



Jaime Piracón,* Analía Segal** y Mariana Ladowski***

“No, no es un videojuego”. Discusiones sobre el documental interactivo *El Campito* en escenas de enseñanza en formación docente y escuelas secundarias

RESUMEN

En este artículo se presentan aspectos de una investigación que toma como objeto de trabajo la puesta en circulación de un artefacto digital para enseñar sobre la última dictadura cívico-militar en espacios de formación docente y en escuelas secundarias. Se trata de temáticas de agenda contemporánea cuyo tratamiento es ineludible en la construcción de conocimiento sobre la realidad social. El uso del documental interactivo *El Campito* trae a las experiencias analizadas un producto audiovisual que dialoga con

* Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Trabaja las relaciones entre la educación y los nuevos medios, particularmente los videojuegos. En la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) participa del equipo de investigación que vincula las ciencias sociales, los temas de agenda y los nuevos medios. Filiación: UNIPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: jaime.piracón@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-9063>

** Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Trabaja temas referidos a la enseñanza de las ciencias sociales y a la formación docente, campo en el cual ha desarrollado y coordinado diversas líneas de trabajo en ámbitos públicos y privados. En la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) dirige una investigación que vincula la enseñanza de temas de agenda contemporánea y nuevos medios. Filiación: UNIPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: analia.segal@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4520-2610>

*** Magíster en Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Maestra de Nivel Primario. Trabaja en formación docente e investiga sobre temas relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales. En UNIPE participa del equipo de investigación que vincula las ciencias sociales, los temas de agenda y los nuevos medios. Desarrolla su tesis de doctorado sobre trayectorias en la formación inicial de docentes para el Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires. Filiación: UNIPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariana.ladowski@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5041-471X>



producciones que están presentes en la vida cotidiana de las y los jóvenes. El artículo explora el modo en el que un artefacto de este tipo, puesto en escenas de enseñanza y sometido a un análisis detallado que trata de ocuparse de la imagen, su producción y sus maneras de narrar, permite la aparición de una discusión que pone en el centro las formas de representación de un espacio y un período histórico, en diálogo con las formas de representación de una imagen hegemónica de la cultura digital, como son los videojuegos.

PALABRAS CLAVE

pasado reciente ▪ videojuegos ▪ formación docente

TITLE

“No, it’s not a video game”. Discussions about the interactive documentary *El Campito* in high schools and teacher training scenes

ABSTRACT

This paper presents aspects of a research that takes as an object of work the circulation of a digital artifact to teach about the last civil-military dictatorship in teacher training spaces and secondary schools. These are topics of contemporary agenda whose treatment is fundamental in the process of understanding social reality. The use of the interactive documental *El Campito* brings experiences to the analyzed in an audiovisual production that dialogues with others that exist in the daily life of young people. The article examines the way in which this type of artifact, placed in teaching scenes and submitted to a detailed analysis that tries to deal with the images, their production, and their forms of narration, allows the emergence of a discussion that focus on the forms of representation of a space and a historical period in dialogue with the forms of representation of a hegemonic image of the digital culture, such as video games.

KEYWORDS

recent past ▪ video games ▪ teacher training

INTRODUCCIÓN

En “La negación”, un texto de 1925, Sigmund Freud (1992) sintetiza algunas de sus reflexiones sobre la aparición de la negación en situaciones terapéuticas. El argumento central de Freud en ese texto es que la negación funciona como una estrategia que permite aflorar a la conciencia el contenido que había sido reprimido. Decir “no” funciona como una suerte de defensa que permite enunciar lo que había sido eliminado por acción de la represión. Así, cuando hay una negación, conviene sustraerla para dar cuenta de lo inconsciente: “No quería



hacerlo” significaría “quería hacerlo”. Más allá de la literalidad que implica eliminar el “no” en la interpretación, en su texto Freud invita a seguir la huella de las negaciones porque allí suele aparecer algo que concierne al sujeto, algo que es importante.

Años más tarde, en línea con la determinación de lo inconsciente por las leyes del lenguaje, Lacan (1989) en diferentes momentos se ocupa de las negaciones y las dobles negaciones; uno de los ejemplos más citados es cuando propone que lo real “no cesa de no escribirse” para señalar la insistencia y la imposibilidad en el intento de escritura. La doble negación imprime un sentido diferente al que surge si simplemente retiramos ambas negaciones o si, como en algunas lenguas y en la lógica, la doble negación se convierte en una afirmación. Así, Freud y Lacan proponen seguir las huellas de las negaciones, no interpretarlas de manera literal como un indicador de verdad del enunciado; dicho de manera simple, es más importante comprender el sentido de la negación en el entramado subjetivo que discernir si efectivamente “no es no”.

“No, no es un videojuego” es una negación que apareció de manera recurrente en diferentes grupos de discusión (docentes, estudiantes del nivel secundario, docentes en formación) donde se exploró el documental interactivo *El Campito (EC)*, que permite recorrer un centro clandestino de detención que funcionó durante la última dictadura cívico-militar, ubicado en las instalaciones de la base Campo de Mayo.¹

¿Por qué era necesario aclarar o enunciar que no es un videojuego? ¿Qué implica decir que algo es un videojuego y qué implica decir que no lo es? ¿Qué se entiende por videojuego y qué se entiende por documental interactivo? Este artículo sigue la huella de esa negación y, a partir de dicho ejercicio, busca situar algunas coordenadas de cómo *son* ciertos tipos de narraciones como las de los videojuegos —habituales entre los y las jóvenes— o los documentales interactivos y cómo se ponen en diálogo con el ámbito educativo, con escenas de enseñanza. Para poder desplegar estas preguntas, el artículo se divide en cuatro apartados: el primero, en el que enunciamos de manera general la investigación de la que surgen estas reflexiones; el segundo, que presenta el documental interactivo sobre el que versan la investigación y este trabajo; el tercero, en el que retomamos algunos de los momentos en los que apareció la negativa; y por último el cuarto apartado, en el que proponemos una serie de ideas que sintetizan el recorrido.²

1 Hacemos referencia al trabajo de campo realizado en la investigación “Temas de agenda contemporánea en ciencias sociales y usos de medios digitales en la escuela”, desarrollada entre 2019 y 2020.

