



Registros breves. Aportes a la didáctica de la creación audiovisual en la extensión universitaria

Carmen Aroztegui Massera; Nicolás Robledo

Question/Cuestión, Nro.71, Vol.3, abril 2022

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

IICom -FPyCS -UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e665>

Registros breves

Aportes a la didáctica de la creación audiovisual en la extensión universitaria

Brief Recordings

Contributions to the didactics of audiovisual creation at the university extension

Carmen Aroztegui Massera

Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de República

Uruguay

aroztegui@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5337-3017>

Nicolás Robledo

Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República

Uruguay

nicolasrobledo27@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8693-3618>

Resumen

Las tecnologías digitales abarataron los costos y simplificaron el manejo de los dispositivos de registro audiovisual haciendo posible que cualquier persona pertrechada con un celular y una conexión Web pueda registrar y divulgar videos rápidamente. Este ensayo plantea un recorte metodológico que posibilite el despliegue creativo de universitarios comprometidos con actividades de extensión, trabajadores organizados y miembros de organizaciones sociales sin formación en producción audiovisual. Los autores se posicionan en la triple frontera del activismo social, el trabajo académico y la creación audiovisual. Desde el activismo, se retoman experiencias comunicacionales que se apropian del audiovisual en el registro de eventos en la comunidad. Desde el trabajo académico, se aborda el potencial del registro audiovisual como forma de fomentar saltos epistemológicos, cambios en la construcción del objeto de investigación. Desde el ámbito de la producción audiovisual, se detiene en la fundamentación didáctica de la creación de tomas breves y en situaciones de precariedad técnica. El ensayo concluye con orientaciones para la integración de la producción audiovisual como método en las prácticas académicas de intervención en extensión.

Palabras clave: Registro fílmico; didáctica audiovisual; procesos de comunicación; extensión universitaria.

Abstract

Digital technologies have lowered costs and simplified the use of audiovisual recording devices. Thus, anyone with a cell phone and a Web connection can quickly record and publish videos online. This essay proposes a methodological approach to unleash the creativity of students committed to university extension activities, organized workers, and members of social organizations with no training in audiovisual production. The authors position themselves on the triple frontier of social activism, academic research, and audiovisual production. From activism, the essay explores significant community's communicational experiences. From the university extension, it addresses the potential of the audiovisual record as a way to promote epistemological leaps, changes in the construction of the research object. Within the field of

audiovisual production, it focuses on the didactics of audiovisual creation of brief shots produced in situations of technical precariousness. The essay concludes with guidelines to integrate audiovisual productions as a method in the academic practices of intervention in the university extension.

Keywords: Filmic record; audiovisual didactics; communication processes; university extension.

Introducción

En 2022 se plantea un curso (1) que busca facilitar la apropiación de la herramienta audiovisual en los procesos de intervención extensionistas. La propuesta apunta a la experimentación audiovisual como método para generar nuevas miradas sobre el trabajo en extensión. Se propone que, equipados con un celular, los participantes realicen registros audiovisuales de no más de un minuto de duración. Se incentiva a que los participantes, que no necesitan ser familiares con la producción audiovisual pero sí interesados en el trabajo en procesos de extensión, experimenten con el formato audiovisual. Aunque muchas veces la producción audiovisual se utiliza como forma de ilustrar conceptos y comunicar resultados de trabajos académicos, en este curso se la toma como herramienta en el proceso de construcción del problema de intervención, así como de revisión de la misma cuando ya está en marcha. Por lo tanto, no se profundiza en narrativas audiovisuales que demanden montaje, equipamiento específico o conocimiento técnico experto.

El ensayo objetiva establecer un recorte teórico-metodológico que sea relevante para la realización del curso. La bibliografía que muchas veces orienta los talleres o cursos de producción audiovisual se centra en aspectos técnicos de la producción siendo la narrativa, o su interpretación, un componente fundamental. Hay dos enfoques tradicionales. Cuando los cursos provienen del área del audiovisual, el foco está en la elaboración de un producto con una complejidad narrativa tal que se pudiera divulgar en forma autónoma. Cuando la producción proviene de las ciencias sociales, como por ejemplo la antropología, el foco está asociado al trabajo de campo y el producto va acompañado de su interpretación en textos

escritos. Refrendado por la interpretación, el trabajo de campo quedaría así validado como evidencia que fundamenta los resultados de la investigación. Desde el campo de actuación de la extensión, también se encuentran aportes que colocan al audiovisual en diálogo con líneas como las Investigación Acción Participativa (IAP) o la educación popular. En este caso, se lo considera una herramienta para el abordaje de problemas o necesidades a partir de la observación, la reflexión crítica y la acción sobre la realidad.

