...) Para los alumnos no puede concebirse sin la experiencia del ‘hacer’ y sin contacto con el artista, el hombre de oficio, como cuerpo ‘extranjero’ a la escuela... (Alain Bergala, 2002, pp. 33 y 34)

¿Qué cuestiones acerca de la alteridad vemos en el general en el corpus de cortometrajes seleccionados? Plantearemos algunas conclusiones que se derivan de la apreciación de las diversas producciones y el cruce con los discursos relevados:

- *Necesidad de cierta alteridad del Taller de Cine en lo escolar como modo de oxigenar prácticas ritualizadas e interacciones naturalizadas:* En sintonía con la hipótesis citada de Bergala, encontramos –en el discurso de lxs Organizadores del Festival, tanto como en los relatos de lxs docentes– esta idea que sintetiza la manera en que cine llega al territorio escolar y, al mismo tiempo, revela su posibilidad de producir en tiempo y forma algo a mostrar en el Festival. El taller de cine se instala en la escuela “de afuera hacia dentro”, esto implica una cierta extranjería en las rutinas y la cultura de cada escuela. En el armado de una pareja pedagógica con unx docente de la escuela, se minimiza un riesgo excesivamente técnico que

podría acarrear el llegar como ajeno a la institución y al grupo. Pero al mismo tiempo, lxs propixs docentes admiten que precisan esa exterioridad que les brinda un Programa central, como modo de traccionar los procesos que habitualmente se aletargan en un aparato “demasiado familiar” y de desnaturalizar una serie de lugares que parecen cristalizados. El taller de cine es un lugar para concretar una producción que luego se podrá mostrar a la comunidad en el Festival Hacelo Corto, eso impone cierto ritmo de trabajo que pueda transformar las formas habituales de las horas de clase, integrando las pulsaciones más desordenadas del taller creativo, sin descuidar el horizonte del producto que se decidió filmar.

- *Interés en la alteridad que se presenta en la búsqueda del tema o la historia a contar en el cortometraje:* Aquello que deseamos mostrar, aun cuando sea la propia historia, se transforma en “otra” en la construcción del guión. Esto es clave en las situaciones de vulnerabilidad social que vive la mayor parte de lxs niñxs y jóvenes que asisten a las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En la elección del tema del cortometraje, en numerosas ocasiones, lxs estudiantes desean narrar lo que les sucede, como un modo de exorcizar las duras condiciones en las que les toca vivir. En el armado de la película se introduce entonces una distancia que, al decir de Eduardo Pavlovsky (1975) resulta reparatoria. Filmar mi historia como ajena es pasar de la tragedia (aquello que me posee) al drama (aquello que yo poseo). Al decir de los participantes: la producción brinda la oportunidad de poder contar los padecimientos de cada día, pero sintiendo que podemos ser otros en la pantalla y desde esa otredad podemos contarnos mejor a nosotros. Este es el

punto de tensión con lo expresado en el ítem anterior, acerca de la primera persona, si bien las películas presentan este carácter subjetivado, este yo-autorx es también ese otrx que la pantalla permite poner a distancia y compartir socialmente.

- *Valor de construir una otra (alterada) estética para la producción, ajena a los formatos escolares:* En el taller de cine, conjuntamente con la elección de lo que se desea contar, se precisa elegir formatos, estilos que, a través de variados recursos técnicos (luz, sonidos, planos, etc.), puedan expresar el punto de vista de ese grupo sobre esa historia. Esto si bien se realiza en la escuela, muchas veces es “ajeno” a lo escolar, donde las decisiones estéticas mayormente están formalizadas, estereotipadas, o simplemente canceladas (sobre todo si no se trata de recursos retóricos o discursivos); como si los modos en los que las cosas se expresan no fueran también parte de las cosas mismas. La alteración (otra) que supone la mirada creativa que muchos de estos cortos despliegan, revisa las formas de manifestar en lo escolar los conocimientos, los interrogantes y las afectaciones.
- *Subrayar el hacer cine como mirada afectada/implicada, ajena a la neutralidad de los aparatos disciplinares escolares:* Para poder filmar algo que pueda interesar y reflejar a su autorx, es necesario trastocar la pregunta de qué pasa por aquella de qué me pasa con esto que pasa. Ello supone un cambio radical respecto de lo que se concibe como saberes a enseñar. Los problemas que las disciplinas escolares presentan en el currículum aparecen por lo general como explicaciones neutrales sobre un campo de conocimientos. Se han borrado las marcas autorales de dichos saberes.

Como diría Levy (2000, p.121) “Con la escritura el saber está allí, disponible, consultable, comparable (...) Esta especie de memoria objetiva, muerta, impersonal, favorece la preocupación por una verdad independiente de los sujetos que la tienen”. Lo que el taller de cine promueve, para poder producir un corto, es la pregunta por la propia implicación en el tema. Sin ella, sin esa mirada sensible, afectada, no habrá posibilidad de implicar a otro en lo que se quiere transmitir.

Numerosas películas presentadas en el Festival hacen del ámbito escolar un escenario en el cual rodar ficciones y documentales, en numerosas ocasiones esto se relaciona con las dificultades de salir de la escuela a filmar en horario de clases. La naturaleza moderna de lo escolar revela en la situación de encierro, una de sus características más estables del dispositivo. La escuela marca la frontera entre el adentro y el afuera de la institución con todo un régimen de normativas. Por ello hay muchas películas acerca de lo escolar o rodadas en la escuela. Sin embargo, queremos referir, en este caso, a algunos cortos que revisitan lo escolar invitándonos a visibilizar de otro modo este espacio, transparentando algunas de sus notas constitutivas. Organizan así nuevos regímenes de visibilidad del artefacto escolar, constituyéndose a sí mismos en un discurso transformador.

Desde esta perspectiva “*Cuerpos que habitan el espacio, nuestro tránsito por la escuela*” (2014) es un cortometraje que en clave de “videoarte” propone una mirada renovadora sobre el espacio escolar y las intensidades de los cuerpos en él. Lxs niñxs de este 5° grado, danzan recorriendo su espacio y al mismo tiempo deconstruyéndolo.

En el primer plano del cortometraje la música inicia con una especie de pulso y vemos la imagen arquetípica de la escuela, la bandera, el escudo. Como si en el arranque nos presentaran aquel territorio sobre el cual van a operar, para transformarlo y volverlo casi irreconocible.

El corto se inicia y termina con paneos de lxs chicxs y de los barrotes que demarcan la frontera de la escuela, visibilizando el encierro como condición determinante de este espacio. Ya que hay si bien hay un espacio exterior en la escuela, aún éste se desagrega de la calle, de la gente de a pie que vemos pasar al lado y no parece afectarse por lo que sucede. Esto se retoma con fuerza en el final del corto.

De allí, a la entrada franca de madera enorme, que señala el espacio interior de la escuela. Vitricas con trofeos, carteleras, y butacas desde las cuales la danza es girar y caer en un movimiento ralentado y bello.

Bruscamente la situación cambia, la danza se interrumpe. Lxs niñxs frente a una pantalla, con los cuerpos estáticos, la vista fija en esa emisión, mudos. Imagen que nos trae una alegoría aterradora sobre el momento de clase, una especie de caricaturización del *oficio de alumno*: escuchar, mirar al frente, quietud. Se oye el timbre y allí ondulan, saltan vibran.

Danzas en la biblioteca, los libros son túneles, las mesas trampolines. La imagen de las escaleras permite un dúo danzante virtuoso que simétricamente practica una coreografía singular. Un busto de un prócer sirve para jugar en pantomima con sus bigotes anchos, su nariz, sus ojos. Recorrer espacios lúdicos de la escuela: el ping pong, el metegol, los patios internos en tránsitos libres, danzarines que abren nuevas posibilidades de espacios.

Se revisita también la fila escolar prototípica: modelo de organización segregatoria con varones por un lado y mujeres por el otro. Pero aquí se desmoronan, los cuerpos resbalan al suelo y la fila se desintegra en movimientos caóticos.

Nuevos paneos del grupo. Gestos bizarros con las caras, taconeos con las zapatillas, las manos en la textura de un vidrio (¿como pidiendo auxilio?) Y nuevamente el timbre que permite ese afuera-adentro del patio exterior. Allí eligen colocarse contra los barrotes. Los cuerpos, las caras aprisionadas y la gente que deambula muy cerca sin verlos. Saludan y siguen sin mirarlos. Necesitan gritar, aplaudir para ser vistos. Aunque allí el corto cierra con ese plano general y funde a negro quedándonos con la bella frase de Pina Bausch “A seguir bailando, de otro modo, estaremos perdidos”.

Del mismo modo, pero eligiendo otro género como es el de la parodia “*Nuevas miradas sobre el bullying*” (2014) también nos permite volver a mirar lo escolar. En este corto lxs niñxs eligen un formato usual en la escuela como es el de los trabajos prácticos grupales y un tema de los más recurrentes como es el del bullying. Lo que logran en los tres movimientos de los que se vale el corto, es que reflexionemos sobre una serie de cuestiones que parecen obvias y naturalizadas en el dispositivo escolar y que por ello pueden ser amplificadas al ser tratadas a través del humor en el cine.

El corto problematiza los modos en que se realizan este tipo de trabajos grupales, que en general parten de una consigna en la cual un docente delega la realización de una producción en torno a un tema a investigar. En muchos casos, se les pide a lxs niñxs que hagan una presentación digitalizada, o un afiche, en este caso será la realización de un video. Así el corto se transforma en un metalenguaje que explora este proceso de producción ficcional y lo presenta jugando con el ridículo y la exageración, propios de la parodia.

Pero en el efecto humorístico que logra, expone nuestros propios atavismos en la manera de leer la situación, en la cual nos identificaremos más habitualmente con la docente, atribuyendo una transparencia discursiva, que no es otra que la consecuente de nuestro paso por el artefacto escolar. Así cuando la docente plantee que realicen un trabajo sobre el bullying, nos resultará divertida la primera torsión al entenderlo como bowling, dado que también para nosotros la palabra se ha tornado en un significado prístino que no podría dar lugar a malentendido alguno. Pero mucho más sutiles son las elaboraciones posteriores que a modo de Carrie en un caso e inspirados en la ciencia ficción por el otro, nos muestran cómo el pensamiento infantil se apropia de los significados que parecieran coagularse en el mundo adulto y de cuán aberrantes para los docentes, pueden ser las representaciones a las que llegan.

Hay al menos tres cuestiones conceptuales que vienen estudiándose en el campo psicoeducativo que parecen consonar con lo que lxs niñxs despliegan en este corto:

- *Las tareas que se delegan en lxs niñxs y no se enseñan:*

Siguiendo a Elichiry (2009b, p.15) “En nuestras investigaciones nos hemos abocado al análisis de micro procesos cotidianos. Surgen así algunos interrogantes referidos a aprendizajes cotidianos que con frecuencia damos por obvios, que no suelen enseñarse en las instituciones educativas y que luego son evaluados”. En el corto la profesora consigna realizar un trabajo práctico sobre un tema que no fue enseñado y que queda absolutamente en manos de lxs niñxs su desarrollo. Esto, que como dijéramos en la película procura un tratamiento cómico, en la escuela real es uno de los factores que contribuyen a

la desigual distribución del éxito y el fracaso escolar. Dado que lejos de considerarlos contenidos a enseñar, se los plantea como ejercicios que encuentran en el espacio extraescolar diferentes posibilidades de cada familia de acompañar o no a sus hijos en su resolución. La tarea encomendada retorna al contexto escolar y es evaluada como una producción autónoma de los propios niños, pero en la mayoría de los casos, ha sido andamiada –cuando no realizada en su totalidad– por la familia.

- *La construcción de significados a partir de las instrucciones de las maestras:*

La trama del corto está motorizada por el malentendido, esto es la distancia existente entre la consigna que brinda la docente y lo que lxs alumnxs comprenden acerca de la misma. En un artículo muy interesante de Minick (2001) se sintetizan las investigaciones que realizaron acerca de los propósitos que tiene la literalidad en la comprensión de consignas que dan los docentes. Como si se tratara de nuestro corto Minik plantea acerca de situaciones de aula estudiadas:

(...) en su intento de comunicar una instrucción a los alumnos, la maestra modifica su estrategia. Al comienzo trata de aclarar el significado dirigiendo la atención de los niños al “sentido situacional” apropiado que debe emplearse para interpretar sus instrucciones. Hacia el final elabora su representación lingüística de la instrucción e insiste en que, si lxs niñxs hubiesen prestado atención a lo que ella dijo, hubieran entendido lo que ella quería que hicieran... Esta idea de que el significado puede ser plenamente codificado en formas lingüísticas y de que es posible comprenderlo concentrándose en el significado representado es una característica

común de los usos representacionales del habla. La insistencia en una interpretación representacional de las instrucciones parece formar parte de los esfuerzos de las maestras por mantener un control estricto sobre las actividades de los alumnos a fin de maximizar la eficacia de la actividad del aula” (Minick, 2001, pp. 379-381).

Justamente la película elaborada por lxs niñxs, parece jugar con la imposibilidad de garantizar tal eficacia comunicativa y por eso, cuanto más explícito parece estar el sentido de la actividad, más delirante puede tornarse la elaboración que los alumnos proporcionan.

- *La construcción de conocimientos sociales en el aula desde una perspectiva de la complejidad:*

De manera complementaria a lo planteado en el punto anterior, también existen numerosos programas de investigación tendientes a explicar cómo construyen los niños los conocimientos en el aula. En particular, como en este caso, las investigaciones acerca de la construcción de conocimientos de dominios sociales y desarrollo moral en los niños (Castorina, 2017) ha recuperado el concepto de “polifasia cognitiva” para entender estos hiatos, que el corto describe, entre las ideas sociales vigentes (como la del bullying y tantas otras) y cómo lxs niñxs se apropian de las mismas.

(...) el concepto de polifasia cognitiva acuñado por Moscovici (1961) adquiere particular relevancia, dado que postula una interrelación dialéctica entre las RS y los saberes disciplinares. Por nuestra parte, y a diferencia de Moscovici, incluiremos también en la polifasia cognitiva a los conceptos construidos por los individuos en las condiciones sociales de su existencia; más aún, consideramos que el concepto

de polifasia cognitiva plantea un interesante desafío a las teorías contemporáneas del cambio conceptual, ocupadas en estudiar los mecanismos de reorganización de los saberes previos que los alumnos tienen acerca de la sociedad o de la historia; principalmente –respecto de los componentes de esos saberes previos– los aspectos de su resistencia al cambio y los procesos que explican sus modificaciones. (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010, pp.132-133).

Desde esta concepción, podría comprenderse el corto como modos en que lxs estudiantes revisitan, a la hora de elaborar su propia conceptualización acerca del bullying, las narrativas sociales disponibles y que consumen desde los medios, los grandes aparatos actuales de difusión de estas RS, haciendo así un tránsito necesario en la reestructuración conceptual.

Como se puede ver, en estas tres menciones a programas de investigación actuales, la mirada que lxs niñxs proyectan a través de sus cortos, cuando pueden volver a observar las condiciones escolares con ajenidad, resultan muy interesantes ya que se orientan a los sitios donde el propio campo disciplinar está interpelado. Esta mirada alterada, extranjera, que renuncia a naturalizar lo obvio de la maquinaria escolar, es la que, desde el arte puede encontrarse con los caminos que la disciplina ha venido dando en su interrogación radical.

También es la que se encuentra con esos ojos primeros que miran la escuela desconociéndola, con el extrañamiento de muchxs niñxs de barriadas populares en su ingreso al colegio. Así se puede oír en la frase de Giroux:

Crecer en Barrio obrero de Providence, Rhode Island, me orientó de un modo particular hacia la relación entre la cultura popular y la escolarización. La cultura popular estaba donde estaba la acción: definía un territorio donde placer, conocimiento y

deseo circulaban en íntimo contacto con la vida de las calles... Más que saberlo, sentía lo que era un conocimiento realmente útil. Y hablaba, bailaba y me perdía en esa cultura callejera que nunca dejaba de moverse. Y entonces empecé a ir a la escuela. Algo me detuvo allí... Como si me hubieran enviado a un planeta extraño. (Giroux, 1996, p.11)

Mirar en derredor

*La mirada une y separa
Como un brazo que se alarga hacia algo
Y también como la sangre
Que es además otra mirada (...)
Pero quizás más que si une o separa algo
Es la propia mirada lo que importa
Aunque en ambos extremos no hay nada
O, aunque haya algo nada más que en uno solo.
Roberto Juarroz, Décima Poesía Vertical*

En el apartado anterior nos propusimos analizar la mirada infantil cuando observa con extrañamiento lo escolar. Es en este contexto desde donde se producen los cortos y por tanto son las coordenadas fundantes del gesto creativo que aparece en cada obra.

En este nuevo parágrafo deseamos analizar aquellos cortometrajes que proyectan la mirada un poco más allá de la escuela, pero se mantienen en esa trama cercana, casi íntima de entornos que los constituyen. El barrio, lxs amigxs, los padres e incluso los propios intereses son objeto de mirada en estos cortos y en su análisis, al decir del poeta Juarroz, es la propia mirada la que importa. La manera singular con que lxs niñxs despliegan en estas producciones cómo perciben y transforman su entorno cercano.

“Estás ahí” resulta un dramático espejo en donde mirarnos como adultxs y padres. La pregunta que titula el corto se presenta encarnada en niñxs pequeñxs que, al demandar la atención parental, los encuentran mirando en sus pantallas. Esto no parecería operar como motor del deseo infantil, ya que lo que los ocupa es su propio narcisismo plasmado en esos “black mirror” de mano. Lo que aparece es la angustia, el desamparo que lleva a lxs niñxs a analogar a sus padres con las estatuas mudas de la calle, las cuales brindan atención si se les da una moneda. La moneda en la lata que motoriza los cuerpos de las estatuas vivientes es la solución que intenta la niña con su propia madre, para sustraerla de la pantalla. Si la plata mueve al mundo, si mueve a las estatuas, logrará con-mover a su madre. Traerla para saber si está ahí.

Inquietante planteo de lxs estudiantes de una Escuela Hospitalaria (son niñxs que permanecen en largas internaciones hospitalarias, a veces sin poder ser dados de alta, a causa de sus padecimientos), aquellos a los que les toca permanecer en el hospital, se preguntan si sus padres están ahí, presentes en el amparo de esta niñez sufriente. Interrogante que presenta una potencia específica como interpelación de nuestras posibilidades actuales de ahijar, de correr la mirada de los espejos negros-pantallas, para mirar a nuestrxs hijxs. O quizás, como ellxs sugieren, la única vía para conmovernos sea a través de la lógica del mercado. Encerrona trágica que trazan lxs niñxs en este corto, dado que es la propia lógica del mercado, la que se extiende a través de las pantallas en esta era postindustrial.

“Los de andar con pies descalzos” en consonancia con el corto anterior, muestra cuán importante puede ser la contención barrial para el desarrollo de niñxs y jóvenes. Este documental producido por lxs propixs pibes de la calle (como se nombran a sí mismos) vuelve sobre la cuestión del desamparo, pero, a diferencia del relato anterior, ya no es la figura materna tomada

por las pantallas, sino es la propia condición de intemperie que se pone a la luz haciéndonos entrar al mundo de aquellos que viven en la calle. Lo singular no es lo enunciado por el corto, que habitualmente puede ser mostrado por informes televisivos y películas varias, sino la novedad en este caso es el sujeto de la enunciación.

La cámara en la mano que va mostrándonos primero lxs vecinxs, la Casita (lugar de asistencia) para por último entrar a la intimidad de la ranchada donde se duerme, es operada por lxs integrantes de la propia ranchada. Son ellxs mismxs quienes preguntan a una vecina: “¿qué pensás de los pibes de la calle?”, quienes escuchan cámara en mano la respuesta y sorprenden a uno de sus amigos en el baño y se ríen de mostrarlo en calzoncillos. Son sujetos enunciadorex no sólo objeto de lo que se enuncia. Son esxs acerca de lxs cuales la comerciante dice que no los quiere, sólo a él (señalando un fuera de campo) pensando que era una broma que la estaban filmando. Lxs que eligen la música cumbiera como banda sonora y también la bailan en el Parador de la Casita. Quienx amasan la pizza y eligen posar mucho tiempo la cámara en el techo del espacio donde duermen, para mostrar la precariedad en la que viven y al mismo tiempo agradecer al ortiva que los deja dormir ahí, cuando no está la gente (a la que le molesta verlos) para que no se caguen de frío abajo del puente.

Esta posibilidad de salir de tomar la palabra a partir de mostrar con su cámara su propio mundo es singular de este documental y asimismo es lo que tienen en común todas estas producciones.

Así “*Luca*” nos muestra en clave de ficción, en este caso infantil, el mundo de los amigos y el enamoramiento al fin de la primaria. Relato esperable para esa edad cuando se trata de producciones adultas, pero no muy visitado en las producciones

realizadas por los chicxs. ¿Qué singularidad nos ofrece este corto? En el inicio se trata de una aventura entre varones que se escapan de la escuela. Pero enseguida se revela que el protagonista Luca queda fuera de la alianza masculina y su mirada se encuentra con la de una chica que está presentada muy lejos de los estereotipos de género. Lxs realizadores eligen subrayar el encuentro de esas miradas con un ralentí. El corto tiene sólo dos frases habladas y la primera palabra que se oye es: ¡gol! que grita Luca cuando la chica que está espiando detrás de un enrejado, consigue meter la pelota en el arco rival y allí denuncia su presencia. Es interesante la construcción infantil de un relato amoroso donde hay una perspectiva de género puesta en juego. Poner al varón mirando jugar al fútbol a una chica alta y robusta no es una elección fácil en el seno de la cultura de crianza. Pero mucho más significativa es la elección de la mirada como modo de comunicación. Ese encuentro de los ojos, es también el encuentro con los ojos de los espectadores. Es nuevamente la pregunta del *¿estás ahí?* pero en este caso formulada a los pares. Allí, como en la ranchada, lxs niñxs y jóvenes parecen decirnos que hay posibilidades de encuentro.

“24 cuadros por segundo” retoma la cuestión de la afectación que, en el corto recién analizado, *“Luca”*, se expresa en el encuentro con otra mirada, en este lo podríamos situar como una mirada afectada por el cine.