2 Una versión preliminar de los apartados 1 y 2 fue presentada en “Enseñar sobre el pasado reciente. Experiencias en escuelas secundarias e institutos de formación docente a partir de un documental interactivo sobre El Campito” (Segal, Piracón y Ladowski, 2022). En ese mismo texto desplegamos con mayor detalle algunas claves teóricas sobre el pasado reciente y la dictadura cívico-militar que, por limitaciones de extensión, dejamos afuera de este artículo.



LA INVESTIGACIÓN

La investigación que da origen a este artículo no se propuso evaluar la “efectividad” del documental para enseñar un contenido, sino recoger información densa sobre las resonancias que produce en docentes y estudiantes en situaciones de clase, tanto de escuelas secundarias como de la formación inicial de profesores. Sabemos que las formas de trabajo que las y los docentes definen en sus aulas son el resultado de sus recorridos personales y del diálogo particular que establecen con los lineamientos curriculares y los enfoques que los “expertos” proponen, por lo que en esta investigación la mirada de las y los docentes es imprescindible, en tanto da cuenta de la viabilidad que pueden tener en las aulas potenciales recursos de trabajo como el que analizamos en nuestro proyecto. Por lo anterior, el grupo de trabajo estuvo compuesto por tres investigadores/as responsables, un grupo de alumnas de la Maestría en Formación Docente de UNIPE que, al mismo tiempo, son profesoras o se desempeñan en equipos y roles de apoyo a la función docente, y dos colegas que realizan tareas de acompañamiento en instituciones escolares para incorporar las TIC en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.³

Durante la primera fase de la investigación seleccionamos una producción audiovisual afín al contenido “Memoria y pasado reciente”, específicamente para el caso de la última dictadura cívico-militar en Argentina. Consolidamos colectivamente una posición sobre la pertinencia, necesidad y desafíos que implica abordar un tema como este dentro de las aulas en la actualidad. En este proceso, analizamos con una perspectiva didáctica el documental interactivo que se describirá más adelante.

En la segunda fase de la investigación realizamos diferentes sesiones de trabajo con docentes, algunas de manera virtual y otras presenciales. Estos encuentros contemplaban un primer momento de exploración y recorrido por el documental y, luego, un intercambio a propósito de la experiencia como usuarios/espectadores y también de sus opiniones respecto del uso de este tipo de producciones en situaciones de enseñanza. Además, tuvimos dos reuniones con los equipos que estuvieron a cargo de la investigación y producción del documental, en las que se reconstruyeron algunas decisiones y tensiones del proceso de diseño que resultan centrales para analizar e interpretar algunas de las elecciones de las y los docentes que usaron la herramienta, así como las reacciones frente al material de las y los estudiantes en las clases que formaron parte del trabajo de campo.

Con algunos de los docentes que participaron de las sesiones de trabajo y algunas docentes del equipo de investigación, acompañamos experiencias concretas en dos aulas de 3° año y en una de 5° en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las que se dictaba la materia Historia; también, en un profesorado de Historia y Geografía en la provincia de Buenos Aires; y en una materia de una Licenciatura en Ciencias Sociales en una universidad de la provincia de Entre Ríos.

3 Las compañeras que forman parte del equipo de investigación son: Nora Cristina Martínez, Alejandra Gorlero, Viviana Traverso, Florencia Rangoni y Daniela Zampieri.

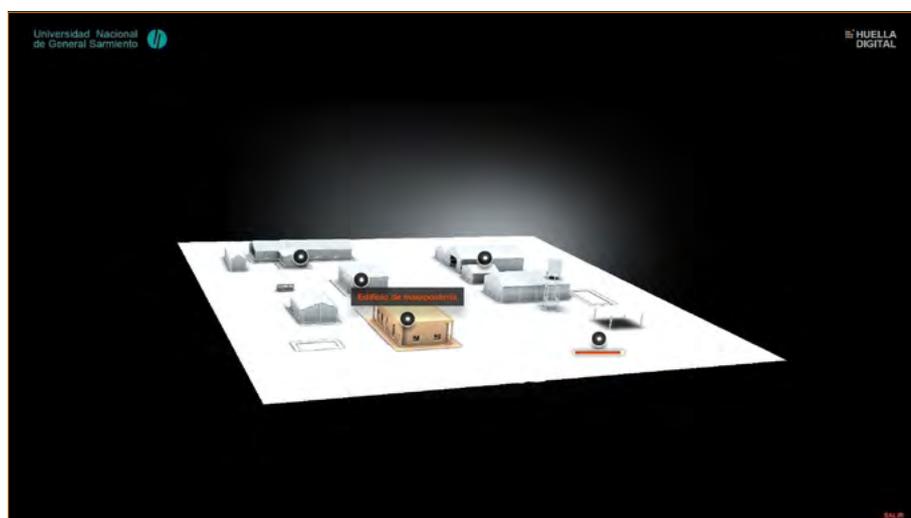


ACERCA DEL DOCUMENTAL INTERACTIVO *EL CAMPITO*

El documental es parte de un conjunto de reconstrucciones digitales de Centros Clandestinos de Detención (CCD) que incluye los centros: Automotores Orletti, La Cacha, Club Atlético y Casino de Oficiales ESMA.⁴ Puntualmente, *EC* fue realizado desde la UNGS y fue dirigido por Martín Malamud y Virginia Vecchioli. El proceso de reconstrucción de El Campito —un CCD alojado en la base militar Campo de Mayo— fue realizado a partir de fuentes documentales y testimonios. Tanto este documental como los realizados sobre otros CCD fueron usados en diferentes momentos en instancias judiciales (Megacausa ABo, Megacausa ESMA, Megacausa Campo de Mayo).