El recorte del presente ensayo se aleja de la demanda de producción de productos audiovisuales autónomos y que necesitan estar acompañados de una interpretación. El foco es en el video como herramienta metodológica en un proceso de extensión donde prima la experimentación y quizás la precariedad instrumental. Esto último no descarta que las reflexiones y recomendaciones abordadas puedan, en un segunda instancia, transformarse en la base para producciones audiovisuales o trabajo de campo orientado al registro de evidencias.

Parado en la triple frontera del activismo social, el trabajo académico y la producción audiovisual, el ensayo se detiene en aspectos relevantes de la creación audiovisual para finalmente tejer conexiones y orientaciones prácticas para su uso como herramienta metodológica en los procesos de extensión.

Primeramente, se debate acerca de las limitaciones del uso del audiovisual a nivel académico, en particular en la investigación. Los cuestionamientos surgen, por un lado, de la ambigüedad interpretativa - polisémica - de las imágenes frente a la descripción escrita y, por otro, de la posibilidad de manipulación del registro, tanto en la selección subjetiva de lo que filma el productor audiovisual como en su edición posterior al registro.

A continuación, el ensayo plantea una estrategia de creación audiovisual pensada en contextos educativos no profesionalizantes. Pensado en el equilibrio entre creación-análisis se discute «la pedagogía del segmento», el potencial formal del plano en tomas breves y el lugar de la edición.

Por último, se plantean algunos casos de la producción audiovisual en clave de video participativo y comunitario. El abanico de experiencias es muy amplio - desde registros de

manifestaciones callejeras y abusos policiales, hasta entrevistas o situaciones de trabajo comunitarias - y pone en jaque el control técnico del mismo. Ya no son necesariamente los cineastas los que realizan los registros sino las propias comunidades, incorporándose como sujetos de enunciación de las producciones. Esta democratización de la producción audiovisual repercute en la formación académica y de los trabajadores o activistas sociales, ya que permite dislocar a quien interviene desde la academia del rol de productor-director audiovisual, hacia la de facilitador-articulador de las miradas de y desde las comunidades.

El ensayo concluye con lineamientos de abordaje a la creación audiovisual como método, donde la producción audiovisual no se ciñe a un producto de difusión pero es crucial para discutir la construcción de discursos e interpretaciones académicas. Se realizan sugerencias que atienden a la precariedad del registro realizado con celulares y en situaciones donde hay escaso control de los aspectos técnicos.

Dilemas epistemológicos del audiovisual en la intervención académica

«No basta con tener un telar, una rueda, una lanza. Hay que saber la forma en que operan.» (Regnault, 1900, citado por Rouch, 1974, p. 37) (2). La cita de Félix Regnault hace referencia a la importancia de la inclusión de fotos realizadas por el *chronophotograph* de Eadweard Muybridge en un museo etnográfico a fines del siglo XIX. La importancia del registro, el procedimiento de producción de un telar, pone en evidencia cómo la investigación basada en imágenes en movimiento antecede a la popularización del cinematógrafo. La invención de la fotografía, y posteriormente el cinematógrafo, revive en la academia la ilusión del registro neutro, objetivo y medible. El procedimiento fotoquímico de la fotografía aparenta imparcialidad: un evento expuesto ante el obturador de la cámara. Diversos investigadores - desde Étienne-Jules Marey a Muybridge - registraron eventos mediante fotos realizadas en tiempos regulares.

No obstante, al mismo tiempo que se reclama la inclusión de la imagen animada y su utilización académica, surgen cuestionamientos respecto a la apertura interpretativa que la imagen suscita. La preocupación con la subjetividad en los registros y producciones audiovisuales permanece central en el debate académico. En 1974, concluyendo la *International Conference on Visual Anthropology*, Paul Hockings (2003) reitera la dificultad de un método que se apropie del registro cinematográfico puntualizando que «la película no

generaliza como lo hace una descripción escrita: no se puede memorizar un segmento de un metraje en su totalidad como se puede memorizar un pasaje escrito» (p. 515). El texto escrito es preponderante en la tradición académica. En particular, se asume que la producción de conocimiento se hace mediante textos escritos en un formato impersonal, herederos de una visión positivista e imparcial, de registros empíricos, experimentos repetibles y mediciones verificables.