El corto toma el nombre de la cantidad y el tiempo que necesitan las imágenes fijas (fotogramas) para transformarse en cine (imágenes en movimiento). Alude entonces en el título elegido al cine, convirtiéndose así en un cortometraje acerca del cine y más específicamente, acerca de la relación que un adolescente entabla con este arte. La mirada propuesta por el corto está atravesada por varios interrogantes: ¿cuánto puede tardar hacer una tarea de cine?, que formula una de las amigas del protagonista viendo que la justificación que éste usa para no encontrarse con ellos es que tiene que realizar una tarea de cine,

¿Cuál es la verdad?, que aparece en un fotograma de una película que está viendo Francisco, y la otra ligada a esta última: ¿Qué diferencia hay entre la realidad y una película? planteada como cuestionamiento por el padre del adolescente.

Como se observa, estxs realizadores adolescentes, nos muestran en su corto, problemas relevantes y complejos que han interpelado a lo largo de la historia a quienes reflexionan sobre lo humano. Cuando Francisco es cuestionado por su retraimiento y por estar exclusivamente viendo y leyendo cine, él responde: Amo el cine. Pero lo que retorna, en las imágenes del corto, es algo cercano a la locura, este amor parece tan grande que no permitiría distinguir realidad de ficción.

Así, el corto toma al cine como pre-texto para tratar un problema crucial de nuestros tiempos: la preferencia excluyente que un estímulo puede despertar en los jóvenes. Como plantea Michel Fariña, J. a propósito de este corto:

Sustraer a los menores de consumos excluyentes supone abrir en ellos la posibilidad de puedan ingresar en la diversidad y decidir respecto de ella. Esta dimensión de la responsabilidad es la clave del film, ya que este movimiento no puede ser calculado, deliberado (...) El movimiento final, en el que el propio personaje puede hacer algo con su deseo de ficción es una clara evidencia de ello. Cuando Francisco, luego de reacomodar sus fantasías, abre la persiana de su habitación, deja entrar algo más que el sol de una tarde hermosa. Un rayo de lucidez ha ingresado en su vida. Y esta vez, para quedarse. (Medios en la Escuela, 2011, p.34)

La cuestión de la vida tomada por el cine nos acerca a la pregunta por las pasiones y su carácter patológico. Siguiendo algunas lecturas del psicoanálisis esta distinción resulta crucial.

Contra la tradición que identifica la pasión con lo patológico (pathein connota dolor con desgracia, lo patico habla de la muerte y la locura) hay que decir, con el psicoanálisis, que las pasiones hablan en la decisión de tomar la palabra y en las figuras que constituyen la dimensión semántica del lenguaje, dimensión irreductible a la sintaxis (...) la pasión del hablante es performativa, se establece a sí misma en el acto, en el acto de hablar. Para decir algo, hay que decirlo; realizar un acto, irreductible a lo dicho. (García G., 2003, p.2).

Tomando esta perspectiva las vicisitudes del tránsito adolescente implican al sujeto de la palabra, lo afectan y lo apasionan: pasión por el cine, que puede devenir (como en el desenlace del film) en pasión por los cómics y así seguir mutando. El protagonista del corto y sus realizadores (que además son las mismas personas) parecen coincidir en las pasiones y los temores. Estas contingencias se expresan cuando a los jóvenes los atraviesa un placer inquietante como el del cine (Giroux, 1996, op. cit.).

Tematizando

Si en los cortos anteriores advertíamos la mirada de chicxs y jóvenes sobre sí mismxs y su entorno cercano, en este párrafo deseamos echar luz sobre las producciones donde pretenden exponer su punto de vista sobre un tema de la realidad que los interpela.

Los tres cortos que reunimos en este punto tienen en común la pretensión de establecer un discurso verista frente a lo real. En dos de los casos se trata de documentales mientras que en uno hay una suerte de ficcionalización con pretensión documental.

“*Chicos en peligro*” inicia en primera persona: “Soy un chico de la calle que se anima a contar su historia”. Pero tras esta afirmación el corto despliega situaciones que van contando en sí mismas, sin palabras, lo que acontece con este niño para terminar viviendo en la calle. Luego a manera de documental se entrevista a dos personas que tienen relación con niñxs en esta situación. Difícil distinguir si se trata de una ficción o de un documental. En los créditos aparece un mensaje: “Todos lxs niñxs que aparecen en el corto son alumnxs de la escuela porque la ley no permite filmar a niñxs en situación de calle”. Allí comprendemos que se trató de una ficción y que ese “yo” al que le atribuimos la historia de la calle, no era tal.

Esta aproximación que podríamos denominar simulada a temas que les interesan y frente a los cuales no creen tener la posibilidad de acceso a fuentes directas es bastante recurrente en la confección de films por parte de los niños. Diríamos que asimismo echa luz sobre el formato escolar de modo general. Encerrarse en un aula, separándose del mundo para hablar del mundo podría considerarse un gesto fundante en la enseñanza a partir de la modernidad. La escolarización del cine que allí se produce, en numerosas ocasiones restringe la verosimilitud de los materiales que se originan en este marco, pero esto no sucede en este corto.

En “*Chicos en peligro*”, lxs niñxs que lo realizan, deciden ponerse en la piel de sus pares en situación de calle, para advertirnos que, quienes tenemos responsabilidades sobre ellxs, frecuentemente renunciamos a las mismas. Nos interpela a asumir un modo responsable de habitar la adultez, que incluye concitar en el espacio de encuentro con el niño una escena donde confluyan las infancias: una presente, plena, desbordante; otra pasada encerrada en la “adultez”, que busca ser iluminada.

El corto parece decirnos que el desafío de asumir que niños y niñas constituyen sujetos de una experiencia y no objetos para glosar una teoría, sigue pendiente. Poder oír sus propias voces hablando acerca del ser niñxs, constituye la puerta de entrada a un conocimiento de la infancia como fenómeno plural, ya que de otro modo el sesgo adulto nos vuelve incapaces de mirar y escuchar a los niños en su contemporaneidad, sino desde nuestros saberes previos acerca de lo infantil.

“Ponete las pilas” se apoya en el género del documental para plantear un tema específico dentro de la problemática ambiental: la contaminación que produce, después de su uso, el desecho de pilas. Para ello hibrida lo propiamente documental con la ficción y con técnicas de animación. Advierte sobre los severos riesgos que ocasiona la simple eliminación de las pilas, si no se toman ciertos recaudos y muestra una posible salida de esta problemática.

Las temáticas ambientales son recurrentemente visitadas en las producciones audiovisuales infantiles, incluso llegando a organizar en Hacelo Corto, un premio especial: *Hacelo sustentable* para distinguir cortometrajes en esta temática.

El corto tiene un estilo didáctico que navega a mitad de aguas entre un informe de investigación periodístico y un trabajo práctico escolar. Quizás nos permite advertir, qué cerca están estos dos formatos y al mismo tiempo, la distancia entre la producción que el encuadre escolar puede sostener y aquella que puede realizarse en los medios masivos.

Sin embargo, aún en este formato clásico, sostiene dos cuestiones singulares: por un lado la exposición de los temas, que en off realizan lxs chicxs, es ilustrada por animaciones que ellxs mismxs hicieron y esto lo sustrae del modo tradicional explicativo para entregarnos sus trazos coloridos; por el otro parece haber servido de pretexto para abrirse camino en la

comunidad, convirtiéndose en un disparador de acciones que motiva a lxs chicxs a realizar en su barrio una campaña de recolección de pilas usadas para que luego, mediante un proceso bien explicado y detallado en el corto, puedan ser recicladas, transformando ese montón de pilas en un banco de asiento para el patio de la escuela.

Este esfuerzo y actividad que realizan la comunidad, la escuela y los chicos demuestra que el vídeo, además de ser una apelación al cuidado del medio ambiente, no se limita sólo a la descripción de un hecho negativo, sino que nos muestra cómo se puede transformar algo que atenta contra la vida y la salud de todos en algo productivo, fácil de realizar, que está al alcance de ellos y que resuelve un problema tan acuciante, como es la contaminación de la tierra y el agua de nuestro planeta.

El último de los cortometrajes que incluimos en esta categoría es otro documental, como *“Ponete las pilas”*, pero realizado en el Nivel Medio. Se trata de *“Batalla contra el olvido”* donde lxs jóvenes se permiten visitar nuestra historia reciente con ojos de investigación.

La guerra de Malvinas pasa así de ser un tema de manual escolar a la oportunidad de amplificar la voz de quienes estuvieron allí. Con una cuidada edición entre el sonido de los comunicados de las fuerzas armadas – que se oye en off – sobre fotos también de la época, se presentan los testimonios actuales de tres veteranos organizados en algunos ejes elegidos por los jóvenes realizadores. La perspectiva elegida se presenta desde el inicio cuando se oye la famosa frase de Galtieri: “si vienen les daremos batalla” y, sobre esa misma palabra, justo a continuación, se lee el título del corto *“batalla contra el olvido”*. Así batalla es re-semantizada, transformada en un combate simbólico que en la actualidad parece librarse en el registro histórico colectivo.

Lxs jóvenes eligen el eje de la memoria para hilar los primeros testimonios: ¿Qué recuerdos no se olvidan de Malvinas? Para luego llegar a un tópico muy poco difundido sobre la guerra, como es el tema de la desmalvinización y el modo que se operó para garantizar la impunidad sobre la decisión del ataque, así como sobre el comportamiento en el campo de batalla. En esta línea les interesa saber ¿Qué sintieron cuando volvieron? Y ¿Cómo creen que se puede dar batalla contra el olvido? pero allí ya hilvanan sus propias imágenes fotografiándose en eventos escolares con los veteranos y fortaleciendo la idea de que la batalla se da en el campo educativo, haciendo memoria en la escuela. Es así como el propio corto se convierte en garante del combate contra el olvido y sus realizadores en testigos de esta memoria.

Berretines imaginarios

Las últimas cinco películas del corpus forman parte de la categoría más frecuentada por los cortos participantes en el Festival: se trata de ficciones, animaciones o expresiones de video arte donde lxs niñxs expresan creaciones originales que pueden basarse en historias que ellxs mismxs inventan o en un relato literario que adaptan colectivamente para el cine. Estos berretines imaginarios dan cuenta de otra mirada sobre el mundo, aquella que se despoja de la pretensión de tematizar o documentar un tema de la realidad, como en la categoría anterior, para disfrutar creando personajes, escenarios, movimientos de colores y así mostrarnos otros mundos que se pueden desplegar a través de la poética del cine.

En esta última categoría están agrupadas cinco producciones: “*Güica*”, “*La leyenda del Choui*”, “*Pelos*”, “*Corololandia*” y “*Súper locos vikingos*” que sólo tienen en común la característica de servir como puertas de entrada a

mundos imaginarios donde apreciar los modos de narrativa de niñxs y adolescentes.

Entre ellas, tres son ideas originales y dos son adaptaciones de obras literarias, pero en todas predomina un tratamiento propio con una riqueza muy singular en el uso de recursos estilísticos del lenguaje audiovisual. Retomando algunos comentarios que realizaron quienes eligieron cuatro de estos cortos podemos observar algunas de las notas destacadas de las producciones.

Acerca de “*Güica*” Marcelo Zanelli expresa:

Dibujos y música, una idea sencilla: muy difícil. Una sucesión de dibujos, de pinturas. Planetas flotando en el espacio, pensé en un huevo frito, era el brillo de una estrella radiante entre otros planetas llenos de gracia. Uso la palabra gracia porque como se sabe, sólo pueden tener gracia las cosas hechas con gracia. Me dije en voz baja, “qué lindo dibujo” y en el siguiente cuadro apareció otro, tan lindo, que volví a pensar eso, como con el anterior; qué lindo dibujo. Y así, uno tras otro, lo que para entonces había descubierto que eran acuarelas, se sucedían frente a mí, de un modo fascinante y profundo. Existen diversas, numerosas y nutridas maneras de mostrar los desastres de las guerras, el descuido, la desidia y la indolencia con la que tratamos al mundo y lo que hay en él. Este trabajo, lleno de poesía, lo expone con maestría y, en un mismo movimiento, nos encanta con una maravillosa delicadeza que logra que la estética y la ética vuelvan a pensarse juntas. (Medios en la Escuela, 2011, pp. 28 y 29)

En torno a “*La leyenda del Choui*” Viviana Minzi resalta la importancia de realizar un cortometraje como éste desde una Escuela de Educación Especial y Formación Laboral, pensándolo en clave de inclusión real.

Desde un abordaje pedagógico y cultural comenzamos a preguntarnos por la relación entre las TIC y la inclusión en sus diversos aspectos. Actualmente el aporte de las TIC estará en ayudar a reconstruir lo común respetando la diversidad (...) En este marco es que la historia de Chouí-Chouí se destaca. La participación de los niños desde sus distintas capacidades, la puesta en juego de recursos propios del contexto y la apelación a una estética particular, lograda entre escenografía y personajes, apunta un recorrido posible. Es el trabajo de producción en el que los realizadores pueden “decir” y “reconocerse” desde sus propias posibilidades y escapando a la reproducción de lo “vigente”. *“La leyenda del Chouí”* es un ejemplo claro donde chicos y chicas a partir del lenguaje audiovisual nos cuentan y recrean una historia y, a través de ella, su manera de pensar, imaginar y representar las cosas. (Medios en la Escuela, 2011, p.41)

En la adaptación de *“Pelos”*, un cuento de Ema Wolf, Mercedes Viegas aprecia el tono de leyenda mítica que asume y su planteo artístico.

Con músicas cautivantes en el inicio y en el cierre (...) visualmente seductor, de imágenes claras y mansas que se deslizan y conversan, comentan y cuentan (...) Dice muchas cosas de la vida cotidiana de los chicos, de los vínculos con sus padres, de los modos de trato, de los valores y los modos en los que se resuelve la cultura en la que vivimos; de las creencias que creemos tener, de los cambios que sobrevienen y las adaptaciones, de lo que se pierde, lo que se transforma y lo que pervive. Un relato donde se elaboran las transformaciones en clave de sonrisa cómplice, con ese dejo de adusto dramatismo

con que muchas veces los chicos miran las cosas que ocurren, que les ocurren. Un corto que trasunta y transmite.... una serena vitalidad. (Medios en la Escuela, 2011, pp.52 y 53).

“*Colorolandia*” es elegido por Cielo Salviolo que justifica de este modo su decisión:

Por representar de un modo absolutamente fiel el poder de imaginación que tienen los chicos y chicas pequeños, y es una muestra de su increíble capacidad para crear historias que además de entretenidas y divertidas, dicen mucho sobre sus formas de ver el mundo (...) una pieza que habla de la diferencia, la diversidad y la resolución de conflictos de un modo muy poético. *Colorolandia* es un corto atractivo especialmente por su estética colorida que combina dibujos, recortes y figuras de plastilina con una diversidad de fondos y personajes que enriquecen la historia.” (Medios en la Escuela, 2011, pp.64 y 65).

El último de los cortos de esta serie es “*Súper locos vikingos*” elegido en el proceso de escritura de la presente Investigación por representar aquellas producciones donde asoma el disfrute de lxs niñxs en su realización. Como una especie de juego ficcional, inspirado en el estilo de “El Show de Benny Hill” –al citar en clave humorística el cine silente– lxs niñxs van actuando pequeños gags que imaginan en un encuentro de conquistadores vikingos y pueblos originarios. Particularmente destacable la actuación de varios de estxs niñxs que logran, desde la sencillez de una escenografía donde apenas se disimula el entorno escolar, realizar una parodia efectiva y dinámica.

Como se puede apreciar, a partir de los comentarios citados de los cinco cortos, cuando lxs niñxs y adolescentes optan por narrativas imaginarias (sean originales o adaptaciones) se puede acceder a través de las mismas a su universo simbólico, donde los juegos, la expresión artística y la poética se destacan en la significación del mundo que se despliega en los cortometrajes. Asimismo, es oportunidad de creación inclusiva de niñxs y jóvenes de edades diversas, capacidades diferentes y puede promover registros discursivos muy variados (paródico, poético, entre otros).

Asimismo, esta última categoría, que reúne películas sin una pretensión temática, permite mostrar que la escuela puede alojar los *berretines imaginarios* de sus estudiantes y por tanto transformarse en un espacio de despliegue de aquello que escapa a la lógica de lo racional y escritural que funda su propio aparato, para contener y amplificar los placeres inquietantes (Giroux, 1996) de lxs niñxs. Esa escuela donde el cine se transforma en una práctica cotidiana, es la escuela que a su vez se transforma en función de hacer cine. Escuela donde crear y construir conocimientos es posible, tal como señalaremos en el próximo Capítulo.

Capítulo 8

El cine en la escuela como práctica situada. Creación y construcción de conocimientos

*La pintura me atrapa sin anuncio previo,
con un vértigo repentino,
por oleadas sucesivas que llegan cada vez más lejos.
Elocuencia de lo puramente sensorial,
belleza que para mí reside en que,
con un mismo movimiento y en un mismo espacio finito,
el pintor puede convocar y conjurar el caos.
Al hacerlo visible, necesariamente lo ordena.
Una vez que la pintura me ha dado este azoramiento
y esta certidumbre, puedo dedicarme a mis ocupaciones
con el espíritu más perturbado, pero con un paso más seguro.
Ahora sé, por haberme acercado a ella,
por haber cedido por un instante a su hechizo,
que, en un lugar aparte, existe un espacio diferente.
Me basta comprobar que existe.
Ahora puedo volver a lo ordinario de los días,
de lo otros y de mí mismo:
puedo volver a confiar en las palabras,
como si hubiera recobrado, al menos por un tiempo,
hasta la próxima luz nocturna,
la certeza que provienen de aquel espacio,
de que el lenguaje no es obra del lenguaje.
A veces tengo la impresión de que lo cotidiano,
repetido y discontinuo,
es sólo un intervalo entre dos telas pintadas,
entre dos sueños olvidados.
J. B. Pontalis, 1988*

La belleza de la frase de Pontalis acerca de la pintura, introduce esta dimensión de análisis con respecto a la experiencia de creación de cine en la escuela. En ella nos parece

advertir lo que supone la oportunidad de producir cortos en el aula. Ese impasse en la cotidianeidad de lo escolar donde acontece algo diferente.

Nos preguntamos en los objetivos del presente estudio: “¿Cuáles son las especificidades que brindan los diferentes formatos de actividad basados en situaciones de aprendizaje con cine?” Y “¿Cómo contribuye la creación cinematográfica a los procesos de construcción de conocimientos?” En este Capítulo queremos sintetizar aquellos datos que surgen a lo largo del Estudio dando cuenta de estos aspectos desde la perspectiva situacional. Siguiendo a Elichiry:

(...) en la perspectiva situacional se concibe a la escuela como un ámbito de aprendizaje específico dentro de una dimensión social e histórica, definida por su organización y sus propósitos, en la cual los sujetos construyen sus posiciones de docentes y aprendices a través de la interacción y participación. Eso conduce a destacar la necesidad de conceptualizar la noción de sujeto y subjetividad como constitutiva del contexto, la cual se trama y organiza alrededor de situaciones y experiencias. (Elichiry, 2018, p.13)

Analizar el cine en la escuela como práctica situada, implica rehusar la generalización como modo de establecer una codificación de los resultados. Nos apartamos explícitamente de una tendencia ingenieril-normativa que opere en este tema. Más aún, este modo de pensar la relación con las imágenes del cine en la escuela, se orienta en la misma dirección que Dussel (2009) argumenta respecto de la falsa oposición entre lo visual y lo escritural (propio del artefacto escolar moderno). Como presentamos en el Capítulo 1 acerca de la *Pedagogía de la Imagen*, Dussel señala siguiendo a Mitchell (2002), que:

la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el "derecho de mirada" (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo). (Dusell, 2009, p.181)

Por tanto, no se trataría de un registro que, en sí mismo, está excluido de lo escolar ya que, como esta misma autora plantea, la escuela moderna integró desde sus inicios las imágenes para dar credibilidad a sus saberes. “La educación visual que la escuela moderna introduce podría resumirse en la idea de ver para creer o, como más adelante se verá en relación al cine, en un dar a ver aquello que es real” (p.191).

En este sentido lo que interesa, a los fines del presente análisis, no es tanto enfatizar que el cine entra a la escuela, sino reconocer qué modo singular de situación organiza la experiencia de creación audiovisual en el escenario educativo.

El cine en la escuela como práctica situada

El cine en la escuela ha estado desde hace tiempo y ha sido bien aceptado –como hemos señalado sucede con todos los medios– (Nakache, 2000a) cuando es modelado por lo escolar, esto es, usado instrumentalmente para enseñar contenidos escolares, a través de proyecciones de películas y su debate. Pero, ¿qué sucede cuando se plantea la posibilidad de que el cine piense el mundo y consecuentemente la escuela? El desafío comienza cuando se parte de la asunción de que no se trata de un contenido más a enseñar, sino de una transmisión a habitar. Al decir de Migliorin (2015, p.192) “El cine no está en la escuela para enseñar algo a los que no lo saben, sino para inventar espacios de intercambio y de invención colectiva, poniendo diferentes edades y experiencias ante las potencias sensibles de una película”.

Considerar la creación cinematográfica como práctica situacional, implica retomar la definición de Lewkowicz (2001) acerca de la situación como ese lugar que habitamos, es decir, un lugar que armamos en el que tejemos sentidos, construidos junto a otros. La situación nos obliga a pensar desde adentro porque la habitamos y somos parte.

Hay conversión de un fragmento en situación cuando la fluidez mercantil ya no cuenta, cuando las condiciones generales son suspendidas situacionalmente por una operación. Por eso mismo, habitar una situación exige tomarla como absoluta, exige que no adquiera su consistencia de un exterior complementario sino de su propia producción, exige que no se componga como una parte del todo sino como una elaboración soberana. En definitiva, hacer de un fragmento una situación implica transformar cada situación en un mundo habitable. (Grupo de los Doce, 2001, p.98).