Actualmente, el documental está conformado por un espacio interactivo compuesto por los diferentes edificios y zonas de El Campito que las y los usuarios pueden recorrer y explorar libremente desde una perspectiva en primera persona. En los diferentes espacios tienen a disposición una serie de testimonios de sobrevivientes, en los que cuentan lo que sucedía en cada lugar; los testimonios se pueden reproducir automáticamente o según la o el usuario prefiera. Además, los espacios contienen objetos que buscan reconstruir algo de la vida cotidiana que se daba en cada uno de ellos (Vecchioli, 2018): televisores, mesas, heladeras, material de tortura, revistas, diarios, entre otros. El documental fue desarrollado con Unity, un motor utilizado principalmente en el desarrollo de videojuegos, que permite la construcción y exploración de espacios 3D en primera persona, con una estética realista que hace posible recrear con gran precisión escalas, texturas e iluminaciones.

Figura 1. Plano de la reconstrucción virtual de El Campito



4 Los documentales interactivos son de libre acceso y están disponibles en <https://www.huelladigital.com.ar/V6/>

Figura 2. Vista exterior del edificio de mampostería



Figura 3. Vista exterior del camino de acceso a los edificios



Para quienes elaboraron el documental, la virtualidad tiene una resonancia particular:

El Campito, una fábrica del miedo para la detención ilegal, tortura y desaparición sistemática de personas. Fue acondicionado en 1976 y destruido en 1979 antes de la llegada al país de la CIDH. Hoy solo quedan sus cimientos, ocultos por una densa vegetación, y un vallado perimetral protege el sitio. La creación de un *memorial virtual* se vincula con la inexistencia del CCD y las escasas marcas de la memoria que existen en la zona [...]. La creación de este memorial virtual busca contribuir a la trasmisión de la memoria reciente, aportando un dispositivo memorial que permita a los vecinos de la Guarnición Militar disponer de un sitio memorial desde el cual conocer y apropiarse de la historia reciente de la llamada



“zona 4”. Mediante esta iniciativa se busca crear un espacio de memoria que no podrá ser demolido y que se propone como una eficaz herramienta para la memoria colectiva. (Vecchioli et al., 2016, p. 2)

En 2022, se realiza un acto en el predio que da inicio a las obras para la realización de dicho espacio de memoria.

La idea de un “memorial virtual” ofrece una arista interesante para adolescentes y adultos que, por su edad, no han tenido referencias directas sobre la dictadura y que, además, tienen familiaridad con usos de la virtualidad alineados con finalidades y mecánicas que difieren de las que propone el documental. En ese sentido, el material suma a la línea de desarrollos que desde distintos campos desafían los contenidos hegemónicos producidos desde el mercado, particularmente de los videojuegos; colabora para romper con la “dictadura del entretenimiento” que reclama el desarrollador y activista Paolo Pedercini (2003) desde su blog.

En el marco del proceso de trabajo que supuso la elección del documental *EC* y en el trabajo de campo posterior se generaron diversos registros que fueron usados en los intercambios con el equipo de investigación. En lo que sigue se retoman una serie de reflexiones a propósito de las decisiones de diseño interpretadas por usuarios y usuarias a partir de sus propias experiencias con la temática y con otras producciones digitales.

NO, NO ES UN VIDEOJUEGO

EL RIESGO DE LA BANALIZACIÓN: LA PERSPECTIVA DEL EQUIPO DE DISEÑO

Comprender los nuevos medios o los artefactos digitales como interfaces significa analizarlos como zonas o espacios en los que interactúan las ideas y representaciones de quienes diseñan y de los usuarios. Cuando se explora una herramienta digital ocurre un diálogo que sucede en el escenario, más o menos flexible, que dispone el equipo de diseño y que incorpora las herramientas de interpretación y las *tácticas* (en el sentido de De Certeau, 1996) que ponen en marcha las y los usuarios al interactuar con dicho artefacto. Esta premisa tiene varias derivas. En primer lugar, que en el ejercicio de diseño hay un poder que se ejerce al determinar aquellas cuestiones que se pueden hacer y las que no en el entorno (Sicart, 2012), se trate de un videojuego, un documental interactivo o una plataforma de citas. Incluso en aquellos artefactos que son de lógica abierta, como Minecraft o Moodle,⁵ la elección de tipos de lenguajes de programación, la disposición del

5 Si bien no es el objetivo de este trabajo, nótese que Moodle constituye una gran parte de las plataformas que se utilizan en los sistemas educativos (incluido el argentino), con las consecuentes regulaciones que ello supone para los procesos de enseñanza y aprendizaje.



menú de navegación, las formas de acceder al artefacto, las maneras en las que circula... todo ese conjunto de decisiones son parte de las *estrategias* empleadas por quien diseña.

Otra deriva de las interfaces es que las tácticas que emplean las y los usuarios son de interés porque hacen que la interfaz no sea cerrada, es decir, no se agote en las decisiones de diseño. En el proceso de apropiación suceden cosas que pueden escapar a los intereses originales de los y las creadoras; el conjunto de usos esperados no coincide uno a uno con el conjunto de usos reales (Lago Martínez et al., 2018; Miller et al., 2021). La tercera deriva de esto es que para comprender la interfaz hace falta analizarla en sí misma, por supuesto, pero también las estrategias y las tácticas que aparecen en su actualización, en su puesta en marcha. Dicho de manera simple, analizar un artefacto digital sin pensar su proceso de diseño, sus permisibilidades y los usos que hacen las personas de dicho artefacto es incompleto, impreciso.

En su clásico texto “La vida en el laboratorio”, Bruno Latour (1992) señala que, en general, las tecnologías son concebidas como cajas negras, sistemas con los que interactuamos mediante inputs o entradas y de los cuales recibimos retroalimentaciones en forma de outputs o salidas que nos orientan para comprender nuestra interacción con dicho sistema. Sin embargo, se suele omitir lo que está dentro de la caja negra y por qué está allí. En aquel texto, Latour hace un llamado a ocuparse de las cajas negras, a pensar en lo que hay allí dentro y en cómo llegó hasta ahí.