Jorge Grau-Rebollo (2012) plantea dos enfoques en la utilización del film en antropología: cómo teoría y como método. Como teoría, el énfasis está en el análisis del film terminado, un producto cultural, en el «cine como medio para presentar interpretaciones y representaciones de "otras culturas"» (Morphy, citado por Grau-Rebollo, 2012, p. 162). Se trata de aprovechar los textos audiovisuales preexistentes en cuanto documentos potenciales para la investigación, como parte de una cultura. Como método, las películas se usan como parte del proceso etnográfico, como medio para registrar datos, documentar eventos y «generar un producto audiovisual como objetivo vertebral de la investigación» (p. 164).

El film como método no deviene en un producto culturalmente autónomo a la investigación pero es parte del proceso. Permite cambios en los modos de observación y contribuye en la construcción del objeto de investigación. La investigación demanda rupturas epistemológicas, momentos en que se reconfigura el campo y objeto de investigación, y donde se producen ajustes, recortes y virajes en el proceso creativo. La forma en que se estructura el discurso frecuentemente obstruye una nueva mirada sobre las preguntas y problemas planteados. La creación audiovisual es una estrategia que permite realizar cambios en la forma en que se produce el discurso académico, su medio de expresión y registro, muchas veces naturalizado durante el proceso de investigación.

Paralelamente, se encuentra una fuerte relación entre el uso del audiovisual en el proceso de investigación y en los procesos de extensión. Por un lado se retoman en las etapas iniciales de una intervención de extensión, donde la construcción de la demanda implica, de manera dialogada, investigar y diagnosticar, donde se pueden generar también giros y rupturas que determinen nuevos o distintos abordajes en el mismo proceso. Pero también el audiovisual se puede transformar en una herramienta óptima para el desarrollo de las intervenciones de extensión, donde, por ejemplo, permite pensar procesos comunicacionales como método de

construcción de identidad comunitaria. En particular, el proceso de creación audiovisual permite el abordaje, el análisis, la reflexión y búsqueda de alternativas a los problemas o necesidades que son objeto de la intervención extensionista.

Por otra parte, también podemos encontrar experiencias que desde la enseñanza pero con un pie en la extensión y la integralidad, y en el marco de una formación de carácter profesionalizante, se proponen formas distintas de enseñar y aprender la creación audiovisual. Federico Pritsch (2021), rescata cómo «se pueden promover espacios de formación y práctica cinematográfica junto a actores sociales cuyas voces/miradas han sido históricamente excluidas del lugar de enunciación» (p. 255). El curso desarrollado por Pritsch plantea un corrimiento en dos aspectos de la enseñanza profesional universitaria. Por un lado, «resignifica la formación de los/as estudiantes desde un lugar de mediación» y, por otro, «se aparta tanto de las lógicas de la industria como del cine de autor con centro en el individuo» (p. 255).

La didáctica del registro

La apropiación del audiovisual como método para la intervención en extensión abre nuevas disyuntivas en su didáctica. La enseñanza universitaria en el área audiovisual se centra en la formación profesional y especializada volcada a la industria. Y en este sentido, generalmente, no existe una formación universitaria en elementos técnicos que habiliten una práctica de registro audiovisual más allá de la producción de audiovisuales para su divulgación.

Sin embargo, la didáctica de la creación fílmica en sectores de la población que no tienen formación técnica posee una importante trayectoria en la educación formal. Alain Bergala (2007), centrado en la enseñanza del cine a niños en Francia, propone una pedagogía que pone en relación las películas o fragmentos con lógicas rizomáticas. Distanciándose del didactismo analítico-deductivo, propone «imaginar múltiples conexiones no jerárquicas entre fragmentos fílmicos con órdenes diversas - [por ejemplo] poético, de contenido y formal» (p. 116). Conjuntamente con la pedagogía del fragmento, Bergala reivindica la creación fílmica en la formación escolar. Aboga por «una aproximación al cine a partir del plano, considerado como la más pequeña célula viva, animada, dotada de temporalidad, de devenir, de ritmo, gozando una autonomía relativa, constitutiva del gran cuerpo que es el cine» (p. 122). Centrarse en el plano permite una didáctica que enlaza una aproximación analítica y una iniciación a la

creación. Como reflexiona Bergala, «en una pequeña superficie se pueden observar una multitud de parámetros y elementos lingüísticos del cine» (p. 123).