De algún modo, lo que describe esta Investigación, acerca de las marcas de transitar por la experiencia de hacer cine en la infancia y en la adolescencia, esboza la naturaleza de una operación posible: hacer cine puede inventar un mundo habitable entre las paredes del aula. Como hemos relevado en el decir de niñxs y adolescentes creadores audiovisuales, así como de lxs docentes que animaron en estos proyectos, algo se conmueve en la manera tradicional del estar en la escuela cuando el cine la atraviesa. Alojar las propias imágenes y fantasías, dar lugar a lo que nos place hacer, crear otras condiciones de aprendizaje donde el saber no sea lo estructurante sino la ignorancia común, la perplejidad, el asombro. Todas estas son cuestiones que transforman las trayectorias escolares cuando se hace lugar al cine en el escenario escolar.

(...) lo visible no existe en ninguna parte. No sabemos de ningún reino de lo visible que mantenga por sí mismo el dominio de su soberanía. Tal vez la realidad, tantas veces confundida con lo visible, exista de forma autónoma, aunque este ha sido siempre un tema muy controvertido. Lo visible no es más que el conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar. La realidad se hace visible al ser percibida. Y una vez atrapada tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la conciencia de aquel que ha reparado en ella (...) Lo visible es un invento. Sin duda, uno de los inventos más formidables de los humanos. De ahí el afán por multiplicar los instrumentos de visión y ensanchar así, sus límites. (Berger, 1995, p.7)

Es en esta perspectiva, retomando la idea de lo visible como invento, que el advenimiento de niñxs-cineastas en la escuela además de resultar una formación estética, se transforma en una apuesta política. Por un lado, la actividad escolar puede estar mediada por artefactos como las pantallas, las cámaras, los celulares. Al procurar integrar las imágenes que lxs niñxs realizan en sus escenarios cotidianos, resulta crucial en la posibilidad de una revisión descontextualizada de los medios y por tanto de una oportunidad de alfabetización expandida que integre la cultura audiovisual. Es decir, introducir en el aula las significaciones que promueve el visionado de noticieros, las conceptualizaciones que lxs niñxs pueden agenciar como usuarios de redes sociales o las narrativas que pueden reconstruir a partir de una telenovela, implica incluirlos a ellxs mismxs como sujetos contemporáneos practicantes de una cultura real en la escuela. Cuando el dispositivo escolar posibilita la reconstrucción de estos saberes, resulta una pieza clave para traccionar el desarrollo, tendiendo puentes entre la

cultura popular y lo escolar, armando nuevas comunidades interpretativas capaces de otros modos de recepción y producción mediáticos.

En este mismo sentido lo plantea Alain Bergala:

En tiempos de infancias y juventudes que en gran parte aprenden a mirar, a pensar e incluso a sentir a partir de las formas estandarizadas y los contenidos uniformes que ofrecen los medios masivos, una de las funciones actuales de la escuela quizá deba ser la de ofrecer la posibilidad de acceder a otras imágenes, a otros relatos, a otras sensibilidades. Es precisamente este último enunciado lo que nos motiva a trabajar en el aula con la fotografía y el cine entendidos no sólo como diversos modos de representación visual sino también como otras formas que permiten desarrollar una emancipación de la mirada espectadora. (Bergala, 2007, p.25)

En esta línea la creación cinematográfica en el aula supone una experiencia compleja que interpela los diversos componentes que traman las prácticas escolares habituales. Entra en tensión con los modos de configuración de la situación escolar instituida. Por eso compartimos aquello que Migliorin (2015) nominó como *Pedagogía del lío* (será abordado al final de este Capítulo). Según plantea Alain Bergala (2007):

El cine, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que la gramática escolar no acomoda fácilmente. (Bergala, 2007, p.30)

Tensiones y transformaciones cuando el Cine es Escuela

Sintetizaremos algunos aspectos que se presentan en la situación que entrama el cine en el aula. Tal como plantea la Psicología Cultural (véase Capítulo 1) seguiremos el hilo de las prácticas analizando algunas contradicciones que motorizarían la transformación del sistema, tanto como la creación de conocimientos y generación de nuevos cursos de desarrollo (Cole y Engeström, 2001) cuando el cine es escuela.

Tiempo escolar/Tiempo mediático/Tiempo de cine

El tiempo en la escuela es un tiempo artificialmente compartimentado: las horas de clase y de recreo, el cuatrimestre o semestre en el cual habrá que acreditar saberes, el horario en el que se dicta una u otra materia, etc. son algunas de las regulaciones del tiempo que organizan el sistema de actividad escolar. Los cuerpos, las metas, las significaciones compartidas, varían radicalmente si se trata de una hora de clase o de recreo. Así también la manera de estar en el aula según en qué momento del cuatrimestre nos encontremos o qué hora de clase se esté desarrollando.

En una temporalidad administrada de un modo tan fragmentado, el cine como creación en la escuela presupone un primer pacto de encuentro generando un tiempo compartido. Ver, rever, salir de cierta lógica del consumo mediático y de la velocidad del entretenimiento, implican habitar el tiempo de otro modo a cómo lo regula el artefacto escolar habitual. Experimentar la imagen sin precipitar el sentido que puede otorgar la lectura del maestro, ni apresurarnos en el vértigo mediático de la instantaneidad, implica inventar otras temporalidades. Sujetos que prefieren no salir al recreo para seguir filmando o docentes que no dan la hora de matemáticas para terminar de ver la película.

La práctica situada de cine en la escuela apuesta al tiempo. Construye un proyecto que implica confiar en que las diversas acciones que se realizan en el presente (ver filmes, escribir un guion, filmar, editar) terminarán configurando –en el futuro– un cortometraje propio. Ese tiempo disloca el de las rutinas escolares y promueve el encuentro en una temporalidad común: la de la ignorancia de educadores y estudiantes en torno al cine (Rancière, 2007) que posibilita que la película sea el "otro" para que, juntxs, cada unx con sus medios, puedan acercarse y compartir las experiencias que el cine les trae.

Adentro/afuera de la escuela

Así como se regula el tiempo, la maquinaria escolar en tanto referente moderno, también demarca lo espacial fragmentando ámbitos destinados a actividades diversas y, sobre todo, reglamenta de modo riguroso la entrada y la salida de su territorio. El disciplinamiento escolar basa su eficacia en el encierro de los estudiantes dentro de la institución y luego, más particularmente, dentro del aula. Los movimientos dentro y fuera de las posiciones codificadas, implican sanciones, autorizaciones y otros modos de regulación explícita que aprendemos a naturalizar con el *oficio de alumno* (Perrenoud, 2001).

La producción audiovisual impacta en el tránsito por la escuela. Para filmar es necesario generalmente salir del aula y aún más, salir de la escuela. Recorrer el barrio o elegir una locación para rodar la escena imaginada, forman parte de actividades que implica la realización audiovisual. Incluso cuando el escenario escolar sea el lugar que se elige para filmar o fotografiar, el modo de observarlo, de recorrer el espacio (tal como se analiza en el corto "*Cuerpos que habitan el espacio escolar*" en el Capítulo 7) pone en tensión el modo de

comportamiento esperado en las posiciones de alumno y docente dentro de este ámbito. Hacer un plano de los pies en el izado de la bandera, por ejemplo, pone en cuestión el propósito mismo de este ritual escolar.

Como hemos mencionado en el Capítulo 7, de análisis de los cortometrajes que integran el corpus, muchas de las películas eligen el territorio escolar como set de filmación. En numerosas ocasiones, esto no es del todo una elección, sino una imposición a no salir de la escuela por parte del equipo de conducción. Dicha limitación en algunos casos opera achatando las posibilidades de verosímil, ya que según lo que se pretenda narrar, el edificio escolar aparece tras cualquier escenografía que trate de disimularlo y obstaculiza la atribución de verdad que el espectador trata de hacer para que el filme funcione. Asimismo, en sentido inverso, el condicionamiento de filmar la escuela, en otras oportunidades, promueve nuevas búsquedas con relación al espacio cotidiano que se visibiliza con “ajenidad” al ser enfocado por la cámara y por tanto conduce a la producción de nuevos sentidos. *“Nuevas miradas sobre el bullying”* por ejemplo, es uno de esos cortos donde, como planteáramos más atrás, lo escolar se revisita con una mirada paródica lo que ilumina nuevas posiciones sobre el trabajo educativo compartido.

Del saber y las preguntas auténticas

Una de las tensiones fundamentales que aparecen en la experiencia de hacer cine en la escuela, es la relación con el saber. El formato escolar tradicional gestiona posiciones bastante cristalizadas en torno al saber y al poder. Docentes y estudiantes encarnan, casi sin alteraciones, lugares de expertxs y novatxs de manera tan fija y ritualizada que pareciera que el propósito de toda educación es la adquisición de saberes. En el mundo moderno, tales saberes son los que cada disciplina

construyó y que la maquinaria escolar se encarga de entregar a lo largo de sus clases. Esto supone, tal como Cazden (1991) describió, el predominio de interacciones en el aula donde las preguntas formuladas por los docentes no son auténticas sino maneras de controlar los aprendizajes de lxs alumnx.

Lo que tal vez el cine tenga que enseñar es su ignorancia esencial del mundo, punto exacto donde la creación y el pensamiento se conectan. Es en el fondo de su ignorancia que las imágenes nos demandan, no necesariamente como tú y yo, sino como parte de una humanidad pensante. Esta parece ser una potencia fundadora del cine. Un relacionarse con el mundo que más interroga, ve y escucha que explica; posicionamiento propiamente estético del orden de la ocupación de los espacios, de los tiempos, de los ritmos, de los recortes, de las conexiones y rupturas. En el límite de lo que es espacio y lo que es vacío, de lo que es el habla y lo que es grito, de lo que es sueño o realidad, de lo que es este y lo que ya es otro mundo. Instalarse en estas indiscernibilidades es lo que puede y lo que arriesga el cine. (Migliorin, 2015, p.191).

La práctica situada del cine en el aula supone la igualdad como punto de partida (Ranciere, 2007). No se trata de adquirir un saber experto acerca de las películas que se aprecian ni de la producción por realizar, sino más bien de compartir un espacio en común de invención de algo nuevo. Como venimos leyendo en los relatos de docentes y estudiantes participantes de la experiencia, se trata de entregarse a una actividad novedosa para todxs y donde el producto final es relativamente incalculable de antemano. “La categoría invención del hacer se propone para dar cuenta de las respuestas que encuentran las docentes frente a un desafío para el cual no han sido formadas,

ni ha sido delineado por la producción pedagógica oficial” (Terigi, 2008b, p.148). Este es el desafío del cine en el aula. Inventar un hacer que no está integrado en la formación docente y donde lxs estudiantes tienen mucho para enseñar también.

Se trata, por tanto, de experimentar la contingencia de un andar sin repuestas acabadas. Así como señala Meirieu (2006), asumiendo que la incertidumbre, la ignorancia y la complejidad no son obstáculos a despejar, sino elementos constitutivos de la práctica educativa. Ignorancia compartida del cine y, a su vez, compromiso en la formulación de preguntas abiertas y auténticas capaces de afectar a todos los actores educativos con igual intensidad. En los cortos, hemos visto que los interrogantes que allí se expresan no están saldados desde un saber externo, sino que cuanta más verdad transmiten en su interpelación, mayor implicación aparece con aquello que nos muestra la pantalla. Niñxs y jóvenes transmiten en sus cortos interrogantes genuinos que ponen a trabajar a través del arte. Esta posibilidad de la escuela, de alojar dichas interrogaciones y desplegarlas en comunidad desde el cine, es quizás una de las potencias más relevantes de lo escolar frente al mundo contemporáneo.

Por obligación/ Por Placer

Cuando la escuela es cine, se convoca el placer dentro del territorio escolar. Muy difícilmente advenga alguna experiencia cinematográfica sin sostenerse desde la implicación de quienes participan. A contrapelo de la obligatoriedad que fundamenta el espacio de la escuela moderna respecto de la infancia y la adolescencia, hacer cine –como hemos visto– repone la cuestión del deseo, de los afectos, de los cuerpos en la escena escolar.

Como plantea Volnovich con relación a lxs niñxs-cineastas:

Poner la producción cinematográfica en manos de las pibas y de los pibes no es un gesto intrascendente. Es, nada más y nada menos que arriesgarse a visualizar aquello que ellos tienen dentro, lo que está en juego es la proyección de lo más íntimo: sueños y miedos. ¿Qué otra cosa es, si no, el cine? ¿Qué otra cosa que una pantalla para realizar nuestros miedos y nuestros sueños? Pero, en este caso...pibas y pibes autores, no sólo espectadores. (Volnovich, 2013, p.2)

A lo largo de la Investigación esta cuestión aparece no sólo en el discurrir de docentes y jóvenes acerca de su experiencia, sino fundamentalmente en la materialidad misma de los cortos que hemos relevado. Ellos nos permiten viajar a estos mundos íntimos infantiles y juveniles en los cuales lxs autores se descubren deseantes, temerosos, apasionados, afectados por el mundo y, al mismo tiempo, decididos a afectar ese mundo a partir de sus imágenes. Esta mirada que se libera de lo que se presupone debe emerger en la escuela es al decir de Larrosa (2006, p.119) “una mirada libre, indisciplinada, quizás inocente, quizás salvaje, el portador de una forma de mirar que aún es capaz de sorprender a los ojos. (...) De una mirada que simplemente mira”. El aprendizaje de esta mirada es quizás una de las transformaciones más potentes del hacer cine en el aula.

Hablamos de aprendizaje de este mirar afectado, de la posibilidad de expresar los sueños y las pesadillas, retomando a Peter Cryle (2000), quien defiende la cuestión de que el placer y el deseo pueden ser educados y cita como ejemplo al Kama Sutra. Precisamente, el Kama Sutra muestra otros modos de relación con el cuerpo que presentan modelos para perfeccionar el placer, y propone una cierta ejercitación y una secuencia particular que se asemejan a un curriculum del erotismo. Estas apreciaciones valen para pensar en la educación de la mirada y en el ejercicio disciplinado del ver en la escuela.

La práctica situada del cine en la escuela abre una posibilidad de construir conocimientos sin sesgar aquello que nos place hacer. Conocimiento y deseo se entraman cuestionando así a la dicotomía emoción/razón para explorar la importancia del afecto en el ámbito educativo. Esto adquiere verdadera fuerza si se tiene que este giro afectivo (Clough, 2011) está también interpelando en la actualidad la filosofía, la teoría social y el pensamiento sobre el arte. Asistimos a una creciente proliferación de trabajos académicos sobre el papel del afecto en los estudios sobre la cultura —especialmente en la línea de Baruch Spinoza, retomada por Gilles Deleuze en su conceptualización del afecto como capacidad corporal de afectar y ser afectado—, que evidencian lo que se identifica como “giro afectivo” en el campo de las humanidades y de las ciencias sociales. Al decir de Depetriz Ch. (2017, p.358) “desoculta nuevos abordajes sobre las pasiones y los sentimientos, y permite volver sobre el lazo social y la agencia histórica y política para reconfigurarlos a partir de la introducción definitiva de los afectos en el arte y la vida”. El cine posibilita el giro afectivo en la escuela.

Mirada afectada. Mirada fascinada que redescubre, con el cine, lo escolar como enclave propicio para prosperar y sostenerse. En palabras de Maurice Blanchot:

¿Por qué la fascinación? Ver supone distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia? (Blanchot, 2002, p.58)

Ver con otros/ inventar comunidad

El proyecto de cine en la escuela también tensiona el modo de demarcar unidades de análisis dentro del campo escolar. Tradicionalmente, tal como Foucault (1986) retoma en la idea del pastoreo como dispositivo de vigilancia, la escuela moderna se orienta a cada uno de los individuos que compone su matrícula, pero al mismo tiempo lo hace en el seno de agrupamientos donde se va corrigiendo el desvío personal para mantener lo más homogéneamente posible al colectivo. Estas unidades: individuos y colectivos son dos caras de la misma lógica fundacional escolar. Enseñar lo mismo, en un mismo lugar, a todos juntos y al mismo tiempo resume lo que algunos denominan los componentes duros del sistema escolar moderno.

A su vez, los medios masivos presentan otras unidades también contrastantes: la masa de espectadores y el consumidor en soledad que asiste al espectáculo. Las pantallas cada vez más nos transforman en un clúster al cual se dirigen sus “estrategias espectaculares que embarullan, voluntariamente o no, la distinción de los espacios y los cuerpos para producir un continuum confuso donde se borra toda chance de alteridad”. (Mondzain, 2002, pp.53-54). Disolución de lo individual para fragmentarlo en infinidad de retazos que no terminan de poder cohesionar una identidad, podría sintetizar el movimiento de demarcación que la industria mediática organiza en la actualidad.

La propuesta aquí analizada restituye otro modo de configuración de lo colectivo a partir de lo comunitario.

La noción de comunidad nos habla de lo que estamos constantemente construyendo y modificando con nuestras acciones, lo que nos conecta al otro por un trazo común, no necesariamente determinado por el

espacio físico. Traer la diferencia a la comunidad es lo que permite que el mundo en que vivimos se constituya por todo lo que difiere de mí, que trae marcas de pertenencia a otras comunidades y al mismo tiempo me pertenece. Una comunidad es una pertenencia y una apertura, un hacerse y deshacerse, una centralidad y un desgarre. Nos conmueve, por ende, la necesidad de pensar la educación con un fuerte operador en la constitución y en la apertura de comunidades democráticas en las que las potencias de un sujeto cualquiera encuentren espacio de experimentación y crecimiento. (Migliorin, 2015, p.194)

Ver cine con otrxs en la escuela, he ahí la novedad, ya que vemos siempre solxs y no lo compartimos. En ese aspecto, hay un elemento importante que hace a lo común, a que se puede seguir tejiendo y tramando una sociedad donde nos importe lo que le pasa al otro. Por eso, es relevante que la escuela interrumpa esos procesos fusionales y confusionales que promueven las pantallas, organizando otras series de imágenes y nuevas comunidades interpretativas.

Para construir comunidad es necesario primero trascender la comunicación endogámica cerrada al universo escolar. Cuando se produce un cortometraje se subraya la idea de definir una audiencia/público para la cual está destinada esa producción. Esto transforma el sentido de tareas escolares nodales como las de escritura, dado que orienta los esfuerzos de rescribir un guion, por ejemplo, que exige la revisión de lo ya escrito, como manera de mejorar la claridad de lo que se quiere comunicar a otrx, y no para mejorar la nota que me pone la maestra. Este receptor, que en definitiva es clave en cualquier proyecto escritural, exige tener en mente a un otro por fuera del sistema-

escuela y por tanto libera la escritura pensada como un ritual áulico para devolverla a la comunicación real de la que forma parte.

En esa configuración del otrx al cual pensamos al producir un corto, que difiere de mí radicalmente, se recoge este germen de alteridad fundante de lo comunitario. Reconocerse diferentes, compartir la diversidad de sentidos que nos atraviesan como sociedad, transforma la manera de habitar la escuela, de lo individual a lo singular, de lo colectivo a lo comunitario.

Cine y Escuela. Hacia una pedagogía del lío

Como he tratado de analizar en los componentes que anteceden este párrafo, la escuela y el cine como práctica situada, no son un binomio sencillo de articular, más bien la presencia del cine en la escuela suplementa y tensiona su estructura instituida haciendo emerger nuevas formas, nuevas prácticas en las que se entrelazan los aprendizajes.

¿Por qué entonces insistir en esta conjunción?

La mejor respuesta hoy a la potencia de carga del “cine de palomitas” es el encuentro y la frecuentación permanente de otras películas (...) Los niños y jóvenes cada vez tienen menos posibilidades de encontrar en su vida social normal películas que no sean las del “mainstream” del consumo habitual. La escuela es el último lugar en el que puede producirse ese encuentro. (Bergala, 2007, p. 50)

Un encuentro posible. Un encuentro que tal vez haya que pensarlo como lío.

El lío como gesto, acción, montaje, encuentro y fiesta en la que el conocimiento se hace posible y las gestiones humanas, no humanas, simbólicas, sociales y cósmicas se transforman. Nos ayuda a pensar en la potencia inventiva de un aula –espacio en el que se puede dar un evento– y la potencia igualitaria del encuentro en la escuela con el cine u otro conocimiento cualquiera. El lío es orden y desorden para quienes están adentro y puro desorden para los que están afuera. El lío es la operación misma del pensamiento y de los cuerpos; no es un lugar, sino un campo de conexiones frescas y experiencias desestabilizan las formas y permiten el pensamiento. Entre curiosidades e invenciones, no logramos descubrir qué es el lío, pero sí lo desestabilizamos, lo movemos. Y, en el lío, no hay invención que no sea inmediatamente un desplazamiento de los procesos subjetivos, de las éticas colectivas y de la organización de las formas de ver y sentir. (Migliorin, 2015, p.195)

Este lío que supone el entramado de prácticas escolares con el cine es, como hemos señalado en los puntos anteriores, la oportunidad de con-mover lo educativo albergando nuevas construcciones conceptuales y al mismo tiempo, posibilitando otros tránsitos por la experiencia escolar.

Lío que se alinea perfectamente con aquello que Vygotski concibió en la psicología de la creación (véase Capítulo 1) en tanto sirve de espacio transicional donde la novedad que la actividad creadora promueve, gesta otra experiencia allí mismo donde la maquinaria escolar parece reproducirse. Aloja la imaginación donde sólo parece caber la inteligencia conceptual.

Hibrida los pulsos de lo incierto e inacabado, en las perspectivas que docentes y estudiantes tienen acerca del sentido de sus prácticas, creando así también nuevas configuraciones subjetivas.

Práctica situada del cine en la escuela que transforma adviniendo nuevos horizontes subjetivos, inventando comunidades que celebran el encuentro a partir de placeres, que convoca la magia en la oscuridad de una sala de cine.

Capítulo 9

El Festival de Cine como experiencia transformadora de prácticas y significaciones compartidas

*La creación comienza en la visión.
Ver ya es una operación creadora que exige un esfuerzo.
Todo lo que vemos en la vida diaria sufre la deformación
que engendran las costumbres adquiridas...
el esfuerzo para desembarazarse de ellas exige mucho valor,
indispensable para el artista que debe ver las cosas
como si las viera por primera vez:
es necesario ver siempre como cuando éramos niños.
Henri Matisse*

La cita provocadora de Matisse interpela la manera de comprender la cuestión de la visión y la función de la escuela en este sentido. Cuando se acepta –como hemos venido planteando– que lo observable se construye, se puede intuir la importancia de la educación de la mirada. (...) *ver siempre como cuando éramos niños* al decir del pintor, lejos de sostener una posición de espontaneísmo frente al desarrollo infantil, implica a nuestro entender, una transmisión activa del capital cultural artístico y al mismo tiempo la generación de espacios de creación en la infancia, de nuevas obras que expresen la propia mirada de lxs niñxs.