Las aproximaciones de caja negra son comunes en el llamado campo de las tecnologías educativas, en el que frecuentemente se ofrecen “soluciones”, artefactos sobre los que no se suele prever una agencia del docente, las diferentes posibilidades de uso en la práctica y, mucho menos, que tome al proceso de diseño como objeto de reflexión en las aulas. Pensar los nuevos medios inscritos en un entramado sociotécnico que incluye el diseño, los usos, las condiciones materiales y los contextos, sigue siendo una tarea inacabada en la educación.

Siguiendo esta línea, nuestro trabajo retomó en diferentes momentos la perspectiva del equipo de diseño de *El Campito*, se reconstruyeron algunas de las decisiones que dieron forma al documental y se socializaron algunos hallazgos de la investigación; específicamente, se discutieron las formas en que diferentes grupos (estudiantes del nivel medio, docentes y docentes en formación) recibían e interactuaban con el documental. A lo largo de las reuniones con el equipo de diseño apareció en diferentes momentos la comparación con los videojuegos desde la reafirmación de que no se trataba de un videojuego sino de un documental interactivo.

Todo el tiempo nosotros estábamos preguntándonos “bueno, a ver, para qué hacemos esto [los documentales]”. Pero el trabajo iba más rápido que la respuesta que nosotros podíamos [darle] a preguntas como esa. Hasta que en un momento, cuando lanzamos la segunda versión de *ESMA*, llegamos al concepto de documental interactivo. “Esto es un documental interactivo”, y ahí pudimos descansar un poco también porque llegamos a un lugar y un formato que nos cerraba y que podía responder a lo que nosotros nos veníamos cuestionando. Y después siguió



evolucionando, con el documental interactivo vino toda la parte en simultáneo de la función educativa, que nosotros queríamos darle y nos parecía que tenía su potencial también. (Diego Cagide)⁶

La denominación de documental interactivo surgió en una etapa temprana, cuando programaban usando Flash, una plataforma de diseño multimedia lanzada en 1997, basada en ActionScript y que circuló masivamente durante las dos primeras décadas de los 2000; de hecho, poco a poco se fue consolidando la expresión “jueguitos de flash” para nombrar juegos simples, cortos, de rápida realización, que circulaban en redes sociales. Posteriormente, y como proceso de actualización, el equipo de diseño decidió migrar todas sus reconstrucciones previas al motor Unity y producir las nuevas en dicho motor, como en el caso de *EC*. Unity es reconocido como un motor de desarrollo de videojuegos que permite fácilmente recrear escalas, texturas e iluminaciones desde una estética realista y que ofrece a desarrolladores independientes y de tamaño medio una serie de herramientas de fácil utilización y acceso. ¿Todo lo que se desarrolla en Unity o Flash es un videojuego? No, la respuesta es no. Pero mucho de lo que se desarrolla en Unity tiene apariencia de videojuego porque muchos videojuegos se desarrollan en este motor. Aunque tautológico, explica una parte de la insistencia en el “no, no es un videojuego”. La denominación documental interactivo tranquiliza y orienta en la medida en que ofreció un lugar más cómodo al equipo de diseño y permitió dar menos relevancia a ciertos debates que surgían a lo largo de sus producciones:

[Había] críticas hacia nuestro proyecto con respecto al medio que estábamos utilizando, fue un momento en el que se mezclaba que utilizar una tecnología que inicialmente estaba creada, diseñada, destinada para hacer videojuegos, en un proyecto que tuviera que ver con la historia, memoria, con los derechos humanos, era banalizarlo, entonces también fueron discusiones que se sucedieron en aquel momento [...]. Después fue pasando el tiempo, muchas de esas cosas se mantuvieron, otras no sé, ya no les dimos más importancia. (Diego Cagide)

La denominación documental interactivo parece resolver la tensión generada por la “fisonomía” del producto/artefacto en tanto el documental está asociado con una representación de la realidad, construida de manera rigurosa (Malamud, como se citó en Vecchioli, 2018). Esta insistencia en la rigurosidad y el realismo es algo que aparece en las lecturas de quienes participaron de la investigación: mostrar una realidad con un recurso interactivo es una estrategia que descoloca y habilita cuestionamientos, no solo sobre aquello que sucedió, sino también sobre la forma de representarlo. Desde el punto de vista educativo, interesa sumar al análisis el valor de las explicitaciones que las y los autores hacen del proceso de construcción del documental. En la plataforma del grupo está disponible un

6 Dentro de Huella Digital, Diego Cagide se dedica a la programación y al diseño.



tramo del juicio en el que se describen las fuentes utilizadas y la rigurosidad en su tratamiento. Comprender la trama desde la cual se reconstruye la historia es una dimensión fundamental en la construcción de un pensamiento histórico, que el documental permite poner sobre la mesa en las aulas.

El riesgo de la banalización⁷ como un efecto del uso de videojuegos para el tratamiento de las memorias sobre el pasado reciente se puede pensar en el marco de una relación más extensa entre la cultura de masas y la educación. Esta relación ha estado tensionada desde hace años (el cine, la televisión, los videojuegos) entre las retóricas celebratorias —que erigen a este tipo de producciones como la forma ideal para incorporar los saberes de los y las estudiantes, así como un diálogo más fluido con su cultura— y las retóricas apocalípticas —que las sitúan como distractores, generadores de violencia, adicción y como un riesgo para la condición humana—. Así, muchos y muchas docentes quedan atrapados y atrapadas entre las culpas y las promesas que permean el diálogo entre cultura de masas y escuela (Piracón, 2015). Pese a que hay un acuerdo extendido en la academia y la pedagogía sobre la poca fertilidad de dichas posiciones dicotómicas, es posible encontrar sus huellas en algunas decisiones del equipo de diseño y, más adelante, en las interpretaciones de usuarios y usuarias. Muchas veces esa dicotomización, que genera ataques y defensas, obtura el tratamiento de la manera en que este tipo de producciones permite o habilita formas de conocer y de ponerse en contacto con temas particulares como, en este caso, la representación del pasado reciente.