El plano posee una larga trayectoria, desde los comienzos del cinematógrafo hasta la explosión en aplicativos en dispositivos móviles como Tiktok. Los primeros filmes son retratos vivos, registran un plano donde la acción se da al interior del mismo. Según Flavia Costa (2005) estas escenas se encuentran más vinculadas a un espectáculo en régimen de exhibición que de narración. En otras palabras, los films anteriores a 1907, privilegian registros de eventos que no demandan estructuras narrativas singulares. Los eventos mostrados exponen temas cotidianos, narrativas conocidas con anterioridad o espectáculos de varieté. Mary Ann Doane (2002) plantea que los primeros films tienen la capacidad aparente de representar lo contingente, de capturar el momento y de registrar, y repetir, *lo que sucede*. A medida que mejoran las condiciones técnicas, empiezan a surgir planos largos y posteriormente planos secuencia. La duración del registro pasa a constituirse en un recurso expresivo donde el tiempo narrativo y el de exhibición del film es el mismo. Estos dispositivos permiten una mayor ambigüedad expresiva ya que transfieren a la pantalla el «continuum de la realidad» (Bazin, 1967, p.37) (3). La duración del plano, lo que se muestra en su interior, pone en evidencia la tensión permanente entre narrativa y contingente en el film.

Otro aspecto relevante es la selección de recursos didácticos que destacan el audiovisual más allá del montaje. Desde principios de la década de 1920, con el cine clásico, el plano se considera una unidad compositiva en el montaje lineal producido en una edición posterior al registro. Dziga Vertov, sin embargo, plantea que a la edición está desde el momento que «elijo mi tema - entre millones de posibles temas - [y, por lo tanto,] edito cuando observo - es decir, filmo - a mi sujeto, haciendo una elección entre millones de posibles observaciones» (Vertov, 2012, p. 230-231). El cineasta debe tomar decisiones, hacer la síntesis en el momento exacto de observación. Vertov conceptua estas elecciones en la preparación y en el momento de registro fílmico centrándose, en la orientación del «ojo desarmado» del cineasta antes del registro, la «organización mental» de lo que se ve con ese ojo desarmado, la orientación del «ojo armado de la cámara» y la adaptación del rodaje a las condiciones observadas.

Bergala, citado por Cezar Migliorin (2016), retoma estos conceptos y los reformula en tres gestos esenciales para la creación audiovisual:

- la elección — ¿qué se quiere filmar? ¿Personas, gestos, sonidos, colores, luces?
- la disposición — la posición de las cosas puestas en relación unas con otras: ¿dónde pongo la cámara para captar esos elementos que elegí filmar? ¿De qué forma dispongo esos elementos frente a la cámara para que sean más significativos, qué incluyo o dejo fuera del cuadro?
- el ataque — se refiere a actuar, determinar el momento preciso para iniciar un minuto de filmación. ¿Cuál es el momento para accionar el botón de grabación? (p. 24)

Una aproximación didáctica a la enseñanza audiovisual no profesionalizante debería contemplar estos momentos de creación conjuntamente al análisis posterior de la producción apuntando a aguzar la mirada del estudiante.

El video participativo, identidad y registro de evidencias

Cuando Los hermanos Lumière filmaron la salida de la fábrica en 1895 «algunos días después, al ver la proyección de las breves imágenes, de repente se dieron cuenta de un ritual mágico desconocido - ese viejo miedo al encuentro fatal con el doble de uno mismo» (Rouch, 1974, p. 38) (4). A su vez, cuando Flaherty «proyectó sus imágenes para Nanook, no tenía idea de que estaba inventando, en ese mismo instante, la "observación participante" [...] y la "retroalimentación"» (p. 38) (5). Desde los comienzos del cine existió la práctica de proyectar el registro fílmico a la población involucrada. Jean Rouch sugiere que Lumière y Flaherty establecen, además, dos prácticas paradigmáticas en la forma como se posiciona el realizador frente a la situación que pretende registrar. Por un lado, está la filmación directa, que filma "sin conciencia" para así "apoderarse de la vida improvisada", como diría Vertov (citado por Rouch, 1974, p. 38) (6). Por otro lado, se escenifica la realidad a través de la puesta en escena de la vida real, como hizo Flaherty.

A partir de la década de 1970 se establecen, en la antropología audiovisual, prácticas donde los cineastas-investigadores visitan y viven en las comunidades durante períodos para

hacer un film. Luego de los registros los investigadores se retiran para armar una narrativa audiovisual y, muchas veces, retornan a las comunidades para mostrar el producto realizado.