El Festival de Cine –tal como intenta desplegar nuestro Estudio– resulta un formato sumamente adecuado para traccionar los procesos de creación audiovisual que pueden acontecer en la escuela, transformando los consumos habituales infantiles y adolescentes, tornándolos en obras autorales que los grupos de niñxs-cineastas ofrecen como voz propia acerca del mundo que los rodea.

Si en los capítulos anteriores referimos a los sujetos por un lado (niñxs-cineastas), a los cortometrajes producidos y a los procesos de aprendizaje –que la práctica de realizar cine en la escuela posibilita– en este último queremos enfocarnos en el Festival de Cine como catalizador de los procesos hasta aquí analizados.

Una lectura apresurada podría considerar un Festival como *Hacelo Corto* pensándolo como sólo un evento, un acto donde se muestra lo que se realiza en la escuela. Sin embargo, a partir de los datos que recoge este Estudio, el Festival articulado con la experiencia de hacer cine en el aula, permiten la transformación de las prácticas escolares a partir de convertir experiencias escolares en actos culturales. Es la transformación de las significaciones y los propósitos compartidos frente a una tarea, las que sin dudas logran la emergencia de nuevas maneras de subjetivación y de la riqueza de miradas que resumen sus producciones.

Siguiendo a Eduardo Russo:

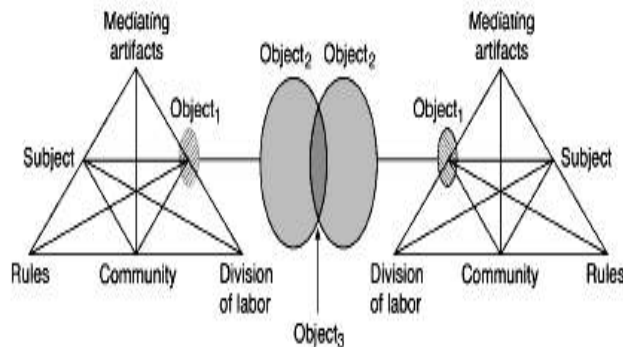
(...) *Hacelo Corto* coincide con una de las más radicales transformaciones de nuestro entorno audiovisual desde sus comienzos. Una revolución a la vez intensa y enmascarada tras la engañosa familiaridad de lo cotidiano.

Las transformaciones de las tecnologías audiovisuales son quizás las más evidentes, celebradas por el mercado y convertidas en la avanzada de una cultura del consumo electrónico-digital. Sin embargo, no menos importante resultan las transformaciones simultáneas en la creación, la circulación y el consumo de bienes simbólicos. Cada espectador se enfrenta al surgimiento de nuevas actitudes y actividades en su entorno audiovisual, desplazándose desde el lugar de receptor, para convertirse en partícipe y hacedor. *Hacelo Corto* promueve este pasaje no sólo desde la temprana adquisición y manipulación de lenguajes y materiales audiovisuales, sino también cómo desde un lugar generador puede expandirse la relación entre prácticas de lo audiovisual y la escuela, ampliando las oportunidades de los chicos para dar forma y sentido a mundos reales y ficcionales por medio de la imagen y el sonido. Trascendiendo las dinámicas del consumo o hasta de control social que suelen regular las propuestas de lo audiovisual mediático, podemos acceder en estas experiencias a una lógica diferente que ensancha zonas de creación y libertad en pantalla. (Russo, 2011, p.73)

Si volvemos a las hipótesis que la Investigación pretendió poner a trabajar (Capítulo 2) confirmaremos en este análisis que, no sólo la experiencia de producción de cine en la escuela es transformadora de los formatos escolares habituales, sino que lo es mucho más en virtud de estar atravesada por la existencia del Festival de Cine como corolario de la misma. En este mismo sentido cuando decíamos que “las prácticas y significaciones compartidas en el marco del taller de cine promueven una participación que amplía las oportunidades de

aprendizaje de los diversos actores escolares”, también queremos afirmar que esto cobra una nueva perspectiva cuando se las analiza a la luz de conformar *Hacelo Corto*.

Nos serviremos para este análisis de los triángulos de actividad (Engeström, 2001) como planteamos en el Estado del Arte (Capítulo 1). Como se puede ver en el esquema que se ilustra más abajo, en la medida que se comparten los objetos o producciones que configuran la interrelación de dos sistemas de actividad diversos, emerge un nuevo objeto (resultado) que no es el que originalmente se constituyó en ninguno de los sistemas de modo independiente.



Tratando de anclarlo en las situaciones abordadas por el presente estudio: las significaciones habituales vigentes para el aula: escribir textos, leerlos, dibujar o incluso actuar, se transforman rotundamente al ponerlas en clave de producir cortos que serán vistos en el cine y apreciados por jurados que forman parte de la comunidad cultural. No se trata de qué le parece a la maestra lo realizado, ni siquiera qué piensa la directora de los cortos, estos no sirven para sacarse buena nota o pasar de grado; escribir o leer bien en una producción

audiovisual, sirve para que la entiendan cuando la vean en el cine quienes no conocen a sus autores, ni saben nada de lo previsto en la escuela.

Así, cuando la producción escolar que adviene en el aula admite la apreciación de una terceridad propia del circuito cultural –como sucede por ejemplo con los jurados de *Hacelo Corto*–, cuando esa obra, lejos de ser difundida en la escuela, puede ser vista colectivamente en el cine, cuando las lógicas de circulación y acreditación exceden los modos de organización escolar (por poner sólo algunos de los datos aquí reseñados en torno a *Hacelo Corto*), se produce una experiencia radical como la que reseña este Estudio.

Esto resulta crucial en el aporte que la presente Investigación puede realizar hacia educación, ya que, siguiendo los discursos de lxs actores relevados y los procedimientos que se plasmaron en la comprensión de este sistema de actividad, se reconoce la importancia del Festival como entramado particular que promueve prácticas diferenciales.

No se trata sólo de proponer hacer cine en el aula, en tanto atravesar una serie de aprendizajes que no estarían previstos por la currícula vigente, la apuesta de transformación en este caso es la de urdir dentro de la escuela la exterioridad del cine y de poner en circulación dentro del cine la intimidad de la escuela.

Siguiendo aquello de “la educación no es una preparación para la vida, sino la vida misma” (Dewey, 1967) la participación en un Festival de Cine como *Hacelo Corto* permite trascender el como sí fundante de la gramática escolar, su encierro moderno, su modo de configurar los escenarios como elididos de las prácticas reales donde el mundo adulto se desarrolla. Es la oportunidad de practicar desde la escuela

aquellos oficios que se despliegan en el mundo adulto, pero hacerlo formando parte, de verdad, de los propios circuitos culturales que se organizan en este mundo. No sólo se juega a hacer cine, se lo hace y se lo mira en el cine. Se trata de realizar cine de verdad y que estas obras sean vistas por la gente de cine.

De este modo, las miradas de niñxs y jóvenes presentan su sentir sobre el mundo, esos ojos primeros –de los que habla Matisse en la cita con que iniciamos este Capítulo– se hacen ver en la sociedad de la que forman parte.

Conclusiones y Discusiones Centrales

Niñxs cineastas. Psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas

Toda investigación formula un problema –demarca ciertos interrogantes legítimos– con relación a un campo disciplinar. En este caso, pretende además intervenir en el campo psicoeducativo en una operación doble: por un lado, aceptando su legado conceptual y al mismo tiempo interpelándolo, a partir de proponer un objeto de estudio que presenta cierta novedad y por ello, no se deja tomar del todo por la tradición heredada.

Este movimiento de *alteridad* que promueve la intervención desde otros registros que aquellos fundantes del campo –en nuestro Estudio, articular el cine con relación a las infancias y las escuelas– posibilita advertir nuevas preguntas, pero también nuevas orientaciones en la reconfiguración del campo disciplinar. Como sabemos, la Psicología Educacional en su constitución moderna invisibilizó aquellos aprendizajes extraescolares y normalizó ciertas trayectorias de desarrollo infantiles que se adecuaban al formato escolar consolidado. El aporte que el presente Estudio puede realizar, es justamente iluminando algunos aprendizajes que acontecen fuera de la escuela –aprendizajes entre pantallas audiovisuales– y señalando cómo integrándolos en el ámbito escolar, se amplifican las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de lxs niñxs y por tanto de una mayor “inclusión educativa”.

El camino recorrido en su escritura fue ocasión de advertir las ignorancias y los *puntos ciegos* de nuestro territorio

disciplinar, en el intento de leer la experiencia transitada por lxs *niñxs-cineastas*. Al tratar de descubrir o crear herramientas de intervención en la lectura de los datos, se apostó a eludir la reproducción de los saberes canónicos, pudiendo iluminar así formas originales de habitar las situaciones que se intentaron analizar.

Por eso, en este Capítulo final, se nos torna imprescindible inventariar tanto algunas conclusiones que confirman aquello que los antecedentes en la temática permitían vislumbrar, como las discusiones que emergen de la comprensión integral que la novedad de la investigación promueve, en el análisis de nuestro objeto de estudio.

Si retomamos los interrogantes que planteáramos al inicio de la investigación (Capítulo 2) podemos reconstruir cuáles son las ideas que estuvieron contempladas en las preguntas que trazáramos en la arquitectura del plan y cuáles lo han excedido, para presentar aspectos originales y novedosos, incluso para el propio proyecto de Estudio.

Orientaremos en estos interrogantes algunas cuestiones centrales abordadas, compilando en el Capítulo ideas que surgen a partir del análisis de los resultados:

- Nos preguntábamos “*¿Qué miradas diferentes aporta el cine realizado por niñxs y adolescentes?*” y, al respecto, hipotetizábamos: “*Las producciones cinematográficas que lxs niñxs realizan en el taller de cine en la escuela, aportan una mirada singular acerca del mundo que nos rodea*”.

Consideramos que en el análisis del corpus de cortometrajes (Capítulo 4) se puede apreciar ampliamente la originalidad de la mirada que lxs *niñxs-cineastas* construyen en sus obras. Al presentar sus mundos reales e imaginarios, lxs *niñxs* se distancian de la mirada adulta y nos sorprenden acercando una perspectiva sensible diferente a la habitual.

Como señaláramos, aquello que lxs niñxs proyectan a través de sus cortos, cuando pueden volver a observar su entorno con ajenidad, resulta muy interesante ya que se orienta a los sitios donde incluso el propio campo disciplinar está interpelado. Los cortometrajes, por ejemplo, que visitan la escuela desde esta mirada alterada, extranjera, que renuncia a naturalizar lo obvio de la maquinaria escolar, es la que, desde el arte, puede encontrarse con los caminos que la disciplina ha venido dando en su interrogación radical.

Integrar las voces originales con que lxs niñxs-cineastas se acercan al mundo, resulta imprescindible para una psicología orientada hacia los derechos de la infancia. Las películas realizadas por niñxs constituyen, por tanto, un material insustituible para el acceso a la multiplicidad de sentidos de la experiencia infantil contemporánea.

- También nos preguntamos: “¿Cuáles son las especificidades que brindan los diferentes formatos de actividad basados en situaciones de aprendizaje con cine?” y ya en el Plan de Investigación hipotetizamos: “La experiencia de producción de cine en la escuela es transformadora de los formatos escolares habituales”.

En los testimonios que jóvenes y docentes participantes de la experiencia de hacer cine en la escuela nos brindaron, resulta muy contundente cuánto la práctica de realizar cine, modifica el sistema habitual del aula y aparecen formatos de actividad compartida muy diferentes del sistema tradicional.

Tal como hemos planteado, lo que describe este Estudio, acerca de las marcas de transitar por la experiencia de hacer cine en la infancia y en la adolescencia, esboza la naturaleza de una operación posible: hacer cine puede inventar un “mundo habitable” entre las paredes del aula.

Como hemos relevado en el decir de niñxs y adolescentes creadores audiovisuales –así como de los docentes que animaron estos proyectos– algo se conmueve en la manera tradicional del *estar en la escuela* cuando el cine la atraviesa. Alojar las propias imágenes y fantasías, dar lugar a lo que nos place hacer, crear otras condiciones de aprendizaje donde el saber no sea lo estructurante sino la ignorancia común, la perplejidad, el asombro. Todas estas son cuestiones que transforman las trayectorias escolares cuando se hace lugar al cine en el escenario escolar.

La escuela puede alojar los *berretines* de sus estudiantes y por tanto transformarse en un espacio de despliegue de aquello que escapa a la lógica de lo racional y escritural que funda su propio dispositivo, para contener y amplificar aquello que disfrutan hacer lxs niñxs. Esa escuela donde el cine se transforma en una práctica cotidiana, es la escuela que a su vez se transforma en función de hacer cine. Escuela donde crear y construir conocimientos es posible.

- Los últimos interrogantes planteaban: “¿Cómo contribuye la creación cinematográfica a los procesos de construcción de conocimientos?” y “¿Qué transformaciones en las prácticas y significaciones compartidas se construyen en la experiencia de producir cine en la escuela?” en este sentido sostuvimos desde nuestro Plan: “La creación cinematográfica en la infancia enriquece las posibilidades de construcción de conocimientos de lxs niñxs que participan de ella”. Y también que “Las prácticas y significaciones compartidas en el marco del taller de cine promueven una participación que amplía las oportunidades de aprendizaje de lxs diversxs actores escolares”.

Desde la construcción del estado del Arte compartimos la idea de que introducir en el aula las significaciones que promueve el visionado de noticieros, las conceptualizaciones que lxs niñxs pueden agenciar como usuarios de redes sociales o las narrativas que pueden reconstruir a partir de una telenovela, implica incluirlos a ellxs mismxs como sujetos contemporáneos practicantes de una cultura real en la escuela.

Así también, la posibilidad de apreciar y realizar cine es la oportunidad de incluir sus intereses, sus gustos, los relatos que los aterran y aquellos que los emocionan, en definitiva, integrar al aula dimensiones subjetivas que, en muchos casos no ingresan en la actividad pedagógica sino a partir de conflictos interpersonales o como anécdotas marginales.

Si se examina la totalidad de los datos analizados acerca de qué tipo de transformaciones supone la experiencia de hacer cine en la escuela concluiremos simplemente que lxs *niñxs-cineastas* no son lxs alumnxs y se permiten cosas que nunca experimentaron como alumnxs.

Cuando el dispositivo escolar posibilita la reconstrucción de estos saberes –mediados por pantallas– resulta una pieza clave para traccionar el desarrollo, tendiendo puentes entre la cultura popular y lo escolar, armando nuevas comunidades interpretativas capaces de otros modos de recepción y producción mediáticos.

Hasta aquí sintetizamos algunas de las conclusiones centrales de la Investigación realizada. Pero como decíamos –unos párrafos atrás– la producción de este Estudio nos permitió advertir novedades que no intuíamos en la confección del Plan. En estas discusiones finales intentaremos abrir algunas cuestiones que nos permitió comprender –más allá de aquello que sus objetivos explícitos orientaban– y que inauguran nuevos territorios de problemas para seguir investigando.

Discusiones e Interrogantes Abiertos

Niñxs Cineastas o Escuelas de Cine

La Investigación fue pensada –incluso desde su título– demarcando como objeto de estudio a lxs niñxs que realizan prácticas de cine en ámbitos educativos. Desde este punto de vista asumido, relevamos y analizamos las marcas subjetivantes de esta experiencia, su potencia en la producción de procesos de conceptualización y creación.

Sin embargo, a la luz del trabajo realizado, queda claro que las “prácticas situadas” –que también plantea el título del Estudio– se anclan en un territorio singular: escuelas que albergan la realización de cine en el marco de su oferta pedagógica. Lxs *niñxs-cineastas* participan y producen sus materiales audiovisuales en escenarios escolares específicos, espacios donde docentes y equipos de conducción reconocen la importancia de llevar a cabo estas prácticas como parte de los aprendizajes de la etapa escolar.

La decisión de producir cine en la escuela y de participar en el Festival no es algo que concierne a lxs niñxs, sino que son las instituciones quienes definen que “hacer cine” será un proyecto de trabajo escolar. Este dato, creemos no fue del todo previsto en los objetivos del Estudio. Numerosos interrogantes podrían formularse en tal sentido. Por ejemplo: ¿Qué tipo de escuelas se abren al cine? ¿Cuáles posibilitan mejores oportunidades para realizar esta actividad?

En el corpus analizado –tanto en los cortometrajes, como en lxs sujetos– hay experiencias que provienen de escuelas de diferentes niveles educativos (inicial, primaria y media) como así también de diversas modalidades (especial, adultos, etc.). Por ello sería interesante analizar características específicas que asumen estos proyectos mirados desde la particularidad de los niveles y modalidades de enseñanza donde se localizan.

Si bien en el análisis del sistema de actividad donde se sitúa la realización de cine en la escuela (Capítulo 8) se consideraron varios de estos aspectos, han sido planteados en términos de tensiones estructurantes del campo en el que advienen los procesos creadores y no como una unidad específica de análisis del problema. Esto, lejos de constituir una omisión, ha sido un propósito de la Investigación, que trató de demarcar una serie de problemas que no “se dejaran tomar” por una perspectiva institucional.

Sin embargo, tras la escritura, surge la interpelación por esta apuesta inicial que una escuela realiza a la hora de abrir su espacio al cine.

Sería pertinente, entonces, pensar en nuevos horizontes de indagación –a partir de nuestra Investigación– para el estudio de cómo las escuelas se constituyen en escuelas de cine. En cuánto se dejan tomar por esa apuesta de partida que implica recibir o pedir un proyecto de cine para sus estudiantes. Hasta dónde reconocen su especificidad y las tensiones que implica su funcionamiento. Qué continuidad o discontinuidad suponen estas prácticas respecto al resto de la propuesta escolar. En definitiva, abrir la mirada a los marcos de participación ofertados en la escuela para albergar allí la producción del cine.

El Festival de Cine como tracción de los aprendizajes

Cuando integramos el Festival de Cine como unidad de análisis, estimábamos que podía ser una actividad a partir de la cual indagar datos de interés respecto de la producción audiovisual de lxs niñxs. Su estatus era el de una especie de “reservorio” de los cortometrajes producidos por lxs *niñxs-cineastas* a lo largo de 16 años de vigencia de esta convocatoria.

Escribiendo el texto, analizando los datos con detenimiento, pudimos reconocer un entramado de aprendizajes muy peculiar,

que adviene cuando la realización de cine en la escuela se articula a un evento de la jerarquía del Festival, instancia que excede la gramática escolar y se orienta al circuito cultural, resultando así un catalizador de los procesos apreciados en la Investigación.

Muchos de los procesos singulares y grupales aquí descritos, implican –como condiciones mismas de su posibilidad– la transformación de lo escolar en interacción con una actividad cultural extraescolar.

Filmar y mostrar la propia película en un Festival de Cine implica trasponer las operaciones escolares al registro de un sistema exógeno al aula –como es el de cultura– organizando así una nueva lógica en el territorio cultural cinematográfico. Los discursos audiovisuales que se originaron en la escuela –muchas veces para ser exhibidos dentro de la propia comunidad educativa– salen de la escuela para ser apreciados por otrxs. Y esto cambia radicalmente el sentido de la actividad creadora.

La construcción de públicos múltiples –jurados diversos del Festival y público de sala– que cruzan sus miradas en la apreciación de aquello que se genera dentro de la escuela, resulta condición fundante de un nuevo decir que se constituye en el acto mismo de poder habilitar su circulación por fuera de las *paredes escolares*.

En este sentido lo que interesa, a los fines de estas discusiones, no es sólo enfatizar que el cine entre a la escuela, sino reconocer qué modo singular de situación se organiza la experiencia de creación audiovisual en el escenario educativo. En lo que concierne al análisis realizado por el presente Estudio, el cine es oportunidad de apertura a una nueva circulación discursiva donde el Festival es plataforma de tracción de aprendizajes y desarrollos de lxs *niñxs-cineastas*.

La mirada infantil como construcción y lo audiovisual como producción simbólica

El Estudio parte de la consideración que el análisis de cortometrajes realizados por niñxs constituye un material insustituible para el acceso a la multiplicidad de sentidos de la experiencia infantil contemporánea. Al presentar sus mundos reales e imaginarios, lxs niñxs se distancian de la mirada adulta y sorprenden acercando una perspectiva sensible diferente a la habitual.

Pero, a su vez, la elección de analizar los cortometrajes realizados por niñxs y de plantear su mirada singular sobre el mundo (Capítulo 7) abre la cuestión de la *mirada infantil* como categoría teórica a construir.

Este recorte, que fue considerado dentro de los problemas estudiados, merece seguir desplegándose en profundidad, ya que interpela dos problemas en el estado actual del conocimiento: el estatuto del material audiovisual como unidad de análisis y la cuestión de la mirada como construcción conceptual. Realizaré unas breves consideraciones en este sentido por la importancia que tiene este problema en el campo psicoeducativo y más ampliamente aún, en la psicología del desarrollo.

Siguiendo a Banks (2010) plantearemos que a pesar de que el uso de las imágenes en la investigación social se ha multiplicado y diversificado ampliamente en sus manifestaciones, las Ciencias Sociales, en general, han tendido a minusvalorar el mundo visual y sonoro, tal vez, quizás como señala Aguilar-Idáñez “por desconfianza en la habilidad que tienen las imágenes para expresar ideas abstractas” (2011, p.115). Sin embargo, como señala esta autora, el tratamiento logocéntrico de la realidad no permite comprender los

fenómenos sociales contemporáneos que se dan en una realidad cada vez más cinestésica. Para Guasch, estamos en un momento de cambio, en tanto que ahora las imágenes aspiran a “tener los mismos derechos que las palabras” (2003, p.10).

Promover lo audiovisual como expresión genuina de niñxs y jóvenes es un asunto que este Estudio procura visibilizar pero que lo excede, por la importancia de su alcance en psicología.