Por contenido de la materia, con 3° solemos hacer la visita a los ex centros clandestinos de detención y, dentro del recorrido y la currícula, tratamos de hacer una puesta en contexto para tratar de entender el proceso histórico. Algo que nos sucede bastante es que pivoteamos entre evitar el morbo en algunas cosas y poder contar el relato en algunas otras. Lo que me pasó cuando vi lo de Campo de Mayo [es que] me parecía que podía funcionar como dinámica bastante bien, y pensaba en cómo poder trabajarlo en una lógica que no lo tomen como algo lúdico, o sea, que no termine reemplazando a un buen jueguito de Play. (Profesor de Ciencias Sociales de una escuela privada)

En la vereda de los videojuegos, González Zarandona et al. (2018) proponen que los juegos que abordan temas históricos suelen generar controversia, bien sea por el riesgo de trivializar o banalizar el asunto tratado debido a la centralidad de las acciones de juego sobre la representación de un espacio o evento significativo en la historia de un país, o bien por las prevenciones con respecto a las posiciones que habilita un juego en el ejercicio de representar un pasado sensible. Por ejemplo, permitir al jugador encarnar el rol de quien históricamente se ha configurado como

7 El riesgo de la banalización está presente siempre que se piensan las maneras de representar el horror, se trata de un profundo debate inaugurado luego del Holocausto. Para una revisión sistemática de estos debates en el campo del cine, ver Benasayag (2013).



el adversario o el perpetrador suele ser controversial dentro del sistema educativo. Como hemos señalado en diferentes investigaciones (Perazza, 2017; Segal, 2012), la inmersión que proponen los videojuegos promueve un vínculo con los contenidos que no se traduce automáticamente en objeto de reflexión; en el contexto escolar, demanda esfuerzo a los y las docentes habilitar el paso entre la inmersión —centrada en las acciones de juego— y los procesos de reflexión que aportan a la construcción de conocimiento —centrados en el contenido y las formas de representación—. Así, el fragmento citado del docente se hace eco de las controversias que rodean este tipo de producciones audiovisuales, presentes en el equipo de diseño, pero al mismo tiempo las articula con su experiencia en la enseñanza del tema particular, específicamente, las tensiones que produce lo que el docente nombra como “morbo” y el relato de lo sucedido en la última dictadura cívico-militar en Argentina.

EFFECTO DE REALIDAD, PERSPECTIVA Y TEMPORALIDADES DE EC EN DIÁLOGO CON JÓVENES DOCENTES EN FORMACIÓN

En esta sección se retoma una de las situaciones de trabajo llevadas a cabo en una universidad de la provincia de Entre Ríos, con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en el marco de la materia Enseñanza de la Historia. Se trata de una formación virtual con clases sincrónicas. La mayoría de sus estudiantes son jóvenes que no superan los 25 años y que, al recibirse, tienen como horizonte laboral la docencia.

En la primera parte de la clase se realizó un recorrido colectivo por el documental en el que un miembro del equipo de investigación, mediante la pantalla compartida, se desplazaba por algunos sectores de EC (algunos preestablecidos y otros a pedido de los y las participantes), se escuchaban testimonios al mismo tiempo que se compartían datos del proceso de diseño. Una vez finalizado el recorrido, se dio paso a un momento de reflexión sobre las impresiones que generó el documental. Una de las primeras líneas que surgió en los estudiantes en esa clase fue el parecido del documental interactivo con los videojuegos. Durante la clase decidimos sostener parte de la conversación sobre ese hilo. Presentamos a continuación algunos ejes que dan cuenta de esa tensión y que, además de ayudar a comprender el documental, dan luz sobre las ideas que docentes en formación tienen sobre los videojuegos y su vínculo con escenas de enseñanza.

EL EFECTO DE REALIDAD

Como se ha anticipado, en la mayoría de las escenas de trabajo que fueron realizadas con el documental *EC* durante la investigación, el primer comentario que surgía cuando se pasaba del plano del lugar (Figura 1) a la perspectiva en primera persona que recorría *El Campito* (Figuras 2 y 3) era “es como un videojuego”.



Algunas personas con mayor experiencia en los videojuegos arriesgaban: “Es como el Counter”.⁸ Pero también, a medida que se avanzaba en el recorrido, progresivamente iba perdiendo relevancia el parecido con el videojuego. Uno de los momentos que inauguraban ese cambio era la reproducción del primer testimonio en audio, momento en el que solía producirse un silencio abrupto.

Es fuerte ver que haya sido este lugar el que justamente hayan recreado. La primera impresión es que parece un videojuego, pero cuando vas haciendo el recorrido te das cuenta de que es mucho más fuerte y muy alejado de ese tipo [de medios]. (M, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

Claro, en esta simulación vos ibas caminando, ibas solo, no había nadie, están buenos los testimonios. Lo comparo con un videojuego, vos vas caminando y tenés misiones, no sé si jugaste juegos de terror o tipo militar, esa misión como que tenés que matar... es muy fuerte, por eso me parece apropiado decir que es una simulación porque esas misiones de un videojuego son algo que no pasó, en cambio si usamos eso en la simulación es como chocante, no sé si chocante pero es algo que sabemos que realmente pasó. (G, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En cierto sentido, el recorrido inicia como un videojuego pero se convierte en algo más que viene dado, según M, porque el documental “es más fuerte” que un videojuego. Los videojuegos de disparos en primera persona suelen incluir mucha sangre, explosiones, destellos y cuerpos muertos a lo largo de todo el campo de batalla, algo que a priori podríamos juzgar como una imagen “muy fuerte”. Sin embargo, acá, una reconstrucción carente de personajes de ficción (no así de sangre) resulta para este grupo de docentes en formación una imagen sobrecogedora. Un segundo hilo a considerar es el par “pasó/no pasó”. Para este estudiante, el hecho de que haya sucedido “realmente” marca una diferencia con el videojuego. Los testimonios que siguen nos permitirán reconstruir otros rasgos de las representaciones que se pusieron en juego.