Más recientemente hay experiencias proponen un abordaje metodológico que desplaza el rol del cineasta experto que «aterriza» en las comunidades y propone una producción de los propios pobladores desde sí. En el video comunitario los procesos de producción y difusión audiovisuales se llevan adelante por las propias comunidades, para expresarse por sí mismas e interpelar su propia realidad social, política y cultural (Gumucio, 2014). Estas experiencias parten de estrategias didácticas de familiarización de miembros de la comunidad con el equipamiento de registro y elaboración colectiva de guiones para su edición y producción. Estas propuestas se ven favorecidas en gran parte por el abaratamiento de los costos de las tecnologías digitales y simplificación del manejo de los aparatos «de tal manera que puso al alcance de todos la posibilidad de filmar o grabar imágenes y sonidos» (Gumucio, 2014, 128).

Un caso paradigmático en América Latina es el proyecto, iniciado en 1986, *Video nas aldeias* que se desarrolla en las comunidades de indígenas en Brasil. A partir de 1997 el proyecto se transforma en una escuela de cineastas indígenas y organiza talleres de realización y montaje en las comunidades. La metodología de capacitación audiovisual se basa en la didáctica de aprender haciendo y en la producción de documentales de exploración, sin un guión previo. Juliano Araujo (2014) describe algunos aspectos prácticos de los talleres de capacitación audiovisual. Los talleres que duran cerca de un mes, cuentan con 6 alumnos que trabajan en duplas y disponen de 3 cámaras: «la rutina de trabajo consiste, básicamente, en la captura de material audiovisual por los alumnos en la mañana y posterior exhibición en a la comunidad en la tarde» (Araújo, 2014, 27) (7). En el visionado de la tarde, con la comunidad y los talleristas, se discuten los aspectos técnicos - cómo problemas de contraluz, encuadre de la cámara y duración de los planos - y de posibles guiones. Siguiendo los consejos de Rouch (1974) se propone «caminar con la cámara, llevándola donde sea más efectivo, e improvisando otro tipo de ballet, tratando de que [la cámara] se torne tan viva como las personas que está filmando» (p. 41) (8). Se abole el uso del trípode y el zoom, favoreciendo a que el cineasta se aproxime del sujeto filmado y capture el sonido directo. De esta forma se logra una relación de fuerte complicidad. La opción de no limitar la duración de los planos va al encuentro con la

tradición oral, muy importante en la construcción identitaria de las comunidades, y la valorización de los tiempos muertos.

Otra discusión importante que surge del *Video nas Aldeias* es la forma en cómo el video es autoral y comunitario al mismo tiempo. Por un lado, cada cineasta indígena desarrolla un lenguaje propio a partir de un proceso de maduración y de desarrollo autónomo de sus habilidades. Por otro lado, la producción es comunitaria, «ya que las cosas solo son posibles si hay sinergia colectiva en torno al deseo y al proyecto de hacer una película», implica consentimiento y acuerdo de ese colectivo (Carelli, 2013, p. 62) (9).

Otro caso, también en Brasil, de registros audiovisuales en comunidad ocurre en los colectivos que usan el vídeo como evidencia en procesos judiciales, denuncias de abusos a los derechos humanos y creación de narrativas contrahegemónicas. El *Coletivo Papo Reto* se organizó en las favelas del *Complexo do Alemão* en Rio de Janeiro en 2013. El grupo «usa la comunicación independiente para denunciar la violencia, disputar narrativas a partir de [su] realidad, y proponer formas de garantizar y fortalecer la favela como lugar con potencia, a través de la idea de "por nosotros para nosotros".» (Santiago, 2017, p. 232). El video y las nuevas tecnologías digitales están plenamente integrados en sus dos líneas de actuación: la comunicación de denuncias a las violaciones de derechos humanos y la publicidad afirmativa que disputa las narrativas con los medios hegemónicos que los criminalizan. En particular es relevante el desarrollo de un aplicativo para Android, CameraV, en colaboración con *Witness* (2), que permite geolocalizar y temporalizar los videos realizados en los celulares. La idea por tras del desarrollo del aplicativo apunta a empoderar a todos aquellos pobladores, no solo los integrantes del colectivo, que tengan un celular. De esta forma los celulares de los pobladores pueden realizar videos contextualizados, con fecha y lugar incorporados, de situaciones de abuso a los DDHH. Se invierte la relación de poder establecida por el panóptico: del *big brother* - un control centralizado - se pasa a una red diseminada de puntos de registro audiovisual que controlan el poder policial (Gusmán y Olive, 2015). La propuesta de registro contextualizado se complementa con protocolos de salvaguarda de los que realizan el mismo. Como plantea Tainã de Medeiros (2021) cuando tienen una situación de emergencia el equipo se divide en distintas tareas: dos integrantes filman la transmisión para ser subida a las redes en vivo, otro integrante los filma realizando la transmisión, otra persona fotografía al el equipo de filmación, otro