Se trata de reconocer la importancia del cine –y de todo material audiovisual– realizado por niñxs como artefacto indispensable para acceder a las voces infantiles, muchas veces vacantes en el debate acerca de cuestiones que los involucran. Así como en psicología hay una larga tradición de análisis de expresiones simbólicas tales como el juego o los dibujos durante la infancia, no parecería estar aun suficientemente legitimado el cine que producen, a la hora de reflexionar sobre sus puntos de vista acerca del mundo.

De modo que, una de las discusiones centrales que derivan del presente Estudio, consiste en establecer cómo las creaciones infantiles audiovisuales permiten indagar aspectos relevantes del campo psicoeducativo, y potencialmente podrían servir para explorarse en diversas áreas de la psicología.

Si coincidimos en que el arte permite decir aquello que bordea de otro modo lo elidido en las palabras (Larrosa, 2007), la actividad audiovisual producida por niñxs debiera ser legitimada como vía de acceso a su universo simbólico. Las nuevas generaciones despliegan narrativas alternativas a lo letrado, utilizando el arte y las imágenes como metáfora para poder expresar su decir acerca de su mundo y de lo que allí acontece.

Integrar el repertorio de expresiones audiovisuales realizadas por niñxs a través de diversos soportes, resulta crucial en la

actualidad para acceder a la singularidad de sus miradas. Pero en este sentido un interrogante que esta Investigación puso a trabajar resulta clave: ¿qué significa el encuentro con la *mirada infantil*?

Ponderar el encuentro con las miradas de lxs niñxs no implica suponer cierta inmanencia o sustancialidad en esa mirada. No la consideramos un objeto natural a nuestra espera, sino que dicha mirada se constituye en el acto de producir el corto. Es decir, los filmes –aquí analizados– no son reflejos de una mirada previa existente, sino que es el mismo acto de elaboración de un cortometraje el cual produce esa mirada y en ese sentido ofrece una novedad, la de lo que se inscribe en nombre propio y que por lo tanto puede ser la expresión de la singularidad infantil (Larrosa, 2007).

Por ello esta Investigación intentó analizar la *mirada infantil*, que adviene en los cortometrajes relevados, como producción al interior de un dispositivo específico (el taller de cine y el Festival *Hacelo Corto*). Allí resultó preciso comprender cómo la experiencia de mirar y crear cine en la escuela, transforma el formato habitual y produce nuevas posiciones subjetivas.

Nuevas apuestas estéticas y nuevas políticas de infancias

Nuestro Estudio fue haciendo un camino que pulsa al interior del campo psicoeducativo procurando anudar allí dos territorios suplementarios: la estética y la política.

Los cortometrajes realizados por niñxs –como planteáramos en estas conclusiones– ofrecen la expresión de cómo la experiencia de hacer cine en el colegio, transforma la rutina escolar configurando un espacio de inscripción singular de un hacer novedoso. Lxs *niñxs-cineastas* se tornan autores de una escena propia, cuyo punto de partida es la oferta escolar de un espacio diferente.

Esta apuesta por el cine infantil en la escuela resulta, a la vez movimiento estético e inscripción política. Cuando lx sujeto enunciador es le niñx y se sitúa en las coordenadas de la gramática escolar, resulta desafiante mirar con otros ojos la propia matriz subjetivante: el artefacto escolar que posibilita y restringe las operaciones que puede formular este sujeto colectivo. Inventar a partir del cine ciertos regímenes de visibilidad que renuncian a naturalizar lo obvio de la maquinaria escolar, además de resultar una formación estética, se transforma en una apuesta política.

La “igualdad como punto de partida” (Ranciere, 2007) al realizar cine en la escuela –como hemos venido desplegando– se expresa en el aventurarse a una actividad incierta para todxs y donde el producto final es relativamente incalculable de antemano. Un espacio-lugar donde algo en común nos enlaza. Un espacio-lugar que, a través de un proceso de construcción, hace consistir un *nosotrxs* que se legitima en el espacio. Un espacio-lugar que funciona como fuente de autorización, de habilitación, de empoderamiento.

Producir cine en la escuela va más allá de planificar contenidos específicos, se orienta a cómo hacer lugar a otros modos de subjetivación, cómo generar espacios de autorías en la escuela y enlazar estas producciones en el espacio comunitario. Expandir por medio del cine las significaciones infantiles respecto del mundo, implica incluir a lxs propixs niñxs como sujetos contemporáneos practicantes de una cultura real, tendiendo puentes entre la cultura popular y lo escolar.

Esto inscribe la pregunta sobre cómo habitar “el lío” (Miglierín, 2015) que adviene entre el cine y la escuela, cómo alojar esas experiencias que irrumpen haciendo estallar las matrices del *disciplinamiento*, allí mismo donde la *maquinaria escolar* parece reproducirse. Es explorar la potencia del gesto

creativo que, en ese mismo acto, reniega de confinar la educación a un espacio de acreditación de conocimientos, para restituirle su carácter político: inventando comunidades que celebran el encuentro a partir del disfrute, incluyendo las infancias con sus propias voces, conjurando demonios en la oscuridad de una sala de cine.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, ANA (2010): “La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación” en Dussel, I et al *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto nacional de formación docente. Proyecto red de Centros de actualización e innovación educativa (CAIE). Buenos Aires.
- ABRAMOWSKI, ANA (2007): El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? Revista *El Monitor* N°13, versión digital. Ministerio de Educación de la Nación.
- AGAMBEM, G. (2001) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AGUILAR-IDÁÑEZ, M. (2011). “Usos y aplicaciones de la Sociología visual en el ámbito de las migraciones y la construcción de una ciudadanía intercultural”, *Tejuelo*, N° 12, 100-135.
- AISENSEN, D., CASTORINA, J. A., ELICHIRY, N., LENZI, A. Y SCHLEMENSON, S. (comps.). (2007) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ALONSO ESCONTRELA, M. y PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. (2000). “El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico”. *Pedagogía social*, Revistar Interuniversitaria, Murcia.
- ALDEROQUI, H. (2003) “Educación artística y currículo. Miradas al arte desde la educación” en *Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro*, Secretaría de Educación pública, México.

- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (2014) “Arte y educación. Una aproximación vygotskiana” en Elichiry, N. (comp.) *Comunidades de aprendizajes y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Noveduc.
- ÁLVAREZ, A. (Ed.). (1997). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ALVES COUTINHO, M. y SOUTTO MAYOR A.L. (comp) (2013) *Godard e a Educacao. Alteridade e Criacao*. Sao Paulo: Autentica Editora Ltda.
- AMBRÓS, A. y BREU PAÑELLA, R. (2007) *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Graó Castellano.
- AMEIGEIRAS, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-149). Barcelona: Gedisa.
- APARICI, R. (1995): *Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- APREA, G. (2014): “Las muertes del cine” en Carlón y Scolari (eds) *El fin de los medios masivos. El debate continúa*. Buenos Aires: La Crujía.
- ARFUCH, L. (2006): “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”. En Dussel, Inés y Gutierrez Daniela (comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Flacso/Manantial/Fundación OSDE, 75.
- ARENDT, H. (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.

- ARIES, PHILIPPE (1993): La infancia. *Revista de Educación* N° 254. España.
- ATKINSON, P, & HAMMERSLEY, M. (1994): “Ethnography and participant observation”. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 248). London: Sage Publications.
- AUMONT, J. ; BERGALA, A. ; MARIE, M. ; VERNET, M. (2011). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- AUMONT, J.; MARIE, M. (2006). *Diccionario teórico y crítico del cine*. Buenos Aires: La Marca Editores.
- AUMONT, J.; MARIE, M. (1990). El análisis del film como relato. En *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- BADIOU, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En Yoel, Gerardo; *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- BARICCO, ALESSANDRO (2008): *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- BARBERO, J. M. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*, Nómadas N°5, Bogotá, edición virtual.
- BAQUERO, R. (1996) *Vigotski y el aprendizaje escolar*. Ed. Aique, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2002) *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- BENITES, M Y FICHTNER, B. (2004) “Aprendizaje y arte reflexivo. Cuestiones sobre la contextualización y descontextualización actual del enfoque vygotskiano”. En *Cultura y Educación*, Revista de teoría, investigación y práctica, marzo-junio 2004, volumen 16, pp. 1-240.
- BENJAMIN, W. (1989) “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos Interrumpidos I*, Madrid: Taurus.
- BERGALA, A. (2007) *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona, Laertes.
- BERGER, JOHN (2004) *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires, Alfaguara.
- BERGER, JOHN (1998) *Mirar*. Buenos Aires, eds. De la Flor
- BERGER, JOHN (1995). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- BLANCHOT, MAURICE (2002) *El espacio literario*. Madrid: Editora Nacional.
- BOURDIEU, PIERRE (2010) *El sentido social del gusto*. Bs Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, PIERRE (1971) “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística” en *Sociología del Arte*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- BREA, J.L. (2007) *Cultura_ RAM*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, JEROME (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUCKINGHAM, D. (2010): *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. Ponencia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Roma La Sapienza (mimeo)

- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- BUCKINGHAM, D. (2000). “Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática”. *Cultura y Educación*, 20, pp.23-38.
- CARLI, S. (2008) *La cuestión de la infancia entre la escuela, la calle y el shopping*. Bs As: Paidós.
- CARLI, S. (comp) (2003): *Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. La Crujía-Stella.
- CARLÓN, M. y SCOLARI, C. (eds) (2014): *El fin de los medios masivos. El debate continúa*. Buenos Aires: La Crujía.
- CASTORINA J.A. (2017) “El constructivismo situado y la teoría de las representaciones sociales. Contribuciones al estudio del desarrollo moral” en *Actas del Seminario Internacional Educación Ciudadana y Conocimiento Social*. Buenos Aires: FLACSO.
- CASTORINA ET AL (2010) “El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual”. En: Carretero y Castorina (eds) *La construcción del conocimiento histórico Enseñanza, narración e identidades* (pp.131-151). Buenos Aires: Paidós.
- CAZDEN, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. E. Elichiry (Comp) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Buenos Aires: Manantial.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- CERDÁ, M. (2015) Reseña sobre “El cine documental en primera persona” (Pablo Piedras, Paidós, 2014) en *Revista Cine Documental* n°11. Buenos Aires: <http://revista.cinedocumental.com.ar/el-cine-documental-en-primera-persona/>
- CHAIKLIN, S y LAVE, J. (comps) (2001): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- CHARDON, M. C. (comp) (2000): *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Eudeba, Buenos Aires.
- CLOUGH, P. y HALLEY, J. Ed (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*, Durham NC: Duke UP.
- COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- COLE, M. y ENGESTROM, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” en Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- COMISIÓN INTERNACIONAL MC BRIDE (1980): *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Paris: UNESCO.
- CONSEJO ASESOR DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y LA INFANCIA (CONACAI, 2014) *Guía periodística para informar con responsabilidad sobre niñez y adolescencia*. Buenos Aires: AFSCA.
- COORDINACIÓN DE PERIODISMO, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN (1998): *Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica*. CPCyE. SED. GCBA. Buenos Aires: UNESCO.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Argentina.
- CRARY, J. (2008) *Suspensiones de la percepción atención, espectáculo y cultura moderna*, Madrid, Akal.
- CRUDER, G. (1999): “Cine, TV y video: qué piensan, qué consumen los maestros” en *Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires: Noveduc.
- CRYLE, P. (2000) "The Kama Sutra as curriculum", en: C. O'Farrell, D. Meadmore, E. McWilliam y C. Symes, *TaughtBodies*, Nueva York, Peter Lang, pp. 17-26.
- DALLERA, Osvaldo (1995). *Entretenimiento y aprendizaje*. Buenos Aires: Paulinas.
- DANIELS, H. (2001). *Vigotski y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DEBORD, G. (2000) *La sociedad del espectáculo*. Barcelona: Pre-textos
- DE LA TORRE, S. (1996) “El cine formativo. Modelo O.R.A. (Observación, Reflexión, Aplicación)” en. *Cine formativo*. Barcelona, Octaedro.
- DEL COTO, M.R. y VARELA, G. (2012) *Ficción y no ficción en los medios. Indagación semiótica sobre sus mixturas*. Buenos Aires: La Crujía.
- DELEUZE, G. (1990): “Posdata sobre las sociedades de control” en Ferrer, C. (comp) *El lenguaje libertario 2. Filosofía de la protesta humana*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- DELEUZE, G. (1984): *La imagen-movimiento: estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós

- DELEUZE, G. (1984): *La imagen-tiempo: estudios sobre cine2*. Barcelona: Paidós
- DEL RÍO, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación. Diseño Sociocultural en Comunicación Audiovisual*. Madrid: Síntesis
- DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2017) “Vygotski y más allá: horizontes para el futuro de la psicología” en: *Studies in Psychology* Volume 38 Issue 1
- DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (Eds.) (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DELVAL, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata, Madrid.
- DENZIN N. y LINCOLN Y. (Ed) (2011): *The Sage Handbook of Qualitative Research* Thousands Oaks, California: Sage publications 4th edition
- DEPETRIS CHAUVIN, I. y TACCETTA, N. (2017) “Giro afectivo y artes visuales. Una aproximación interdisciplinaria sobre América Latina” en *Imagofagia* N°16. ASAECA. Buenos Aires.
- DEWEY, JOHN (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética.
- DEWEY, JOHN (1967) *Democracia y educación*. Madrid: Losada.
- DIKER, G. (2008): *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: UNGS/Biblioteca Nacional
- DUBET, F. (2006): *La escuela de las oportunidades. Qué es una escuela justa*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- DURÁN, A. (2016) Nuevos públicos, artes escénicas y escuela: cuando los jóvenes devienen espectadores. Buenos Aires: Leviatán.
- DURÁN, A. y JAROSLAVSKY, S. (2012) Cómo formar jóvenes espectadores en la era digital. Buenos Aires: Leviatán.
- DUSSEL, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. B.A. Santillana.
- DUSSEL, I. (2009): "Escuela y cultura de la imagen. Los nuevos desafíos" en *Revista Nómadas*. Bogotá: IESCO.
- DUSSEL, I ET AL (2010) *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto nacional de formación docente. Proyecto red de Centros de actualización e innovación educativa (CAIE). Buenos Aires.
- DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. (comps) (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- ECO, U. (1995): *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Tusquets Editores.
- EISNER, E. (2004) *El arte y la creación de la mente* Barcelona-Buenos Aires - México Paidós.
- EISNER, E. (2003) ¿Qué puede aprender la educación de las artes? En: *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México.
- EISNER, E. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- ELDUQUE, ALBERT (2016) "El amateur necesario. Cine, educación y política. Entrevista con Cezar Migliorin" en: *Cinema Comparative Cinema*, n.9, pp. 38-44

- ELICHIRY, N. (comp.) (2018) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- ELICHIRY, N. (comp.) (2014) *Comunidades de aprendizajes y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Noveduc.
- ELICHIRY, N. (2013) “Acerca de la comprensión como proceso creativo: contribuciones de Mijail Bajtin” en: Elichiry N (Comp.) *Historia y vida cotidiana. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.
- ELICHIRY, N. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate* (pp.15-24). Buenos Aires: Manantial.
- ELICHIRY, N. (2009a). Reflexiones acerca del proceso de investigación en el aula. En N. E. Elichiry (comp), *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología educacional*. (pp. 21-27). Buenos Aires: Jve-Psyché ediciones.
- ELICHIRY, N. (2009b) Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano. En Elichiry *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- ELICHIRY, N. (2002). *El proyecto Institucional de los Institutos Vocacionales de Arte*. Documento: Secretaría de Cultura, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ENGESTRÖM, Y. (2001) "El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad" en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.

- ENGESTRÖM, Y. (2001). “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- ENTEL, ALICIA (1988) *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FERREIRO; E; PONTECORVO, C.; RIBEIRO MOREIRA, N. Y GARCÍA HIDALGO, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, MICHEL (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- FRESQUET, ADRIANA (2014) *Cine y Educación: la potencia del gesto creativo. Reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Ocho libros.
- FRESQUET, ADRIANA (comp) (2009) *Aprender com experiencias do cinema. Desaprender com imagens da educacao*. Río de Janeiro: Booklink; CINEAD- LISE- FE/UFRJ
- FRESQUET, ADRIANA (comp) (2007) *Imagens do desaprender. Uma experiencia de aprender com o cinema*. Río de Janeiro: Booklink; CINEAD- LISE- FE/UFRJ
- FRESQUET, A. y XAVIER, M. (comp) (2008) *Novas imagens do desaprender. Uma experiencia de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Río de Janeiro: Booklink; CINEAD- LISE- FE/UFRJ

- FRIGERIO, G y DIKER, G. (comps.) (2008): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- GARCÍA, GERMÁN (2003) “El retorno de las pasiones” en *Revista Ornica? Digital Revue electronique multilingue de psychanalyse publiee a Paris par Jacques-Alain Miller* <http://wapol.org/ornicar/articles/grc0029.htm>
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- GARDNER, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H (1996): *Placeres inquietantes*. Paidós. Barcelona
- GLASER, B.G. Y STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- GREENE, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Colección Micro-Macro Referencias, Serie: Filosofía de la educación. Barcelona: Editorial GRAO.
- GRIMSON, A. Y VARELA, M. (1999): *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Bs. Aires: Eudeba.
- GUASCH, A. (2003) “Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión”, *Estudios Visuales* 1, 9-16.
- GUBERN, R. (1996) *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona, Anagrama.
- GIDDENS, A. (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus/Alfaguara

- GRUNER, E. (2001) *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires, Norma.
- GRUPO DOCE (2001): *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- JOVÉ PERES, J. J. (2002). *Arte, Psicología y Educación. Fundamentación vygotskiana de la educación artística*. Madrid: Antonio Machado.
- KONIGSBERG, I. (2004) *Diccionario técnico de cine*. Madrid: Akal
- KOZULIN, A. (2004). “El camino hacia la psicología del arte y más allá...” en *Cultura y Educación*, 16 (1-2), 73-75.
- HARGREAVES, D. (1991) *Infancia y educación artística*, Madrid: Morata.
- HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HELLER, A. (1985) *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- HUERGO, J A. (1997) *Comunicación/ Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Fac. de Periodismo y Comunicación Social. Univ. Nac. de La Plata. E.P.C.
- HUIZINGA, J. (1957) *Homo Ludens*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- LACASA, P (1991) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LACASA, P (2000) “Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos” en Coll, Marchesi y Palacios (Eds.) *Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.

- LARROSA, JORGE (2006). “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia”. En Dussel, Inés y Gutierrez Daniela (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Flacso/ Manantial/Fundación OSDE.
- LASWELL, H. (1948) Estructura y función de la comunicación en la sociedad” en M. De Moragas (comp.) *Sociología de la comunicación de masas*, Tomo II, Barcelona: Gustavo Gilli.
- LAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge, Mass.
- LAZARSFELD, P. (1977) Comunicación de masa, gusto popular y acción social organizada, en AAVV *La comunicación de masas*, Buenos Aires: CEAL, 25-47.
- LEONTIEV, A. (1970) *Prólogo*. En: Vygotski, *Psicología del Arte*. Barcelona: Barral Eds.
- LÉVY, P. (2000): *Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática*. Buenos Aires: Edicial S.A.
- LIBEDINSKY, M. (2008) *Conflictos reales y escenas de ficción*. BA Noveduc.
- LITWIN, E. (2005) “Sobre el cine y la enseñanza” en: www.educared.org.ar
- LITWIN, E. (1995) *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ SECO, C., MOREIRAS, D. (2012) “Ver para proyectar. Notas para la utilización del cine en la escuela”. Revista *TOMA UNO*, N°1.

- MACHADO, ARLINDO (2009) *El sujeto en la pantalla. La aventura del espectador, del deseo a la acción*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍ, EDUARDO (2005) *Desarrollo, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARTÍN- BARBERO, J. (1987) *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: G. Gilli.
- MARTÍNEZ-SALANOVA ALMERÍA, E. (1998) “Aprender pasándolo de película”. En *Comunicar* 11, (págs. 27-36)
- MASON, J. (1996) *Qualitative researching*. Londres: Sage.
- MATISSE, H. (1993) *Escritos y opiniones sobre el arte*. Madrid, Debate.
- MAYER, MARCOS (2004) *John Berger y los modos de mirar*. Madrid: Campo de Ideas
- MC LAREN, P. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*. Buenos Aires: Aique.
- MEDIOS EN LA ESCUELA (2011) *Hacelo Corto. 10 años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación/UNICEF.
- MERIEU, P. (2006) “Educar en la Incertidumbre” Entrevista publicada en *El Monitor* N°9, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- MICHEL FARIÑA, J. (1998) *IBIS. Multimedia: Ética en la educación*.
- MICHEL FARIÑA, J. (1997) *Ética. Un horizonte en quiebra*. Eudeba. Bs. As.
- MICHEL FARIÑA, J. y TOMAS MAIER, A. (2016). ¿Cómo leer un film? La formación ética a través del cine y la virtualidad en *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 19 n. 1, p. 69-83, jan./maio 2016.

- MICHEL FARIÑA, J. y GUTIERREZ, C. (1999): *Ética y cine*. Buenos Aires: Eudeba.
- MIGLIORIN, C. et al (2016) *Cuadernos del Inventar. Cine, educación y derechos humanos*. Universidad Fluminense.
- MIGLIORIN, C. (2015) *Inevitablemente cine: educación, política y lío*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda.
- MIGLIORIN, C. y PIPANO I (2014) “Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la diferencia” en *Revista Toma Uno* Número 3 Universidad Nacional de Córdoba.
- MITCHELL, W.T.J., 2002, "Showing seeing", en : *Journal of Visual Culture*, Vol. 1, No. 2, pp. 165-181.
- MINICK, N. (2001) “Instrucciones de la maestra: la construcción social de “significados literales” y “mundos reales” en el discurso del aula” en Chaiklin S. y Lave J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MOLL, L. (Ed.) (1990) *Vygotskiand Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONDZAIN, Marie-José (2007) *Homo Spectator*. París. Bayard.
- MONDZAIN, Marie-José (2002) *L'image, peut-elle tuer?* París, Bayard
- MORLEY, D. (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Bs Aires. Amorrortu.
- NAKACHE, D (2016) “Los medios la escuela. Itinerarios entre lo cotidiano y lo escolar como oportunidad de experiencias inclusivas” en Valdez, D. (comp) *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Noveduc.