[...] Yo no soy afecto a los juegos, pero hace un efecto parecido a una película, en cierta medida a uno lo transporta y le ayuda a entender más la realidad. Yo hice el servicio militar precisamente en la dictadura y las imágenes de las barracas son tal cual, son así, las cuerdas... es un ambiente bastante particular el de los regimientos... (R, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En su intervención, R enfatiza en la fidelidad del documental, en su enunciación “son tal cual, son así” ubica el punto más relevante del documental desde

8 Counter Strike es un videojuego del género FPS o tirador en primera persona desarrollado por Valve y con gran difusión a nivel global y particularmente en Argentina. La acción en Counter Strike está enmarcada en el enfrentamiento entre terroristas y antiterroristas que compiten en diferentes modos de juego.



su perspectiva. Así, el documental, incluso desde su nombre “documental”, desde el detalle en la descripción y la rigurosidad metodológica del proceso de reconstrucción y de su uso como prueba en las causas judiciales, pretende construir una representación fiel que, como dice R, lo transporta y construye una imagen medianamente comprensible de un lugar que existió y que ya no existe. Ese esfuerzo, para muchas de las personas que participaron de la investigación, separa al documental de los videojuegos.

En nuestras conversaciones con el equipo de diseño surgieron elementos que expresan la potencia de un documental construido desde una lógica y un lenguaje que provocan un efecto de inmersión, no solo para quienes no conocen en detalle los espacios representados, sino también para los sobrevivientes que estuvieron en los centros clandestinos de detención y que participaron con sus testimonios de la reconstrucción. Así lo retoma Malamud al relatar las experiencias de socialización de las reconstrucciones con los sobrevivientes:

Hubo muchas experiencias de “esto existió”, [...] como una constatación de existencia, sobre todo en los centros que fueron destruidos, que fueron tres de los cinco que hicimos [...]. Otra cosa es la de conocer aspectos del lugar donde habían estado pero no habían visto porque casi todos estuvieron tabicados y vieron algún lugarcito, y dijeron “ah, mirá, y así era la enfermería, me habían llevado una vez pero nunca me habían sacado la capucha ahí”. [...] La tercera experiencia fue una experiencia negativa [que no se repitió]. En el caso de Atlético, la presentación final, en una gran sala de presentaciones [se realizó en el IEM], y ahí convocaron a buena parte de los sobrevivientes que habían participado de los testimonios, y les mostramos la versión final del trabajo. Y fue tremendo, porque esta sensación de conocer el lugar, a diez personas juntas, que cada una había pasado una cosa espantosa allí, fue inmanejable, o sea, era como que querías abrazarlos a todos y no había modo.

El efecto de realidad que produce el documental en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales aleja la producción de los videojuegos y, al mismo tiempo, genera un efecto emocional que también surge, con los matices e intensidades propios de su experiencia, en los y las sobrevivientes. La díada realidad-emoción estructura claramente la apuesta del documental interactivo y logra un efecto en usuarios con historias de vida muy diferentes. En el caso de los jóvenes en formación, se trata de una experiencia emotiva que sin duda suma a enriquecer el bagaje conceptual desde el cual podrán hacerse cargo de enseñar sobre el tema. Su experiencia como usuarios de videojuegos constituye una plataforma desde la que se acercan al recurso pero que, tramado en un contexto formativo, adquiere otros sentidos.

LA PERSPECTIVA

Pareciera que el gesto constatado en la mayoría de participantes de exclamar “es un videojuego” al ver la primera pantalla, se relaciona directamente con la



perspectiva elegida por los desarrolladores de *EC*: una perspectiva en primera persona en un entorno 3D en el que se puede circular en diferentes sentidos y con una estética realista que enfatiza desde el diseño en la rigurosidad. En ese gesto se enuncia la convención generada por los videojuegos (puntualmente, los FPS) como producción cultural. La perspectiva y la exploración están acompañadas de ciertos componentes de la jugabilidad y de la forma de narrar que son abandonados parcialmente en el documental.

Tal como señalan Fragoso et al. (2021), a los mapas o planos y a la perspectiva de los paisajes de los territorios, en el siglo XX se sumó la idea de imágenes cartográficas perspectivizadas, es decir que aquello que se dibuja en un mapa o plano se hace susceptible de visualizarse desde una perspectiva que pretende simular el ojo humano y que, como la imagen cartográfica, se construye con la fidelidad como norte. El gesto particular que inauguran las imágenes perspectivizadas es el de “recorrer” la imagen adaptándola en tiempo real a la perspectiva del ojo humano. A cada “paso”, la imagen cartográfica que se visualiza, se readapta para conservar la perspectiva en primera persona. La pretensión de lograr una perspectiva del ojo humano no va en desmedro del incremento de representaciones del territorio con perspectiva aérea. Por el contrario, tal como lo señala Brotton (2014), el avance de Google Maps y Google Earth consiste en poner a disposición una enorme base de datos de imágenes satelitales de la tierra y hacerlas comparables, continuas, con otra enorme base de imágenes perspectivizadas del mismo territorio (Street View), todo esto con tan solo un clic. Los videojuegos popularizaron “capturas de pantalla” que contienen imágenes en perspectiva aérea e imágenes en primera persona, así como el paso fluido entre diferentes representaciones del territorio. *EC* utiliza ambos recursos, como muestran las Figuras 2 y 3: la pantalla de navegación en primera persona incluye en la esquina superior derecha un plano de El Campito (perspectiva aérea) que señala la ubicación del usuario en tiempo real. El plano en 3D de la Figura 1 señala otra posibilidad de navegación que va desde un plano *hacia* una representación 3D del espacio, pero no visualizada en primera persona.