integrante manda mensajes y alguien, que no está en el lugar, recibe la información (video y texto) y se pone en contacto con organizaciones de DDHH.

Un último ejemplo en el uso del audiovisual por parte de la comunidad o actores sociales lo podemos tomar de la experiencia del Colectivo Árbol en Uruguay. Este espacio se proponía «crear audiovisuales comunitarios de manera participativa, desde una impronta formativa y donde el proceso de trabajo es tan relevante como el producto final» (Robledo, 2019, p.146). De esta forma, Árbol impulsaba el proceso de producción de videos comunitarios a partir de las demandas y necesidades de los grupos u organizaciones sociales. Esto no sólo buscaba aportar herramientas técnicas para la realización audiovisual y problematizar los temas o asuntos abordados en cada caso, sino principalmente generar un espacio de expresión para dar voz a quienes habitualmente no la tienen, y en particular en la televisión uruguaya. Asimismo, los procesos de su producción aportan a la conformación de la identidad comunitaria. Allí cobran valor las etapas anteriores al registro, en la toma de decisiones sobre qué y cómo filmar, lo que demanda acuerdos y debates a la interna de las comunidades.

La propuesta de Árbol plantea el desafío de crear un equilibrio entre proceso y obra final, tensión también identificada por Pritsch (2021). El proceso de formación se propone desde una perspectiva que favorece la participación de los protagonistas y el diálogo de saberes. Mirada que, sin desconocer roles y trayectorias distintas, se construye desde un plano de igualdad, retomando elementos importantes de la educación popular. La creación del producto busca romper con lógicas dominantes, no sólo en cuanto a contenidos, estéticas y protagonistas, sino también en relación a la forma de creación audiovisual. De esta forma, Árbol coloca a la participación y al audiovisual como herramientas para la transformación social.

Este repaso por algunas experiencias comunitarias que tienen su foco en lo audiovisual, devuelve elementos y miradas a tomar en cuenta desde la labor académica, sea en procesos de enseñanza, investigación o extensión universitaria. Poniendo de relieve estrategias que ubican a la realización audiovisual supeditada a los procesos que las comunidades y sus propios intereses, problemas y necesidades determinan, donde no siempre el producto final es el principal fin a alcanzar.

Discusión

Hoy todos disponemos de una cámara de video en nuestro bolsillo, producimos y consumimos audiovisual. Las prácticas de consumo de las generaciones más jóvenes han desdibujado la mística del aparato (objeto de lujo-mágico) que registraba un doble y después lo proyectaba. No obstante, el acceso a los dispositivos de registro y difusión no implica necesariamente una práctica y mirada crítica.

Frente a esta nueva realidad, este ensayo esboza algunos cuestionamientos epistemológicos al uso del audiovisual desde la academia, presenta orientaciones didácticas en la formación técnica no profesionalizante y describe algunas prácticas comunitarias de producción audiovisual. Se hace énfasis en la producción audiovisual como metodología de trabajo, donde esta no se ciñe a un producto de difusión al tiempo que permite discutir la construcción de discursos e interpretaciones académicas. Sin desconocer la importancia del análisis fílmico en la formación, se centra en la creación más que en el análisis fílmico.

Los procesos de intervención en extensión implican un compromiso, la definición del lugar del universitario que involucra al otro, que incluye su voz y su mirada. Las experiencias planteadas en el ensayo muestran que existen múltiples perspectivas históricamente conformadas, desde el registro del otro - en directo o encenando su propia realidad - hasta la habilitación a que sea ese otro el que produce su propio registro. El ensayo no toma partido por ninguna de estas formas en particular. Se identifica que independientemente de si la comunidad es autora de su propio registro o no, existe una diferencia entre la autoría, sujeto de enunciación y el discurso audiovisual. La intervención en extensión debería habilitar el encuentro, y las discrepancias, entre lo académico y lo comunitario. Los procesos que incorporan del audiovisual como herramienta pueden favorecer ese encuentro, la construcción de saberes y de una mirada crítica de la propia intervención y acción académica.