- NAKACHE, D (2011) “Producir cine en escuelas de Buenos Aires: visitando esta experiencia con ojos de alteridad” (p.69 a 85) en Fresquet, A. (comp) *Dossie cinema e educacao 1. Umarelacaosob a hipotese de alteridade de Alain Bergala*. Río de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE- FE/UFRJ
- NAKACHE, D (2008) “Educar en Medios. Hacia otra Escuela”. *Revista 12ntes*, 3, 4-5.
- NAKACHE, D. (2007) “La Tele: entre la familia y la escuela”. Aisenson et al (comps). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- NAKACHE, D (2004) “El aprendizaje en las perspectivas contextualistas” en Elichiry, N.(comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial
- NAKACHE, D (2001) “La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje” en: Elichiry, N. (comp.) *Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: EUDEBA.
- NAKACHE, D (2000a) “La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual”. Documento de capacitación para docentes, SED, GCBA.
- NAKACHE, D (2000b) “La Psicología Educacional en el escenario cultural mediático” en Chardon (comp), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba
- NAKACHE, D. y RUBINOVICH, G. (2008) “Medios en contextos escolares. Otras voces. Otras miradas. Otros docentes”. *Memorias del I Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- NAKACHE, D. y MUNDO D. (2003) “Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el proyecto educativo” en: Carli, S. (comp.) *Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- ORMART, E (2012) *Enseñar Ética y Derechos Humanos a los más chicos. El cine como estrategia didáctica en el nivel inicial*. Buenos Aires: Dínamo.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales. Univ. Iberoamericana. México.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1985): “Apuntes para un debate sobre el impacto cognoscitivo de la televisión” en *Renglones*. N°3. ITESO. México.
- PAVLOVSKY, E. (1975) *Clínica Grupal 1*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- PERELMAN, F.; NAKACHE, DGLAZ, C.; LUMI, A. Y TORRES, A (2016) “Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado”. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, vol. 22, Tomo 2.
- PERELMAN, F.; NAKACHE, D.; RUBINOVICH, G.; RODRÍGUEZ, M. E Y DIB, J. (2015) “Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, vol. 8 N°16 (pp. 13-32).
- PERELMAN, F., D. NAKACHE Y V. ESTÉVEZ (2013) “Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias”. *XIX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, 363-373.

PERIODISMO SOCIAL (2010) *La niñez en los Noticieros*.

Buenos Aires: Universidad Austral

PERRENOUD, P. (2001) *La construcción del éxito y del fracaso escolar Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. La Coruña, Fundacion Paideia & Madrid, Ediciones Morata.

PINEAU, P; DUSSEL, I; CARUSO, M. (2001): *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

PONTALIS, J.B. (1988) *El amor a los comienzos*. Barcelona: Gedisa.

PUIGGRÓS, ADRIANA (1995) *Volver a educar: El desafío de la enseñanza a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

QUEVEDO, L. A. (2003) “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI” en Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos*, UNESCO.

QUIRÓZ, M.T (1995): “Educar en la comunicación/Comunicar en la educación” en Quiróz et al, *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica* de Fac. Ciencias de la Educación. Univ. Nac. de Entre Ríos. Ce.P.C.E.

RANCIÈRE, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

RANCIÈRE, J. (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- REGATKY, M. y TORREALBA, M.T (2018) “Artes y aprendizajes: Recreando sentidos que posibiliten prácticas educativas inclusivas” en: Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* Bs. As. Noveduc.
- REGUILLO, R. (2000) “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”. En: Lindón Villoria, A. (coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Madrid: Anthropos. 77-94.
- RIVIERE, A. (1996): *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- RONCAGLIOLO, R. Y JANUS, N. (1984): “Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo” en *La educación en materia de comunicación*. Paris: UNESCO.
- ROCKWELL, E. (2010): Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, Del Río y Álvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, España: Fundación infancia y aprendizaje.
- ROGOFF, B. (1994) “Developing understanding of the idea of community of learners”. En: *Mind, Culture and activity*. Vol1. N°4. Laboratory of comparative cognition. University of California. San Diego. U.S.A.209-229.

- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós. (Original en inglés: 1990)
- ROSSI, M. J. (2007) *El cine como texto. Hacia una hermenéutica de la imagen-movimiento*. Buenos Aires: Topia.
- SALOMON, G. (comp.) (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.
- SANTOS, G. ET AL (2007) “Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados” en *Anuario de Investigaciones en Psicología*. Buenos Aires: UBA.
- SERRA, MARÍA SILVIA (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- SCRIBNER, S. Y COLE, M. (1981) “Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal” en *Infancia y Aprendizaje*. Nº17. Madrid.
- SERRANO PASCUAL, A. y ZURDO ALAGUERO, A. (2010) “Investigación social con materiales visuales” en ARROYO, M. y SADABA, I. (coord.) *Metodología de la Investigación Social: Innovaciones y aplicaciones*. Madrid: Síntesis. Cap.10. 217-250.
- SIRVENT, M. T. (2003). *El proceso de investigación*. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- SPRAVKIN, M. (2006). “La construcción de la Mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte”. En S. Alderoqui (comp.) *Museos y Escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.

- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- TERIGI, F. (2009) *Las trayectorias escolares*. Documento del Ministerio de Educación:
http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf
- TERIGI, F. (2008a) Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- TERIGI, F. (2008b) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría, Argentina: FLACSO.
- TERIGI, F. (2007) Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Frigerio & Diker (comps.), *Educación (sobre) impresiones estéticas* (pp. 87-97). Buenos Aires: Del estante.
- TERIGI, F. (2006) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky, et al (comps.), *Artes y Escuela* (pp. 13-91). Buenos Aires: Paidós.
- TRILLA, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- TRUEBA, J. (2014) "La hipótesis resuelta" en *Cinema Comparat/ive Cinema* Vol. II Núm 5. 31-35
- VARELA J. y ALVAREZ URÍA F (1991): *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Madrid.
- VEGA, A. (2012): *Taller de cine para niños*. Santiago de Chile: Ocho Libros.

- VOLNOVICH, J. C. (2013) "Cine: miedos y sueños" en *El cine como pantalla para los sueños* Compilado audiovisual. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Fundación IRSA y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- VOLNOVICH, J. C. (1999) *El niño del siglo del niño* Barcelona: Lumen.
- VYGOTSKI, L. (2008) *Psicología del Arte*. Buenos Aires: Paidós
- VYGOTSKI, L (2007a). La imaginación y la creatividad del adolescente. En P. del Río, P. & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski* (pp. 89-109). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- VYGOTSKI, L (2007b). La imaginación y la creatividad en la infancia. En P. del Río, P. & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski* (pp. 23-109). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- VYGOTSKI, L. (2007c). Psicología humana concreta. En P. del Río, P. & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski* (pp. 155-172). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- VYGOTSKI, L (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- VYGOTSKI, L (2003) *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires: Nuestra América editorial.
- VYGOTSKI, L (2001) *Psicología Pedagógica*. (Edición de Guillermo Blanck) Buenos Aires: Aique.
- WENGER, E. (1998) *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge Press Wolberg 1998

WINNICOTT, D. (1993) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa Editora

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Bases del Festival

Bases del concurso

Hacelo corto 2018

*Festival de Cortometrajes
realizados por Niños y
Jóvenes*

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires llama al décimo sexto Concurso de Cortometrajes “*Hacelo Corto 2018*” que se llevará a cabo del 1 al 10 de noviembre del corriente año, organizado por el Programa “Medios en la Escuela”, dependiente de la Gerencia Operativa de Recorridos Educativos, en adelante Comisión Organizadora, para lo cual se fijan las siguientes bases:

1.- Llámese a Concurso de Cortometrajes en video dividido en siete (7) niveles como se detallan a continuación (en caso de tratarse de propuestas con diferentes grados de formalización se tomará como criterio la equivalencia según edades de los alumnos productores):

A. Instituciones de Nivel Inicial (desde sala de 4 años). Se sugiere no presentar ficciones ni documentales

B1. Instituciones de Nivel Primario (de 1º a 4º grado).

Se sugiere no presentar ficciones ni documentales

B2. Instituciones del Nivel Primario (de 5º a 7º grado)

C: Instituciones de Nivel Medio

D: Instituciones de Educación Especial (las instituciones de esta modalidad pueden optar entre inscribirse en este Nivel o en aquél que corresponda a la edad de los alumnos productores)

E: Productores Independientes (de 10 a 18 años)

F: Instituciones de los Niveles Primario y Secundario del Área de Educación del Adulto y Adolescente

2.- Podrán participar del presente concurso instituciones educativas (formales o no formales) y productores independientes de esta Ciudad y Gran Buenos Aires (Partidos de Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tigre, General San Martín, Tres de Febrero, General Sarmiento, Ituzaingó, Hurlingham, Merlo, Morón, Moreno, La Matanza, Esteban Etcheverría, Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, Almirante Brown, Quilmes, Florencio Varela, Berazategui).

2.1- Las instituciones educativas participantes podrán ser de carácter público o privado y de cualquier nivel (inicial, primaria, media, adultos, artística y especial).

2.2.- La producción a presentar deberá ser el resultado del trabajo de los alumnos (niños, jóvenes o adultos) bajo la coordinación de un docente/tallerista. No se aceptarán producciones de padres ni de equipos docentes, como así tampoco de equipos semi-profesionales (estudiantes de cine, otros) ni profesionales. Tampoco podrán participar

experiencias pedagógicas filmadas (registros de clases, proyectos didácticos, filmaciones de actos, etc.)

3.- Los videos participantes deberán cumplir las siguientes condiciones:

- Deberán tener una duración de hasta 7 minutos (en total, con créditos incluidos), no existiendo restricciones en cuanto al mínimo de duración.

- El material deberá ser presentado de dos formas:

A: En archivo en óptimas condiciones de sonido e imagen. E archivo debe presentarte en alguno de estos soportes: a) DVD, b) Pendrive, o c) Disco externo. El archivo debe estar en formato mp4 854 x 480 NTSC o en formato mp4 1280 x 720NTSC.

B: El cortometraje debe ser subido a Vimeo o YouTube y el link y la contraseña debe ser consignando en la inscripción. (Ver tutorial explicativo).

- De ser posible se sugiere que los cortometrajes estén subtitrulados en español teniendo en cuenta los espectadores hipoacúsicos.

- Las producciones podrán tener una antigüedad de hasta 3 años desde su edición.

- El material presentado para el concurso podrá ser inédito o no, pudiendo formar parte incluso cortometrajes que hubieren participado – premiados o no– en otros festivales o concursos, no así en las ediciones anteriores de Hacelo Corto.

- Los cortos podrán ser realizados en diversos géneros no habiendo ningún tipo de prescripción temática.

4.- La presentación de cualquier cortometraje que no cumpla con lo determinado por el artículo anterior, será automáticamente excluida del presente concurso teniendo, atribuciones la Comisión Organizadora para decidir sobre las excepciones.

5.- Establécese como fecha de cierre para la inscripción on line el día 7 de septiembre.

6- La Comisión Organizadora designará un jurado de preselección de los cortometrajes presentados.

Sobre el total de las producciones preseleccionadas de cada nivel, el jurado de preselección determinara una sección “en competencia” y otra sección de “solo exhibición”.

El concurso sólo se abrirá en el caso de haberse preseleccionado un mínimo de 8 (ocho) cortometrajes en competencia en cada nivel.

7.- Para la premiación de los cortometrajes que participen de la sección “En competencia” la Comisión Organizadora designará un jurado especial. La composición del mismo será heterogénea, integrada por especialistas del ámbito cinematográfico (directores de cine, actores, realizadores de festivales, miembros de instituciones de enseñanza) y académico (comunicación y educación, infancia, tecnología educativa, entre otros). La Comisión Organizadora, por razones de fuerza mayor, podrá modificar la integración del Jurado, comunicando el hecho a los participantes.

8.- El jurado a partir de la preselección realizada, evaluará y definirá los cortos ganadores estableciendo para cada nivel hasta un primer premio, un segundo premio y una mención especial. No pudiendo haber premiaciones compartidas. En cada caso se les entregará las certificaciones correspondientes a los responsables de su realización.

9.- El Jurado podrá declarar desierto el concurso en alguno de los niveles. Los resultados se darán a conocer mediante la publicación del nombre de los ganadores en los medios que determine la Comisión Organizadora. En todos los casos, una vez finalizado el concurso, el material presentado pasará a formar parte de la mediateca del Programa “Medios en la Escuela”.

10.- Asimismo se nombrará un jurado ad-hoc que seleccionará los premios especiales que se organicen en esta edición del Festival. Participarán de los mismos los cortometrajes que se enmarquen en cada una de las convocatorias.

10.1.- Premio otorgado por un *jurado infantil* (sólo para B2) y *jurado juvenil* (C, E y F), que reconocerá las mejores producciones desde la perspectiva de niños y jóvenes.

10.2.- Premio *Santillana*: se premiará entre los cortos presentados en el nivel A.

10.3.- Premio *Signis*: se premiará entre los cortos presentados en el nivel B1 y B2.

10.4.- Premio *DAC*: se premiará entre los cortos presentados en el Nivel C.

10.5.- Premio Fundación Ciccus. Se premiará entre los cortos presentados en el nivel D.

10.6.- Premio “*Con + cuidado*” podrán participar de este premio los cortos cuyo tema sea el consumo de sustancias y la promoción de la salud. Esta premiación se coorganizará con la Asociación Civil Intercambios.

10.7.- Premio “*Hacelo Sustentable*” podrán participar de este premio los cortos cuya temática se relacione con el cuidado del medio ambiente. Esta premiación se coorganizará con la UPE Educación para la Sustentabilidad.

10.8.-Premio “*Mirada Plural*” podrán participar de este premio los cortos cuya temática se relacione con los DDHH, la diversidad y la convivencia. Esta premiación se coorganizará con la Subsecretaría de DDHH y Pluralismo Cultural del GCBA.

11.- Muestra “Minuto Lumiere”: Se organizará en conjunto con el Museo del Cine una Muestra de cortometrajes que cumplan las condiciones de “Minuto Lumiere” (ver anexo). Un jurado especial seleccionará los cortometrajes que formaran parte de la Muestra. Esta muestra tendrá carácter nacional, por lo que podrán participar materiales de cualquiera de las provincias de la República Argentina (para estos participantes la inscripción será sólo on-line).

12.- Para inscribirse, todos los cortos, deberán realizar los siguientes pasos:

12.1.- El material deberá ser subido de manera digital a través de Vimeo o You Tube ya que en la inscripción on line deberán registrar el link y la contraseña (ver tutorial).

12.2.- Deberán completar on-line, hasta el 7 de setiembre, el formulario de pre-inscripción (que estará oportunamente habilitado a tal fin en la web de la Ciudad y será cerrado en la fecha aquí dispuesta). En el mismo deberán consignar link y contraseña para la posterior visualización desde el sitio donde fue cargado.

12.3.- Aquellos que hayan completado la pre-inscripción on line, deberán presentarse, hasta el 14 de setiembre, en la sede del Programa “Medios en la Escuela” sita en Bolívar 191 piso 4to., de 10 a 15 horas, TE: 4343-5591 int: 602, con un DVD, Pendrive o Disco externo (con las características indicadas en el punto 3). A fin de agilizar el trámite de inscripción presencial, la fecha correspondiente a cada institución, se registrarán por el siguiente cronograma:

Lunes 10/9: Instituciones de todos los Niveles de los Distritos Escolares 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Martes 11/9: Productores Independientes, Instituciones de Provincia de Buenos Aires, y aquellas que no puedan concurrir el día asignado.

Miércoles 12/9: Instituciones de los Distritos Escolares 7, 8, 9, 10 y 11.

Jueves 13/9: Instituciones de los Distritos Escolares 12, 13, 14, 15 y 16.

Viernes 14/9: Instituciones de los Distritos Escolares 17, 18, 19, 20 y 21.

12.4- Deberán enviar por mail a festivalhacelocorto@bue.edu.ar un *fotograma* (fotografía o captura fotográfica del cortometraje) en formato jpg y en una resolución de 300 dpi o un tamaño de por lo menos 2 megapíxeles ya que será el icono identificador del cortometraje en el catálogo del Festival.

13.- La inscripción de cualquier cortometraje que no cumpla con lo determinado por estas bases será automáticamente denegada, teniendo atribuciones la Comisión Organizadora para decidir sobre las excepciones.

14.- La participación en este concurso implica el conocimiento y aceptación del régimen que para el mismo se establece en estas bases y/o de las modificaciones futuras que pudiera realizar la Comisión Organizadora respecto de las mismas, así como de las decisiones que pudieren adoptar, sobre cualquier cuestión no prevista en ellas, y que serán resueltas por el Jurado y la Comisión Organizadora. Las decisiones en todos los casos serán irrecurribles.

15.- Todos los participantes ceden al Programa Medios en la Escuela / Ministerio de Educación los derechos de exhibición del material que hayan presentado, sea para su emisión por televisión abierta y/o cable y/o DTH y/o cine y/o Internet (sin límite de tiempo ni de pasadas) o como muestras especiales dentro de otros festivales.

16.- Las personas participantes del Festival Hacerlo Corto autorizan expresamente al Programa Medios en la Escuela / Ministerio de Educación del GCBA (MEGC) a publicar sus imágenes registradas durante la realización del evento (hall de entrada, pasillos de entrada y de salida, salas de proyección, etc.) en cualquier medio de comunicación sea televisivo, radial, gráfico y/o gráfico virtual.

17.- Los participantes autorizan expresamente al MEGC a publicar sus imágenes, nombres, datos personales, título del cortometraje en cualquier medio de comunicación sea televisivo, radial y/o gráfico.

Para mayor información podrán comunicarse con el Programa “Medios en la Escuela”. Bolívar 191, 4to. Piso, de 10 a 16.

TE4343-5591 int: 602 mediosenlaescuela@bue.edu.ar

Jurados del Festival

Jurados 2002-2010

Para visualizar la composición del Jurado Oficial y la multiplicidad de los mismos se provee el listado de integrantes de las primeras 9 ediciones del Festival.

Jurado 2002

Manuel Antin	David Blaustein
Emilio Cartoy Diaz	Nora Elichiry
Claudio Etcheberry	Rodolfo Hermida
Alejandro Malowicki	Roberto Marafiotti
Hebe Roig	Mónica Rosenfeld
Mirta Varela	Juan Carlos Volnovich

Jurado 2003

Juan Antín	Manuel Antín
Emilio Cartoy Díaz	Nora Elichiry
Claudio Etcheberry	Rodolfo Hermida
Roberto Marafiotti	Eduardo Mignogna
Mónica Rosenfeld	Hebe Roig
Mirtha Varela	Juan Carlos Volnovich

Jurado 2004

Emilio Cartoy Diaz	Aldana Duhalde
Claudio Etcheberry	Edith Litwin
Estela Martini	Eduardo Mignona
Claudio Morgado	Gustavo Postiglione
Marcelo Schapces	Carlos Ulanovsky
Nora Veiras	Juan Carlos Volnovich

Jurado 2005

Juan Antin	David Blaustein
Emilio Cartoy Díaz	Aldana Duhalde
Claudio Etcheberry	Alicia Fernandez
Nora Fornari	Alejandro Malowicki
Rosanna Manfredi	Mausi Martinez
Guillermo Mastrini	Eduardo Mignona
Viviana Minzi	Mercedes Viegas
Mario Zimerman	

Jurado 2006

Tristán Bauer	Emilio Cartoy Diaz
Aldana Duhalde	Claudio, Etcheberry
Diego Lerer	Alejandro Malowicki
Julia Montesoro	Gabriela Radiche
Liliana Romero	Eduardo Russo
Analía Segal	Daniel Selen
Enrique Sillinger	Mercedes Viegas
Marcelo Zanelli	

Jurado 2007

David Blaustein	Emilio Cartoy Diaz
Aldana Duhalde	Claudio Etcheberry
Alejandro Fiore	Roberto Marafioti
Javier Mrad	Luis Najmías Little
Gabriela Radice	Liliana Romero
Eduardo Russo	Pablo Scholz

Analia Segal	Daniel Selen
Enrique Silinger	Marcelo Slavich
Ernesto Tenenbaum	Mercedes Viegas

Jurado 2008

Raúl Aleson	Gustavo Alonso
Nicolás Battle	Ana María Careaga
Emilio Cartoy Díaz	Aldana Duhalde
Cora Gamarnik	Alejandro Malowicki
Julia Montesoro	Javier Mrad
Luis Najmias Little	Pablo Pineau
Sofía, Quirós	Gabriela Radice
Pablo Ratto	Carlos Skliar
Alejandro Spiegel	Pablo Scholz
Julia Solomonoff	Mercedes Viegas
Juan Carlos Volnovich	

Jurado 2009

Gustavo Alonso	Ronnie Arias
Nicolás Battle	Ana María Careaga
Emilio Cartoy Díaz	María Cristina Chardon
Gabriela Cicalese	Aldana Duhalde
Blas Eloy Martínez	Cora Gamarnik
Gustavo Gotbeter	Graciela Krichesky
Marlene Lievendag	Alejandro Malowicki
Juan Jorge Michel Fariña	Guillermo, Micó
Lorena, Muñoz	Luis Najmias Little
Néstor Paternostro	Ricardo Piterbarg
Sofía, Quirós	Liliana Romero
Miguel Rur	Cielo Saviolo
Pablo Scholz	Isabelino Siede
Enrique Silinger	Mercedes Viegas
Gerardo Yoel	Marcelo Zanelli

Jurado 2010

Adrian Arden	Osvaldo Bayer
Cristiand Bernad	Gisela Busaniche
Emilio Cartoy Díaz	Gabriela Cicalese
Cristina Chardon	Aldana Duhalde
Cora Garmarnik	Héctor Gómez
Sandra Gugliota	Juan José Jusid
Víctor Kon	Graciela Krichesky
Marlene Lievendag	Martín Méndez
Juan Jorge Michel Fariña	Julia Montesoro
Nik	Oscar Pariso
Rodolfo Pastor	Néstor Paternostro
Flora Perelman	Gabriela Radice
Miguel Rur	Hugo Salas
Pablo Scholz	Isabelino A. Siede
Enrique Silinger	Florencia Steinhart
Fabio Tarasow	Rodrigo Tornero
Mercedes Viegas	

Ejemplo de tríptico formativo



¿CÓMO HAGO
PARA EVALUAR?