En la clase que reconstruimos apareció también la perspectiva como un eje de comparación y de comprensión del documental. Así lo plantea M:

No me considero experto en videojuegos, pero he jugado mucho en mi adolescencia y lo que tienen los juegos es que en la mayoría vos sos la primera persona, yo he jugado muchos juegos yanquis contra cualquier país que han combatido y siempre sos parte de los estadounidenses y lo que me planteé desde la primera vez que lo vi a este simulador es: ¿no podría pasarse por la cabeza de alguien que forma parte de los militares? Porque puede caminar libremente siendo que los testimonios son de todas las personas que estaban en un lugar determinado sin poder ver, eran los que estaban atrapados, y los que caminaban libremente eran los militares. (Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En esta intervención hay varias capas para analizar. En primer lugar, la consigna de pensar un diálogo entre los videojuegos y el documental interactivo invita a M a



traer a la conversación su recorrido personal por los videojuegos en el ejercicio de interpretación. Así, M incorpora sus prácticas cotidianas para analizar un objeto que es convocado a la clase como un posible artefacto didáctico. En el mismo ejercicio, M elabora una descripción de la narrativa hegemónica que aparece en los FPS y, por el tono que usa, parece tomar distancia de la perspectiva que propone este tipo de producciones. Luego, M se vuelca de lleno al documental y al sentido que le otorga a usar la perspectiva de primera persona, que en muchos aspectos se parece a la de los videojuegos. Si en la mayoría de los FPS la perspectiva es la del militar estadounidense que va matando gente (terroristas), y la imagen que propone *EC* es tan similar a la de un FPS, ¿por qué no sería posible pensar que el documental reconstruye la perspectiva del militar que caminaba libremente por el centro clandestino de detención? En el contexto de una situación en la que el documental se analiza desde su interés educativo, M parece estar anticipando posibles reacciones al documental: sugiere otra perspectiva posible, la de una persona con los ojos vendados, problematizando/preguntándose quizá por sus efectos en una clase. De hecho, esta posible interpretación fue también objeto de discusión dentro del equipo de investigación en el marco del análisis de las decisiones del equipo de diseño y del efecto de realidad que pretenden generar estas perspectivas.

Otra capa a analizar de la intervención de M es que su interpretación es efecto de la inmersión que provoca este tipo de artefacto basado en una forma de recorrer un lugar; es esta clase de experiencia la que le lleva a “imaginar” que el modo de estar allí es solo con los ojos vendados (algo que, por otro lado, en la realidad no se aplicaba de igual manera para todos los CCD ni para todos los prisioneros). El entorno es capaz de provocar una “imaginación”.

TEMPORALIDADES

En las conversaciones, el equipo de diseño explicita una operación llevada a cabo en el material, un doble registro pasado/presente que es justamente la operación sobre la cual se monta el conjunto de reconstrucciones de los CCD que realizaron. El recorrido se hace desde un presente que mira/explora el pasado, algo que no está allí y cuyas huellas se ponen en el escenario.

Con respecto [al documental], una duda: ¿Por qué eligieron fotos actuales de las personas de los testimonios y no fotos de la edad que tenían ellos en ese momento? Quizá se podría haber encontrado imágenes de esas personas cuando tenían la edad que tenían, pero pienso si no es una forma de mostrar que es más actual, que esas personas están hoy en día al lado de los que no están [...]. Me pareció bueno eso cuando vi que eran todas fotos del presente de ellos. (I, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En su intervención, I logra interpretar una decisión del equipo de diseño como una clave para describir las diferentes temporalidades que están presentes en el



documental. En ese mismo ejercicio suma un elemento más a su propia interpretación sobre la dictadura.

En la reconstrucción digital que el mismo equipo realizó sobre otro centro clandestino de detención, la ESMA, se presenta un video que muestra los distintos cambios que los militares van haciendo en los lugares, lo que ayuda a construir una mirada diacrónica. En este caso, las y los jóvenes entran en el entorno directamente, sin contar con esa “ayuda”, por lo que la comprensión de la temporalidad se da mediante reconstrucciones que aparecen en algunos diálogos posteriores. Otro rasgo a señalar es que, pese a que tienen el dato de que actualmente no hay construcciones en el predio, esa idea no está presente: lo saben, pero no lo saben; parece ser algo que se olvida, pero que repentinamente surge cuando “caminan” el lugar.

Como mencionamos respecto a la reconstrucción histórica y el problema de las fuentes, la comprensión de las temporalidades es una construcción a mediano plazo y un propósito central en la enseñanza de la historia. En ese sentido, un artefacto de este tipo suma, en tanto presenta el asunto bajo una nueva forma. Sabemos que en los procesos de construcción conceptual la posibilidad de interactuar con representaciones, con aristas de un concepto, contribuye a dicha construcción siempre que, de la mano de la intervención docente, se ofrezcan las condiciones didácticas para que ello suceda.

CONCLUSIONES

Analizar una producción audiovisual significa detenerse no solo en su contenido, sino en sus formas de narrar, las estrategias que despliega el equipo de desarrollo para construir un escenario en el que las y los usuarios deben interactuar. Este ejercicio es fértil en la formación docente, ya que permite entradas fructíferas para pensar la práctica docente. Ofrecer a jóvenes en formación un tiempo para el análisis detallado de una producción audiovisual como *EC* habilita la comprensión de aquellas diferentes imágenes y representaciones que existen sobre un determinado tema: películas, videojuegos, etc. y, al mismo tiempo, habilita una reflexión más amplia sobre la cultura visual contemporánea, es decir, sobre aquello que nos es dado a ver y las formas de ver y producir imágenes que nos rodean.