En cuanto a las opciones técnico-metodológicas, éstas varían en cada una de estas experiencias. Organizaciones como *InsightShare* (Lunch y Lunch, 2006) y *Witness* (9) plantean orientaciones técnicas y estrategias de abordaje en comunidades. Las orientaciones son

diversas y muchas veces contradictorias. Pueden haber o no trípodes que estabilicen las cámaras y los planos pueden ser más cerrados o abiertos. Generalmente se recomienda una duración prolongada del plano pero no hay una duración establecida. Producir tomas largas que permiten observar, después del registro, elementos no identificados anteriormente. Se recomienda el visionado de los registros por los directamente involucrados, así sea porque lo registraron ellos o porque aparecen con su doble. El uso del celular trae acarreado nuevas recomendaciones, se sugiere: su posición horizontal para su mejor divulgación en diversos formatos, el uso del micrófono incorporado y realizar pocos movimientos de cámara - concentrarse en un punto o apoyarse en algún elemento fijo para reducir el temblor de la mano. Respecto a la contextualización de las tomas puede darse por un plano general donde aparecen elementos identificables que localicen el plano, la filmación de un reloj que indique el momento y por la inclusión del relato, voz en off, que describe la situación.

Lo que orienta la elección de qué y cómo registrar está dado por lo que se quiere mostrar. Rouch (1974) se preocupa con el lugar de la edición del cineasta etnográfico, la realización de planos generales y donde debería presentar «el corte preliminar, de la cabeza a la cola, para las personas que fueron filmadas" (p. 41) (10). En cambio, en el *Coletivo Papo Reto* el énfasis no está en la duración del plano sino en un procedimiento de registro que asegure la salvaguarda de quien registra y su validez como evidencia jurídica.

La discusión sobre los usos del video, en términos contemporáneos, se dispara en debates sobre la credibilidad de las imágenes, no solo en el ámbito académico, y se complejiza aún más con la edición falaciosa de las *fake news*. El término «evidencia», que puede aplicar a lo audiovisual, en la investigación etnográfica apela a su credibilidad en la validación metodológica. Pero en el uso que hacen desde organizaciones sociales, el audiovisual como «evidencia» muchas veces demanda estrategias de producción que lo validen en procesos de denuncias judiciales que respaldan reclamos por abusos a los derechos de las comunidades. El video como evidencia, en este caso, es una prueba en sí mismo de los hechos ocurridos.

Desde la didáctica, también se pueden observar variaciones que reflejan los distintos objetivos de los registros. En el abordaje en las comunidades se proponen talleres de familiarización con el equipamiento y de realización colectiva de guiones. En las propuestas académicas, en cambio, prima el foco en las etapas de la realización - la elección, la

disposición y el ataque. En cualquier caso, se hace énfasis en la reflexión acerca de lo qué y cómo se quiere mirar en las etapas anteriores y durante el registro.

Formalmente las sugerencias técnicas coinciden en el potencial del plano, su versatilidad, la sencillez técnica, que permite explorar el espacio fílmico y problematizar el registro de situaciones. El plano es formalmente complejo, se pueden profundizar en aspectos como encuadre, profundidad, luz, paleta y su paisaje sonoro. Estas pistas muestran la relevancia que en el proceso de realización tiene el uso de la técnica y la necesidad de su consideración en la elaboración de propuestas didácticas.

En suma, el ensayo delinea aspectos relevantes que permitirían experimentar con el registro en los procesos de intervención en extensión. A modo general, expone experiencias y debates que pudieran orientar tanto en la realización de un curso para estudiantes sin formación profesional en el área audiovisual, pero comprometidos en proyectos de extensión, como en las propias intervenciones en comunidad. Queda abierta la mirada en torno a la evaluación de cómo estas orientaciones son llevadas a cabo en la práctica. En particular en la evaluación de la experiencia, y la valoración sobre su pertinencia en las condiciones propuestas. Ciertamente, la realización del curso contribuirá a la identificación de nuevos debates emergentes de la particularidad de la intervención extensionista y el uso de la creación audiovisual a lo largo de su proceso.

Referencias bibliográficas

Araújo, J. J. de (2014) Prácticas fílmicas do projeto Vídeo nas Aldeias. *Passajens*, Vol. 5. No. 2.