Evaluar significa *señalar el valor de algo*. Pero ¿cómo estimar el valor de un cortometraje hecho por niños y jóvenes? Desde la perspectiva de este certamen, es importante tratar de *identificar en las obras una “mirada infantil o juvenil”*. Un discurso propio que no reproduzca el juicio de los adultos o de los medios de comunicación, sino que transmita una posición original propia de los jóvenes.

Pero ¿cómo establecer que un corto es más valioso o de mejor calidad que otro?

Todo juicio de valor se elabora sobre la base de *criterios*, es decir de una norma que me permite *discernir* qué tiene valor. Pero los criterios no son inamovibles: se trata de *acuerdos* entre las personas. Muchos están implícitos y otros se hacen explícitos o surgen de discusiones y consensos que se construyen a lo largo de la historia de las distintas comunidades. Por eso, un criterio que es válido hoy, puede no serlo mañana.

En el discurso audiovisual nos encontramos dentro de la esfera de lo estético. Allí hay permanentes reflexiones, discusiones e intervenciones de artistas, críticos, intelectuales y público, que van determinando algunos criterios para diferenciar, por ejemplo, el buen cine del cine estándar o, directamente, del mal cine.

En la esfera de la estética lo “original” es un valor importante, es decir, aquel discurso que incorpora - en alguna de sus dimensiones - *algo nuevo*. Lo cual hace que muchas veces sean las rupturas de las reglas y los criterios conocidos los que (paradójicamente) generen hechos artísticos de gran valor. Sin embargo, esta ruptura de las reglas requiere de su conocimiento previo. Generalmente no se rompen todas al mismo tiempo ni su transgresión implica que lo que surja sea algo que tenga necesariamente algún valor estético.

Por lo tanto, conocer algunos criterios básicos del discurso audiovisual nos ayudará en nuestro trabajo como jurados: *para saber qué tengo que mirar, es preciso conocer cuáles son las reglas acordadas como válidas en el lenguaje audiovisual*.

De esta manera, podremos señalar con más justicia el valor de lo que vemos.



Los cortos realizados por chicos y jóvenes esperan tu mirada

Con el propósito de abrir un espacio para que integrantes de distintas instituciones educativas puedan apreciar las producciones audiovisuales de sus pares, expresar sus opiniones y difundir su mirada singular sobre el mundo.



Como integrante del jurado tendrás la función de:

-  *Valorar* las distintas producciones, reconociendo los *aspectos estéticos, narrativos y expresivos* por los cuales un corto puede ser premiado.
-  *Fundamentar tu propio punto de vista* con argumentos coherentes para poder intercambiar ideas con los demás integrantes del jurado.
-  *Deliberar* en un marco de respeto, considerando los criterios que otros exponen y sosteniendo los propios con autonomía.

- ■ ■ *Decidir*, en forma consensuada con los demás integrantes del jurado, qué cortos, de las categorías evaluadas, serán premiados en esta 17^o edición de *Hacelo Corto*.
- ■ ■ *Guardar confidencialidad* sobre lo que suceda en las reuniones de Jurado y sobre las decisiones que allí tomen.

Encuesta de Evaluación del Festival

Evaluación para escuelas participantes

Hacelo Corto finalizó y ya estamos pensando en la próxima edición. Nos servirían mucho sus comentarios para seguir mejorando lo que hacemos. ¡Muchas Gracias!

Comité Organizador

Escuela:

Nivel:

Corto/s presentado:

Sede de Proyección:

1. ¿La organización del Festival Hacelo Corto 2018 fue adecuada a sus propósitos?

Marque de 1 a 5, donde 1 es “no es adecuada” y 5 “es muy adecuada”

1	2	3	4	5

2. ¿El modo de exhibición de los cortos permite el lucimiento de lo producido?

Marque de 1 a 5, donde 1 es “no se luce” y 5 “se luce mucho”

1	2	3	4	5

3. ¿La convocatoria del Festival en cuanto a productores y público fue satisfactoria para sus expectativas?

Marque de 1 a 5, donde 1 es “no fue satisfactoria” y 5 “fue muy satisfactoria”

1	2	3	4	5

4. ¿La participación en Hacelo Corto fue una oportunidad de aprendizaje?

Marque de 1 a 5, donde 1 es “no fue una oportunidad de aprendizaje” y 5 “fue una muy buena oportunidad de aprendizaje”

1	2	3	4	5

5. Agregue aquí todo comentario ligado al Festival Hacelo Corto de este año que le parezca significativo en su evaluación como participante:

Textos completos sobre cortometrajes escogidos

Los de andar con pies descalzos (2002) 12'54''

Centro de día "Casita de la Providencia"

“Estamos haciendo un video para San Cayetano... con los que nos ayudan”, dice una voz en off. El dueño de esa voz, uno adivina, es un joven de la calle, que es quien lleva la cámara en mano. Así comienza *Los de andar con pies descalzos*, como queriendo que sean otros –y no ellos– el centro de atención de este trabajo sobre la desigualdad y la necesidad de mejorar las circunstancias de gente que tiene en riesgo su vida.

El corto empieza así, “hecho en mano”. Nunca mejor utilizado el término. Quienes llevan la cámara, ni siquiera apoyada en un trípode, son los chicos de la calle que, en el barrio de Liniers, retratan su vida pero desde lo que los rodea. Luego, nos muestran La casita de la Providencia, el centro de día, que atiende a los chicos de la calle que viven en la estación Liniers. Un comedor que fue creciendo en forma directamente proporcional a las necesidades que por allí se tienen. Serán ellos mismos quienes muestren las condiciones en las que amasan pizza, se higienizan, “la ranchada” en la que duermen. Viven.

Tal vez convenga –o no– detenerse en el tiempo, en el momento en el que el cortometraje fue realizado: a meses de la debacle institucional y la crisis de diciembre de 2001. Premiado en la edición de 2002, como jurado que he sido en muchísimas

oportunidades del Festival *Hacelo Corto*, debo admitir que en pocos cortos he visto una necesidad de contar un relato para difundir algo que está bien, para que eso se recorte por sobre una realidad injusta.

Muchos chicos cuando hacen sus primeros ejercicios fílmicos pretenden contar todo de golpe, sin saber que es mejor referirse a un tema específico, sabiendo evidenciar, mostrar un argumento, y no una serie de, en este caso específico, problemas que aquejan a los chicos que no tienen dónde vivir.

Si el cortometraje, por sí mismo, ya es un género y tiene sus propias reglas, siendo *Los de andar con pies descalzos*, a la vez, un documental, que se rige también por otros rasgos de estilo, la virtud, si cabe el término, es ser un trabajo que “cierra”, que no deja puertas abiertas. Tiene un inicio que puede o no sorprender, un desarrollo y un final que nos deja con ganas de saber más sobre cuestiones que el corto se limita a hacernos pensar, que a lo sumo las enumera, pero no las aborda.

Este corto no se destaca precisamente por sus valores cinematográficos, la pericia en el manejo de la cámara o el sentido del montaje. Su mérito, lo que hay que aprovechar en su visión, es la determinación de quienes lo hicieron por poner de manifiesto el sufrimiento, pero también la participación activa de quienes ponen mucho de sí en ayudarlos, en comprenderlos.

Lo dicho: cuando alguien se preocupa por el otro, y más que observarlo, lo comprende, surgen trabajos como éste. Bienvenido sea.

Pablo Scholz

Periodista egresado de la escuela de Cine del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Prosecretario de Redacción de Clarín en la Sección Espectáculos. Ha integrado jurados de cine en los Festivales de Cannes, Toronto y San Sebastián.

Chicos en peligro (2000) 12'24''

Escuela N° 22 DE 18 “Provincia de Santa Cruz”

Una explicación general del mundo y de la historia debe tener en cuenta, ante todo, cómo estaba situada nuestra casa.

Italo Calvino

Fea es muy fea la verdad / La hebilla de un cinturón te fue a enseñar mucho más / aprende el niño bebé lo que nunca olvidará / Fea, se hace fiera, callejera, se hace callo la verdad / Violento niño bebé, qué injusticias vengarás.

Gustavo Cordera

Sobre la infancia pesan, en mayor o en menor grado –de formas deliberadas o inadvertidas– prácticas adultas desubjetivantes: allí donde hay alguien, operan como si ese alguien fuera nada o nadie, despojándolo de su condición de sujeto. Prácticas que perviven a pesar de las transformaciones sufridas en las representaciones de los adultos que intervenimos en las diversas políticas de formación sobre la infancia.

Chicos en peligro nos advierte que quienes tenemos responsabilidades sobre los niños, frecuentemente renunciamos a ellas. La infancia, esa temporada de la existencia que el adulto deja diluir sin remedio, constituye un espacio de la vida en que las preguntas son motores para la interpretación del mundo. El corto mencionado constituye un potente ejemplo de ello.

Para quienes trabajamos en clínica de la infancia, el desafío de asumir que niños y niñas constituyen sujetos de una experiencia y no objetos para glosar una teoría, sigue pendiente. Las intensidades y las vacilaciones en todo abordaje clínico o pedagógico deben ser bienvenidas: constituyen las puertas de

entrada a un conocimiento de la infancia como fenómeno plural, ya que resulta dificultoso erigirse en una voz adulta capaz de mirar y escuchar a los niños en su contemporaneidad, y no desde nuestros saberes previos acerca de ellos.

Chicos en peligro nos incomoda a los adultos, quienes debemos anoticiarnos: niños y niñas se han escapado de los libros y “se portan mal, no hacen caso” las teorías que los explican. Las teorizaciones los llaman, y ellos no responden, o bien nos hablan de otra cosa, de aquello que a ellos les importa. Por eso ya no es posible insistir con el intento de explicar al *infans* como quien no tiene voz propia (etimológicamente, “el que no puede valerse de su palabra para dar testimonio en los tribunales”. El sentido común lo ha distorsionado hacia “el que no tiene voz”), sino que debemos comprender al niño como ser de la palabra. El Festival *Hacelo Corto* brinda un testimonio elocuente acerca de esta comprensión, ya que constituye un posible, una ocasión propiciada por el encuentro con niños y niñas (antes que estas existencias corran el riesgo de enmudecer frente a la identidad paciente o alumno).

Chicos en peligro nos interpela a asumir un modo responsable de habitar la adultez, que incluye concitar en el espacio de encuentro con el niño una escena donde confluyan las infancias: una presente, plena, desbordante; otra pasada encerrada en la “adultez”, que busca ser iluminada.

Oscar Amaya

Psicopedagogo, profesor, investigador y capacitador docente en las áreas de Didáctica de los procesos de lectura y escritura en ámbitos académicos y Subjetividades infantiles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Güica (2004) 3' 30''

Escuela N° 6 DE 12 “Fernado Fader”

Difícil no caer en el lugar común ni recurrir a expresiones que, cuando me toca escuchar o leer, suelen hacerme pensar: “quieren quedar bien”. Pues este no es el caso. Existe también la excepción que pone a prueba la regla y esta es una de esas ocasiones, así que puedo escribir con mucha tranquilidad.

Cuando me entregaron el dvd con una serie de trabajos realizados por los estudiantes, sabía muy bien a lo que me enfrentaría: a la difícil decisión de tener que elegir uno de esos cortometrajes para escribir un texto breve. No es algo sencillo cuando cada una de las películas nos atrapa, nos deja pensando, nos “pega” a la butaca casera. Nos asombra. Estoy seguro que muchos de los que vieron estos impresionantes trabajos, coincidirán conmigo. Sí, lo estoy.

Güica es, finalmente, el corto que elegí y voy a intentar un argumento, tarea complicada teniendo en cuenta la calidad de los trabajos, porque cuando uno elige algo, algún motivo tiene y yo, en este caso, tengo los míos.

Cuando estaba mirando *Güica* por primera vez, sonó el teléfono y sin poner pausa atendí. Mientras avanzaba en la conversación, pensé: “bueno, ahora cuando corto lo inicio de nuevo”. Sin embargo, en menos de un minuto, descubrí que no sabía de qué estaba hablando, ni con quién. Algo que puede hablar muy mal de mí, o de mi interlocutor telefónico, pero también, hay que reconocerlo, muy bien de la película. No tengo dudas que, en este caso, sin intenciones de eximirme de cierta tendencia a distraerme, se trataba de lo que estaba mirando.

Dibujos y música, una idea sencilla: muy difícil. Una sucesión de dibujos, de pinturas. Planetas flotando en el espacio, pensé en un huevo frito, era el brillo de una estrella radiante entre otros planetas llenos de gracia. Uso la palabra gracia porque como se sabe, sólo pueden tener gracia las cosas hechas con gracia. Me dije en voz baja, “qué lindo dibujo” y en el siguiente cuadro apareció otro, tan lindo, que volví a pensar eso, como con el anterior; qué lindo dibujo. Y así, uno tras otro, lo que para entonces había descubierto que eran acuarelas, se sucedían frente a mí, de un modo fascinante y profundo: “Te puedo llamar en un rato”, dije en el teléfono cuando descubrí que aún lo tenía pegado a la oreja, y corté. Volví a mi butaca y entonces sí, oprimí *stop* y *play*.

Existen diversas, numerosas y nutridas maneras de mostrar los desastres de las guerras, el descuido, la desidia y la indolencia con la que tratamos al mundo y lo que hay en él. Este trabajo, lleno de poesía, lo expone con maestría y, en un mismo movimiento, nos encanta con una maravillosa delicadeza que logra que la estética y la ética vuelvan a pensarse juntas. En otras palabras: que además de ver algo que nos gusta, estemos de acuerdo.

Marcelo Zanelli

Psicólogo (UBA). Investigador en Flacso, área educación.

Trabajó en cine, radio y proyectos musicales. Formó parte de diversos proyectos culturales vinculados con la educación.

Actualmente es Coordinador del Proyecto Orquestas Infantiles y Juveniles de la Ciudad de Buenos Aires.

24 cuadros por segundo (2005) 14' 51''

Director Julián Rur

¿Qué es una adicción? En un mundo en el que los estímulos son cada vez más intensos, los riesgos de quedar anclado a uno de ellos son también cada vez mayores. La adicción puede ser a una sustancia, pero también a un trabajo, a una causa política... y por qué no, al cine. *24 cuadros por segundo* nos trae la historia de Francisco, un adolescente enamorado del cine hasta el punto en que su vida queda tomada por las imágenes alucinadas que brotan de su pantalla interior.

Deja de ver a sus amigos, se enfrasca en lecturas monotemáticas y pierde contacto con su propio padre, quien intenta en vano llamarlo a la reflexión. Así, el corto toma al cine como pre-texto para tratar un problema crucial de nuestros tiempos: la preferencia excluyente que un estímulo puede despertar en los jóvenes.

Como se sabe, toda adicción trae aparejada una pérdida de libertad para elegir. Sustraer a los menores de consumos excluyentes supone abrir en ellos la posibilidad de puedan ingresar en la diversidad y *decidir* respecto de ella. Esta dimensión de la responsabilidad es la clave del film, ya que este movimiento no puede ser calculado, deliberado. En un primer momento, el padre de Francisco se empeña en aconsejarlo, así como sus amigos insisten en invitarlo a salir. Pero esas vías no resultan conducentes, porque el voluntarismo del bien termina conduciendo siempre a lo peor. Tanto empeño en torcer el goce de Francisco, no hace sino despertar en él sus fantasmas más temidos, ejemplificados en la cinematográfica escena de los perseguidores en la mesa del bar.

¿Qué nos enseña entonces este corto? Que las transformaciones genuinas no se generan a través de discursos moralizantes, sino *en acto*. El movimiento final, en el que el propio personaje puede hacer algo con su *deseo de ficción* es una clara evidencia de ello. Cuando Francisco, luego de reacomodar sus fantasías, abre la persiana de su habitación, deja entrar algo más que el sol de una tarde hermosa. Un rayo de lucidez ha ingresado en su vida. Y esta vez, para quedarse.

Juan Jorge Michel Fariña

Licenciado en Psicología (UBA). Profesor Titular Regular de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología (UBA). Autor de numerosas publicaciones entre ellas *Ética y Magia a través del cine: el acto de prestidigitación y el acontecimiento clínico*. (Dynamo, 2009)

La leyenda del chouí-chouí (2005) 5'53''

Escuela de Educación especial y Formación Laboral N° 2 D.E.17

En los últimos años, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) comienza a entenderse como parte del derecho a la educación y a la cultura. La preocupación por la distancia entre las posibilidades de interacción de niños, jóvenes y adultos con los distintos soportes o contenidos que “nuevos” y “viejos” medios vehiculizan, convierte a la “brecha digital” en un problema del que debe ocuparse también la escuela.

Hoy estar lejos de las TIC implica quedar fuera de un entorno con información diversa y valiosa. Pero, fundamentalmente, implica estar alejado de posibilidades de expresión, de nuevas modalidades participación y construcción social.

En estos nuevos marcos de sociabilidad, la voz propia, el diálogo, el reconocimiento y el respeto al otro, comienzan a potenciarse como la contraparte conceptual e ideológica de un modelo tecnológico que favorece la horizontalización de la comunicación.

En este marco es que la historia de *Chouí-Chouí* se destaca. Su potencial es el de marcar camino con el ejemplo. La participación de los niños desde sus distintas capacidades, la puesta en juego de recursos propios del contexto y la apelación a una estética particular, lograda entre escenografía y personajes, apunta un recorrido posible. Es el trabajo de producción en el que los realizadores pueden “decir” y “reconocerse” desde sus propias posibilidades y escapando a la reproducción de lo “vigente”.

La leyenda del Chouí-Chouí es un ejemplo claro donde chicos y chicas a partir del lenguaje audiovisual nos cuentan y recrean una historia y, a través de ella, su manera de pensar, imaginar y representar las cosas.

Desde un abordaje pedagógico y cultural comenzamos a preguntarnos por la relación entre las TIC y la inclusión en sus diversos aspectos. Actualmente el aporte de las TIC estará en ayudar a reconstruir lo común respetando la diversidad. El corto presentado por la Escuela de Educación Especial y Formación Laboral N° 2 “Domingo Faustino Sarmiento” es la concreción de lo que desde lejos puede verse sólo como bonitas palabras.

Viviana Minzi

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Master en Educación de la Universidad de San Andrés y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente está a cargo de la materia

Ponete las pilas (2006) 15'02''

Escuela N° 14 D.E. 19 “Capitana Remedios del Valle”

Viendo toda la producción del año 2007 de *Hacelo Corto*, en lo primero que uno concluye es en el alto valor que tienen todos los trabajos, tanto en temática, como en géneros y formas. Los vídeos ganadores de ese año son de una gran calidad y se destacan, fundamentalmente, a través de sus contenidos. Nos ilustran sobre problemáticas de tipo social, sobre la discriminación, sobre el cuidado del medio ambiente, sobre el amor, la preadolescencia, las drogas. Estos temas se expresan mediante distintos géneros que van desde la aventura y el terror hasta el drama o la comedia, y se sirven para su cometido de formas de realización que también son variadas o combinadas.

Si bien considero que todos los cortos premiados de ese año son relevantes, por gusto personal quiero destacar el trabajo titulado *Ponete las pilas*. Es un corto que se apoya en el género del documental, que tiene ficción y que trabaja también con la técnica de animación. Este corto me gustó porque tiene un planteo narrativo interesante. Nos introduce en la problemática de la contaminación que produce, después de su uso, el desecho de pilas. Nos advierte sobre los severos riesgos que ocasiona su simple eliminación si no se toman ciertos recaudos. Este planteo tiene un desarrollo muy didáctico del cual participan los chicos. A su vez, hay entrevistas a profesionales, pero lo que lo destaca especialmente es que no se queda sólo en la denuncia por la denuncia misma, sino que nos muestra una posible salida de esta

problemática; salida que permite transformar esa realidad negativa en algo positivo.

Esta producción impacta y moviliza a la comunidad porque, por ejemplo, se convierte en un disparador de acciones que motiva a los chicos a realizar en su barrio una campaña de recolección de pilas usadas para que luego, mediante un proceso bien explicado y detallado en el corto, puedan ser recicladas, transformando ese montón de pilas en un banco de asiento para el patio de la escuela. Este esfuerzo y actividad que realizan la comunidad, la escuela y los chicos demuestra que el vídeo, además de ser una apelación al cuidado del medio ambiente, no se limita sólo a la descripción de un hecho negativo, sino que nos muestra cómo se puede transformar algo que atenta contra la vida y la salud de todos en algo productivo, fácil de realizar, que está al alcance de ellos y que resuelve un problema tan acuciante, como es la contaminación de la tierra y el agua de nuestro planeta.

El corto está muy bien estructurado desde lo narrativo ya que se inicia con un planteo o hipótesis, luego se desarrolla la temática planteada con un buen nivel de información; y finalmente hay una resolución del conflicto de una manera positiva a través de una propuesta concreta de cómo poder reciclar las pilas usadas. Sumando a lo antedicho tiene además un remate con una muy buena síntesis final de todo lo desarrollado a través de los 15 minutos que dura.

Aparte de la estructura narrativa, otro importante atributo es haber logrado, con la excusa del vídeo, que los chicos de los sextos y séptimos grados organicen una campaña de recolección de pilas usadas, involucrando al entorno allende la escuela. Esto es una muestra clara del potencial que puede tener un corto. Más allá de su mensaje, aquí se constituyó en un movilizador de

recursos humanos y comunitarios que abrió la escuela a su comunidad. Y esto, sin duda, es de un gran valor educativo.

Claudio Etcheberry

Realizador Cinematográfico (INCAA). Profesor de Historia (INSP). Productor de cine (Cabeza de Tigre 2001, El Viento 2005, La Señal 2007, Simón bolívar -en desarrollo-). Realizador y guionista de videos y programas educativos. Director de cine (Cabeza de Tigre).