Seguir la huella de una discusión entre diferentes participantes de la interfaz que habilita una producción audiovisual o un artefacto digital permite una comprensión más compleja de los sentidos que aparecen en la interacción. Por ejemplo, la tensión con los videojuegos como un tema nodal en el diseño y las permisibilidades del dispositivo son parte fundamental, aunque no suficiente, de los procesos de apropiación de los artefactos digitales, de las ideas y representaciones que surgen en el uso de este. A su vez, estas tres cuestiones —el proceso de diseño, las permisibilidades y las representaciones y usos (esperados y posibles)— deben ser objeto de trabajo en la formación, ya que resultan útiles en el análisis didáctico de este tipo de producciones y el discernimiento de su uso en escenas de enseñanza.



¿Qué es un documental interactivo? y ¿qué es un videojuego? son preguntas que no tienen una respuesta única. Tratamos de recorrer esas preguntas sin apuntar a una respuesta que cierre el sentido o que concrete una definición, sino como una entrada útil para comprender cómo se materializan decisiones y sentidos a partir de una producción cultural. En diferentes momentos los y las jóvenes intentan definir qué es un videojuego y qué sería el documental interactivo, al mismo tiempo que reflexionan sobre un período histórico, sus acontecimientos y las formas en que se ha representado. Esa articulación es potente para la construcción de conocimiento sobre un proceso histórico que se reconstruye a partir de las formas en que se representa.

Creemos que el recorrido de nuestra investigación puede aportar densidad a los debates actuales en torno al uso de los videojuegos en educación, en el marco de un contexto epocal en el que parecen multiplicarse los “cheques en blanco” otorgados a la inclusión de las TIC en ese ámbito. Neufeld y Thisted, en los 2000, se preguntaban “¿Vino viejo en odres nuevos?” en relación a la circulación de la educabilidad y la resiliencia. Si bien la pregunta tiene actualidad, apostamos a que en el caso de los medios digitales no aplique; por el contrario, subrayamos la necesidad de explorar la potencialidad de estos recursos desde la especificidad de los campos disciplinares y de las formas de representación de cada uno de esos medios. En el caso que presentamos en este artículo, realizamos ese ejercicio abordando la temática de la memoria, que forma parte de la agenda de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Benasayag, A. (2013). “El infierno no existe, los campos, sí”. Una lectura del debate sobre la representación de la Shoá en el cine, seguida de un análisis del filme *Sin destino*. *Nuestra memoria*, 19(37), 119-142.
- Brotton, J. (2014). *La historia del mundo en 12 mapas*. Bogotá: Debate.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Fragoso, S., Amaro, M. y Freitas, F. (2021). Imagens de mundos de jogo e práticas espaciais. *Significação*, 48(55), 250-272.
- Freud, S. (1992[1925]). La negación. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (vol. 19, pp. 249-258). Buenos Aires: Amorrortu.
- González Zarandona, J. A., Chapman, A. y Jayemanne, D. (2018). Heritage Destruction and Videogames. Ethical Challenges of the Representation of Cultural Heritage. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 4(2), 173-203.
- Lacan, J. (1989). *El seminario. Libro 20: Aún, 1972-1973*. Buenos Aires: Paidós.
- Lago Martínez, S., Álvarez, A., Gendler, M. y Méndez, A. (eds.) (2018). *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Rada Tilly: Del Gato Gris, Instituto de Investigaciones Gino Germani y Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.



- Latour, B. (1992). *Ciencia como acción*. Barcelona: Labor.
- Miller, D., Abed Rabho, L., Awondo, P., De Vries, M., Duque, M., Garvey, P., Haapio-Kirk, L., Hawkins, C., Otaegui, A., Walton, S. y Wang, X. (2021). *El smartphone global. Más allá de una tecnología para jóvenes*. Londres: UCL Press.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.
- Pedercini, P. (2003). *Molleindustria Manifiesto (2003)*. <https://www.molleindustria.org/blog/molleindustria-manifiesto-2003/>
- Perazza, R. (2017). *Cuestiones para seguir pensando acerca de la incorporación de los videojuegos en el marco de una propuesta de enseñanza* [Informe de investigación]. Córdoba: ISEP.
- Piracón, J. (2015). *El lujo de aburrirlos. Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela* [Tesis de maestría]. Buenos Aires, FLACSO. https://www.academia.edu/43350569/_El_lujo_de_aburrirlos_V%C3%ADnculos_entre_videojuegos_y_escuela_Del_dise%C3%B1o_al_aula
- Segal, A. (2012). Nuevas tecnologías y enseñanza de las ciencias sociales a partir de algunas ideas. En D. Goldín, M. Kriscautzky y F. Perelman (eds.), *TIC y enseñanza. Nuevas preguntas para viejos y nuevos problemas*. Ciudad de México: Océano.
- Segal, A., Piracón, J. y Ladowski, M. (2022). Experiencias en escuelas secundarias e institutos de formación docente a partir de un documental interactivo sobre El Campito. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 35, e0004. <https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0004>
- Sicart, M. (2012). Ética y diseño de videojuegos. En *Extra Life. 10 videojuegos que han revolucionado la cultura contemporánea*. Madrid: Errata Naturae.
- Vecchioli, V. (2018). Usos del documental interactivo y las tecnologías transmedia en la recreación de los centros clandestinos de detención de la dictadura argentina. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 1(33), 79-100. <https://doi.org/10.7440/antipoda33.2018.05>
- Vecchioli, V., Malamud, M., Higuera Rubio, D., Tezanos, D., Rebollar, A., De Lima, N., Llopis Montaña, M., Dari, C., Sordini, L., Cagide, D., Suárez, F., Goldschtein, A. y Sborlini, M. J. (2016). *Centros Clandestinos: de su desaparición a su reconstrucción virtual. La experiencia museográfica sobre el CCD El Campito Guarnición Campo de Mayo* [Ponencia]. IX Seminario Internacional de Políticas de la Memoria. Buenos Aires, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2016/11/seminario/mesa_30/vecchioli_malamud.pdf

Recepción: 21/08/2023

Aceptación: 03/10/2023