Bazin, A. (1967). *The Evolution of the Language of Cinema. What is cinema?* (pp. 23-40). Berkeley, CA: University of California.

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine a la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes; 1er edición.

Carelli, V. (junio de 2013). Video nas aldeias una propuesta de seducción cultural. *Revista Chilena de Antropología Visual*, No. 21, 55-63.

Costa, F. C. (2005). Espetáculo, narração e domesticação: algumas características do primeiro cinema. En *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação* (pp. 109-112). Rio de Janeiro: Azougue.

Doane, M. A. (2002). The Representability of Time. En *The Emergence of Cinematic Time: Modernity, Contingency, the Archive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grau-Rebollo, J. (2012). Antropología audiovisual: reflexiones teóricas. *Alteridades*, 22 (43), 161-175.

Gumucio, A. (2014). Aproximación al cine comunitario. En *Cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Coord. Alfonso Gumucio Dagron. Bogotá: Documento No. 14 - FES - C3.

Guzmán, O. y Olive, L. (directores). (16 de diciembre de 2015). *A Bigger Brother, Serie Rebel Geeks* [archivo de video, 25 min.]. Banyak Films, Al Jazeera. Visitado el 7 de enero de 2022. <https://www.aljazeera.com/program/rebel-geeks/2015/12/16/rebel-geeks-a-bigger-brother>

Lunch, N. y Lunch, C. (2006). *Una mirada al video participativo*. Manual para actividades de campo. Oxford: InsightShare. Visitado el 7 de febrero de 2022. <https://insightshare.org/resources/>

de Medeiros, T. y Robledo, N. (2021). Mapeo Latinoamericano de narrativas hackers del territorio. *Entrevista a Thainã de Medeiros (Coletivo Papo Reto)*. No publicado. Friedrich Ebert Stiftung para América Latina.

Migliorin, C. [et al.] (2016). *Cuadernos del inventar: cine educación y derechos humanos*. Niterói (RJ): EDG.

Pritsch Armesto, F. (2021). Creación Audiovisual Participativa. Aprender cine desde la mediación. *TOMA UNO*, 9(9), Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/35794>.

Robledo, N. (2019). *Sin pantalla: políticas fallidas y movimientos de televisión comunitaria en Uruguay*. Tesis de maestría. Montevideo: Udelar.

Rouch, J. (1974). The camera and Man. En Paul Hockings (Ed.), *Principles of Visual Anthropology* (pp. 53-71). New York: Mouton de Gruyter.

Santiago, R. (2017). Las vidas en las favelas importan. SUR 26 - v.14 n.26, 231- 236.

Vertov, D. (2018). *Memorias de un cineasta bolchevique / Dziga Vertov*. Buenos Aires: La marca.

Notas:

(1) El curso está planteado desde el Área de Sector Productivo y Organizaciones Sociales del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

(2) «It is not enough to have a loom, a wheel, a spear. One must know the way they operate, and the only way to know this precisely is by means of the chronophotograph». Traducción de los autores del artículo.

(3) «the continuum of reality» Traducción de los autores del artículo.

(4) «But some days later, upon seeing the projection of the brief images, they suddenly became conscious of an unknown magical ritual - that old fear of the fatal meeting with one's double». Traducción de los autores del artículo.

(5). «When Flaherty built his developing lab at Hudson Bay and projected his images for Nanook, he had no idea that he was inventing, at that very instant, "participant observation" [...] and "feedback" [...]». Traducción de los autores del artículo.

(6) «Must one "stage" reality (the staging of "real life") as did Flaherty, or should one, like Vertov, film "without awareness"("seizing improvised life")? » Traducción de los autores del artículo.

(7) «A rotina diária de trabalho das oficinas consiste, basicamente, na captação do material audiovisual pelos alunos na parte da manhã e posterior exibição na aldeia à tarde». Traducción de los autores del artículo.

(8) «For me then, the only way to film is to walk with the camera, talking it where it is most effective and improvising another type of ballet with it, trying to make it as alive as the people it is filming». Traducción de los autores del artículo.

(9) WITNESS capacita y apoya a activistas y ciudadanos en todo el mundo para dar a conocer el abuso de derechos humanos y usar videos de manera segura y efectiva en la lucha por los derechos humanos. <https://www.witness.org/>

(10) «Namely, the presentation of the rough cut, from head to tail, for the people who were filmed». Traducción de los autores del artículo.