Pelos (2008) 3' 08"

Stella Maris N°14 D.E.11

A partir de un cuento de Ema Wolf y su adaptación con un tono de leyenda mítica, las voces en off de los chicos de 1^{er} ciclo de una escuela primaria nos van contando: un río del litoral, sus variedades de peces y los cambios ocurridos tras la caída en el agua de dos frascos; el primero contiene un tónico para la caída del cabello que produce el crecimiento de variadas cabelleras. Tiempo después, cuando todos creían normal tener pelos varios, una crema depilatoria los va dejando pelados. Así, sólo el largo bigote del bagre sobrevivió... eso, y una perlita de conclusión didáctica dejada caer al final.

Un corto visualmente seductor, de imágenes claras y mansas que se deslizan y conversan, comentan y cuentan.

Un corto donde los dibujos de los chicos despliegan su belleza en combinación con las manualidades aportadas por manos adultas: se ve esa colaboración delicada y participativa, ese acompañar

sus ideas para que logren un punto de realización probo y satisfactorio visualmente.

Un corto donde sus voces se escuchan nítidas y genuinas en su dicción, en su entonación, en su expresión. Donde se los escucha decir con convicción, involucrados, identificados.

Un corto que dice muchas cosas de la vida cotidiana de los chicos, de los vínculos con sus padres, de los modos de trato, de los valores y los modos en los que se resuelve la cultura en la que vivimos; de las creencias que creemos tener, de los cambios que sobrevienen y las adaptaciones, de lo que se pierde, lo que se transforma y lo que pervive.

Un relato donde se elaboran las transformaciones en clave de sonrisa cómplice, con ese dejo de adusto dramatismo con que muchas veces los chicos miran las cosas que ocurren, que les ocurren.

Un corto con músicas cautivantes en el inicio y en el cierre, que enfatizan la placidez, la consistencia, el ritmo.

Un corto que trasunta y transmite.... una serena vitalidad.

Mercedes Viegas

Licenciada en Historia del Arte. Integra el Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (AFSCA). Coordinadora cultural del Gobierno de la provincia de Tucumán. Miembro fundadora de la Sociedad Audiovisual para la infancia y la Adolescencia Argentina (SAVIAA).

Migraciones (2009) 14' 21"

Escuela de jornada simple N°6 D.E.7 Delfín Jijena

Migraciones es un corto sobre la integración. En su estructura se combinan inteligentemente el testimonio de alumnos primarios de

diferentes orígenes con trabajadores del barrio. Todos coinciden en su testimonio: “*llegamos a la argentina porque aquí hay trabajo y riqueza*”.

Migraciones es corto tridimensional. Combina testimonios, fotos de archivo y gráfica. Expone con claridad las vicisitudes de las corrientes migratorias de principio del siglo XX, pero también de las migraciones actuales, especialmente provenientes de países limítrofes, transformando al corto documental en un material actual, urgente y necesario.

En *Migraciones* se nota la investigación y la claridad del mensaje: *Integración*. Así, con mayúsculas. Sin eufemismos.

Sin embargo, *Migraciones* no es un corto informativo. Se trata de un material tremendamente conmovedor. La secuencia de montaje final con música del compositor argentino León Gieco apunta claramente y sin eufemismos a la emoción. Es un mensaje de profunda integración entre los pueblos que se enriquecen en sus diferencias.

Solo resta felicitar a los alumnos de 6º grado que supieron expresar en imágenes, sonido y música un mensaje claro sobre una problemática actual y compleja como es el tema de las migraciones, tanto internas como externas.

Nicolas Batlle

Productor, director, y documentalista. Luego de egresar de la carrera de realización del ENERC (INCAA - Argentina), se especializó en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños (EICTV) en Cuba.

Colorolandia (2010) 3'57''

Jardín de Infantes Nucleado A en la Escuela N°9 D.E.2.

Me ha tocado con mucho placer ser parte de la edición de este Dossier Especial por los 10 años de *Hacelo Corto*. Una invitación a dialogar con las producciones de los chicos con la intención de compartir algunas reflexiones. No ha sido tarea fácil, cada una de las piezas que miré tenía algo que la hacía especial desde el punto de vista de su realización, de su relato, de su estética y de su poesía.

Entre todas ellas, *Colorolandia*, el corto realizado por el Jardín de Infantes Nucleado A D.E. 2 en Esc. N.º9, me llamó la atención de manera especial. Esta pieza representa de un modo absolutamente fiel el poder de imaginación que tienen los chicos y chicas pequeños, y es una muestra de su increíble capacidad para crear historias que además de entretenidas y divertidas, dicen mucho sobre sus formas de ver el mundo.

Es para mí, una pieza que habla de la diferencia, la diversidad y la resolución de conflictos de un modo muy poético. Se trata, a su vez, de una creación de toda la sala y eso le agrega el valor especial de la producción colectiva de un relato, y lo que eso implica en términos de organización, de compromiso, de trabajo en grupo.

Colorolandia es además un corto atractivo especialmente por su estética colorida que combina dibujos, recortes y figuras de plastilina con una diversidad de fondos y personajes que enriquecen la historia. Merecen también destacarse las actuaciones de los chicos y chicas y el ritmo que logra el relato.

Esta pieza, al igual que todas las piezas de *Hacelo Corto*, representa una oportunidad para que las voces de los más

chiquitos, sus modos de ver el mundo, sus percepciones, sus inquietudes se escuchen, con sus tiempos, con sus modos de relatar y crear, con sus historias, con su imaginación y su poesía. Felicitaciones a *Hacelo Corto* por sostener y hacer posible este espacio a través de los años.

Cielo Salviolo

Coordinadora General de Pakapaka, el canal infantil del Ministerio de Educación de la Nación. Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la UBA. Secretaria General del Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Entrevistas a Sujetos

Entrevistas a 4 Jóvenes Realizadores que en su adolescencia presentaron sus películas en el Festival *Hacelo Corto*.

Entrevista a Julián Rur

- En qué momento estás de tu carrera de cine? ¿Trabajas en esto?

Al momento (Enero de 2018) estoy en un 80% de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido. Si todo va bien, a fin de año me recibo. Así mismo, trabajo en una productora de diseño que se llama Mooco (<https://vimeo.com/moocos>), en un puesto de animador/editor.

- En qué año te presentaste en HC con qué material y cómo surgió hacer esa producción en ese momento?

Me presenté en el año 2005, a los 15 años, durante mi 3er año del “Carlos Pellegrini”, con el cortometraje “24 cuadros por segundo”. En sí la producción surgió en conjunto con Fernando Kripper, compañero de cursada con quien asistíamos también al taller de teatro, que durante la primera mitad del año generamos una amistad y un código de humor que compartimos hasta la actualidad. Yo en ese momento estaba aprendiendo sobre la edición “no lineal” con el programa Pinnacle Studio, y por ende, las ganas de generar algo más largo que algunos planos aislados estuvo desde el comienzo de la cursada. A partir de una idea de escena, que se mantuvo en el corte final, que la debo tener guardada en algún cd de backup, Anahíd Bauer y Celeste Oviedo

López se sumaron para ayudar a pasar en limpio un guión producible y filmable.

- ¿qué recuerdos tenés de tu participación en *Hacelo Corto* (y producir cine en la escuela) y qué significado le otorgás a aquello, desde lo que hacés actualmente?

Para ese momento ya había tenido cierta experiencia filmando de manera casera con la filmadora de tape de 8mm que mis padres tenían. A la edad de 7 ya entendía los conceptos básicos de cómo prender la cámara, meter un cassette nuevo (o reusado miles de veces), e intentar grabar una animación cuadro a cuadro, o más bien, 1 o 2 segundos a otros 2 o 4 segundos, ya que el botón de rec de la filmadora estaba bastante gastado y costaba hacerlo arrancar o frenar. A partir de esto, se puede decir que siempre “produje” cortometrajes, desde antes de la escuela secundaria. Siempre por interés propio y porque me encantaban los detrás de escenas de las películas. Con mi primo y hermano incluso intentamos encintar la cámara a nuestro auto a control remoto como en *Home Alone 3* (Raja Gosnell, 1997).

Sin embargo cuando decidimos que íbamos a participar en el *Hacelo Corto*, no sabía tanto cómo era eso de que otras personas además de mi familia vieran mis trabajos. Youtube se había inventado ese mismo año, en febrero, por lo que todavía no estaba instalado tanto el: “lo subo a la web para que lo vieran todos”. Todavía no teníamos esa costumbre, por lo que fue una sorpresa más que grata todo lo que fueron los días de proyección en el Abasto y el contexto. En ese momento por lo menos para mí, fue un gran momento ver mi corto en pantalla grande, en la pantalla que hacía poco había visto *Finding Neverland* (Marc Forster, 2005) o incluso el último rompecabezas de la saga *Star Wars*, Episodio III - La venganza de los Sith (George Lucas, 2005). No había logrado prever que iba a estar en esa situación,

por lo que cuando empezó a sonar la banda de sonido del corto, los nervios se me fueron al techo.

Definitivamente, ese momento marcó gran parte de mi vida hasta ahora, ya que al terminar la secundaria me dirigí sin dudarlo a la FADU, UBA, a la carrera de Diseño de Imagen y Sonido. Ahí conocí colegas que entre cursadas y aprendizajes íbamos trabajando juntos por fuera de la cursada, y se generó un código de trabajo propio.

Actualmente, y luego de más de 10 años de dedicarme al audiovisual, estoy queriendo abrir el espectro y proyectarme en otros ámbitos, no necesariamente relacionados con el cine como editor, sino más bien con la técnica del audio, tanto para bandas sonoras, como para bandas musicales.

Entrevista a Julián Cortizo

Me llamo Julian Cortizo, soy cineasta, estudiante de la carrera de Artes Audiovisuales en la UNA, y trabajo como realizador de efectos especiales para varias productoras. *HACELO CORTO* para mí fue la base de todo, la decisión definitiva, el “click”.

En el año 2007; yo cursaba en ese entonces segundo año del secundario, mis padres se dedicaron toda su vida al teatro independiente, yo estudiaba guitarra y actuación, sabía que mi carrera iba a estar ligada al arte, pero nunca se me había ocurrido el cine; quizás porque no tenía los medios.

Un día, y a raíz de vivir una situación graciosa con unos amigos, compañeros de curso, decidimos recrear dicha situación en un corto.

En ese momento no lo pensamos como un corto. Lo pensamos como filmar algo con la camarita de fotos de mis papás, de las primeras digitales de 2 mega pixeles y que filmaba sin sonido, de a 20 segundos y cortaba, con una resolución de 240p; que quien

entienda algo de técnica de video sabrá entender que era MALA, muy mala. Sin embargo lo único que queríamos era recrear la escena, con muchísimas licencias creativas, para exagerarla, llevarla al extremo y llenarla de humor.

Filmar de a 20 segundos me enseñó a montar. Me hizo evitar el primer grave error de los cineastas amateur, (filmar todo de corrido en un plano general) Tenía que pensar en planos diferentes, para que “engancharan” cuando editáramos el video y generar así un video que pareciese continuo. Por supuesto no sabía ni que eso se llamara “plano”. Solo tratamos de pensar cómo solucionar, creativamente, nuestro problema técnico.

Sin pensarlo, ese problema técnico nos ayudó, nos dio poder de síntesis; los planos eran dinámicos, sintéticos. Y al no tener sonido, evitamos largos choclos de dialogo para contar la historia, volviéndola dialogo dependiente. Nosotros tuvimos que llevarla al plano visual. Contar la historia con acciones físicas.

Luego en edición doblamos los poquitos diálogos que teníamos, con un pequeño micrófono conectado a una computadora hogareña. Evitando así el segundo error más básico de los amateur, grabar con un “mal” sonido directo que muchas veces no se escucha ni se entiende por la calidad del micrófono, la lejanía con la fuente, o el sonido ambiente que distrae. Agradezco a esa vieja camarita de fotos, que me enseñó tanto.

Ese video, le gusto a todos, profesores, compañeros, familia. Y así fue como, gracias a la escuela, no esteramos de *hacelo corto*, un festival de cine para jóvenes y alumnos de escuelas. Todo nuestro entorno, nos convenció de participar.

El primer impacto fue ver nuestro corto en el cine. Sentarte en una butaca y ver algo que hiciste en una pantalla gigante fue impactante, una sensación espectacular que sabía que quería repetir. Luego y cayendo completamente inesperado, ya que no

pensábamos en la posibilidad de ganar. Lo hicimos, ganamos el primer premio de nuestra categoría. La alegría de ese momento es de esas pocas que uno recuerda. Algo que hiciste, es reconocido, y premiado. Algo que hiciste sin intenciones de competir, sino porque lo disfrutabas, concurso vino después; como reconocimiento, como un aviso “Esto que haces, está bueno, seguilo haciendo”. Ese fue mi “click”, me fui de esa entrega de premios con una sonrisa imborrable y pensando: “Quiero hacer cine”. Quiero seguir sentándome en la butaca de una sala y ver mis trabajos. Quiero seguir participando de estos festivales.

Y así lo hice, seguí anotándome, año tras año, con nuevos cortos, que fueron creciendo, y donde fui aprendiendo y corrigiendo errores. Me empezó a gustar la edición, el roto que digital, aprendí de forma autodidacta a hacer mis primeros efectos especiales. Y en el año 2010 y 2011 volví a llevarme los primeros premios de la categoría en *Hacelo corto*. Ese 2011 fue mi último año ya que cumplía la mayoría de edad y ya no podría participar. Pero al mismo tiempo se me abrían las puertas de cientos de otros festivales, ahora era mayor, ahora podía participar.

Ahora comenzaba mi carrera como director. En los años que vinieron, llegaron muchos festivales más, muchas salas de cine. Muchos otros premios. Pero creo que ninguno genero lo mismo que ese primer *hacelo corto*, y claro ese primer paso me marco todo un camino. Pase varios años estudiando de forma autodidacta. Complete mis estudios en música en el conservatorio Manuel de Falla, me volví profesor de nivel medio. Y actualmente curso el tercer año de la licenciatura en Artes Audiovisuales de la UNA. Me especialice en la realización de efectos digitales, lo que me dio trabajo en varias productoras audiovisuales, como realizador y post productor. El año pasado, 2017, recibí un correo electrónico de *medios en la escuela*, quienes se hacen cargo del concurso *Hacelo corto*, invitándome a

participar como jurado de preselección del festival. Creo que ahí sí, recupere un poquito de esa sensación de alegría del 2007. Diez años después, me encontraría del otro lado, evaluando los trabajos audiovisuales de niños y adolescentes. Me sorprendí, me divertí, me emocione. Y compartí esa hermosa experiencia que es llevar el cine a la Juventud. Feliz, porque sabía que seguramente, alguno de esos niños o niñas, quizás al igual que me paso a mí, ese día estaban decidiendo volverse cineastas.

Entrevista a Aníbal Troche

Mi mayor sueño era ser un actor super conocido y gracias al taller de video de mi ex escuela, E.E Nº6 D.E 5TO ubicado en la villa 21 – 24 de Barracas – CABA, me presente al festival *Hacelo Corto* con un cortometraje llamado “amor de madre” Link: <https://youtu.be/mO5ONwHvumc> . Este cortometraje lo filme con una amiga y su hermana que también deseaban ser actrices, lo cual hacíamos todos de actores y técnicos. Al no contar con una cámara propia, lo filmamos con el celular de mi hermana, un Galaxy Pocket, que en su momento fue el mejor dispositivo que la marca Samsung había sacado. El rodaje duro un día, obviamente no tuvimos un guion ya que no sabíamos de su existencia, menos un plan de rodaje, todo los diálogos y las acciones las íbamos pensando sobre la marcha y filmábamos cronológicamente. *Me acuerdo que al terminar el rodaje, teníamos que descargar los crudos rápidamente a la computadora para devolverle el celular a mi hermana, ya que la utilizaba para ir a trabajar.* El corto la edite con el MovieMaker, que solo tenía la función de cortar y pegar, y algunas que otras transiciones para darle algunos efecto dramático al film.

Nuestro debut a la pantalla grande fue en el auditorio del Instituto Félix Bernasconi en el año 2013 con el corto mencionado anteriormente, me acuerdo que habíamos ido con mis

compañeros de la escuela y algunos profesores. Al llegar al lugar nos recibieron muy amablemente, le hicieron una entrevista mi amiga, que era la protagonista del corto, y a mí, como director y actor de reparto. Ya en ese momento era mágico para nosotros, ver a tantos chicos de distintas escuelas llegar en varios buses nos generaba muchos nervios, porque sabíamos que competíamos con todos ellos. Cuando pasaron nuestro corto, no lo vimos, de tanto miedo mezclado con nervios género que nos tapásemos los ojos mientras se proyectaba para todo el público, ya luego cuando termino únicamente lo que escuchábamos eran muchos aplausos y gritos, obviamente no pudimos contener tanta emoción que terminamos lagrimeando mientras nos abrazaban nuestros compañeros.

Salimos sin entender nada, no lográbamos comprender y aceptar toda la emoción. Un grupo de niños se nos acercaron para sacarse una foto con nosotros, entre no creer lo que nos pedían más que decirles y cómo actuar en frente a ellos terminamos aceptando y sacándonos una foto, más tarde una de las mamás nos agradece.

Ese año no ganamos y volvimos a competir en el 2014, nosotros obviamente felices porque nos eligieron nuevamente volvimos a perder con el chico que nos había ganado la primera vez. Ya en el 2015, ese chico llamado Julian Mizrahi, ya no podía competir porque pasaba el límite de edad para la categoría de directores independiente, Yo feliz obviamente al saber eso, vuelvo a competir convencido de era mi año, de que tenía muchas posibilidades de ganar, pero terminaron poniéndome en la sección de muestras ya que no había cortos para competir conmigo.

Hacelo corto paso hacer una pieza fundamental en mi vida, porque fue la que me impulso a estudiar cine y hacer de eso mi único trabajo de hoy en día. Nunca me olvidare que del festival ya que él mismo me vio creer y es por eso que siempre voy a

estar super agradecido y feliz cada vez que me escriban o me llamen para que siga participado cada año.

Entrevista a Iair Michel Attías

Me llamo Facundo Iair Michel Attías, estudié el secundario en la Escuela Superior Nro 2 "Mariano Acosta" y egresé en 2007, año en el que participé de *Hacelo Corto*.

En 2007 me presenté con un corto titulado "El acostazo" de 15 minutos en género documental que transcurría durante la jornada del 17 de Agosto de 2007 donde estudiantes y comunidad de la escuela fueron a reclamar a la Jefatura de Gobierno porteña pidiendo el compromiso de la finalización de una obra -que había puesto en peligro a los alumnos tras la caída de un techo de durlock- y exigiendo la vuelta a clases en su sede original. Una movilización devino en la toma del hall de la jefatura que duró durante varias horas y con una serie de sucesos en tensión que de los que el corto da testimonio. El corto lo presenté de forma individual ya que no había ningún taller o proyecto de la escuela asociado a la realización.

Algunos meses antes ya había empezado a filmar pequeños videos con formato periodístico que subía a mi cuenta de Youtube de aquel momento www.youtube.com/leprocer Los videos mostraban que en la dificultad de aquella coyuntura había ausentismo de docentes, problemas de funcionamiento, y movilizaciones por parte de la comunidad de padres que antecedieron al "Acostazo".

El 17 de agosto del 2007 fui a registrar como un día más la movilización sin saber el conflicto que se iba a desatar y sus consecuencias. Ese día la escuela fue el centro de los canales de noticias, alumnos y padres participaron en Canal 26, Crónica, C5N entre otros. La jornada terminó con un compromiso firmado del ministro de hacienda y del jefe de gobierno para terminar las

obras. Nadie estaba dispuesto a irse con las manos vacías. La experiencia fue tan intensa y el registro tan urgente que empecé a editarlo y uno de los padres de aquel momento, Orson Díaz, me facilitó archivo de todos estos canales que me ayudaron a mostrar las diferencias entre el punto de vista de los medios de comunicación y la "cámara testigo" desde el corazón de la lucha.

La cámara, vale aclarar, era una handy digital bastante primaria de resolución estándar pero que cumplió su función (de registro documental y de intimidación para ciertos policías que formaban la valla de seguridad) y cuando hubo que hacer una mezcla de sonido definitiva para empatar los saltos de ruido conté con uno de mis compañeros de curso, Nahuel Briones, un músico que participó de la toma y con el que tocábamos en vivo en su banda de aquel momento, y se aseguró de que sonara "lo más parejo posible" dentro de las limitaciones técnicas que había.

Cuando me enteré que el corto participaba de *Hacelo Corto* fue una gran alegría y una gran sorpresa ya que había una fuerte y explícita crítica a los funcionarios de turno del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires aunque también del Ministerio de Educación de la Nación. Para la función convocamos a todos los alumnos y padres que participaron y no me voy a olvidar nunca cuando se prendieron las luces al terminar la función y había lágrimas en los ojos de varias compañeras que habían estado allí poniéndole el cuerpo. Revivir toda esa situación fue angustiante, el final del corto lo era, pero para ese momento habíamos vuelto al Mariano Acosta ya para quedarnos y sabíamos que había sido un camino correcto.

Finalmente, seguí en contacto con la comunidad de la escuela los siguientes años. Luego se reformó el estatuto y para integrar y conducir el centro de estudiantes debían presentarse listas. Una de ellas, me vengo a enterar, apropió la gesta y se llamó "El acostazo". Y durante su gestión, a principio de año a los

ingresantes se ocupó de proyectarles el corto para que sepan cómo se consiguieron las becas, viandas, el edificio en el que iban a estudiar.

Toda esta experiencia me ratificó el interés por el cine y la comunicación audiovisual, algo por lo menos en ese momento totalmente ajeno a la escuela. No había ningún estímulo a estudiar carreras vinculadas a las artes, a la pintura, las letras o el cine. En el 2008 estudié edición más formalmente en el Centro de Formación Profesional del Sindicato de Cine (CFP-SICA). En 2009 ingresé a la carrera de Montaje Cinematográfico en la ENERC (Escuela del INCAA) y egresé en 2011. Desde entonces trabajé en varios largometrajes documentales y de ficción a cargo del montaje hasta la actualidad. Además, ahora también soy instructor docente en la ENERC donde estudié en las materias de Montaje y Tecnología del Montaje.

Para ver “EL Acostazo”

<https://www.youtube.com/watch?v=cO-gGlEOqk>