

Verónica Plaza Schaefer
(UNC – CONICET)

Producción audiovisual en escuelas secundarias. Algunas reflexiones acerca de sus potencialidades en tanto propuestas educativas para los y las jóvenes

Schools and audiovisual productions. Educational projects aimed at the filming of videos, in school contexts: some thoughts on its educational potentialities

Resumen

En un contexto regional caracterizado por políticas públicas que promueven la inclusión de tecnologías digitales al sistema educativo, es posible encontrar prácticas docentes que incorporan el lenguaje audiovisual a los procesos de enseñanzas. Frente a la diversidad de experiencias y proyectos, desde este trabajo nos interesa abordar un modo en particular: *la producción de audiovisuales* en escuelas secundarias.

A partir de las primeras aproximaciones al campo, observamos que estas propuestas involucran estéticas y formas de comunicación de los jóvenes, e incorporan diferentes saberes y vivencias cotidianas como un eje central de los procesos educativos. En este sentido, creemos que desde allí, de alguna manera, se les está posibilitando a los estudiantes nuevos modos de habitar la escuela, que dialogan, tensionan y conviven con el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo.

Con este artículo nos proponemos por un lado, recuperar algunas conceptualizaciones en torno a medios audiovisuales y escuelas que nos ayudan a mirar y problematizar este tipo de prácticas; por el otro, empezar a caracterizar estas propuestas educativas a partir del análisis de tres casos que se impulsan desde diferentes escuelas públicas de la ciudad de Córdoba.

Abstract

In a regional context characterized by public policies that promote the inclusion of digital technologies into the educational system, it is possible to find teaching practices that incorporate audio-visual language in different teaching processes. Given the diversity of experiences and projects, in this paper we are interested in addressing one of these in particular: the production of short films in secondary schools. In a first approach to the field, we observe that these proposals involve different aesthetics and modes of communication between young people, and also include different abilities and everyday experiences as a central axis of the educational process. In this regard, we believe that, in a certain way, these practices make possible for young people new modes of inhabiting at school, which stress or coexist with the set of traditions and institutional regularities imposed over time.

In this article we intend: on the one hand, to recover some conceptualizations around audiovisual media and schools that help us discuss such practices; on the other hand, to characterize these educational projects based on an analysis of three cases carried out in different public schools of the city of Córdoba.

Palabras claves:

Escuela y cine
Producción audiovisual
Escuela pública

Key words:

Cinema at Schools
Audiovisual production
Public schools

-ARTÍCULO A PEDIDO-

Recibido 02-08-2013. Revista TOMA UNO (N° 2): PAGINAS 197-209 / ISSN 2313-9692 (impreso) / ISSN 2250-4524 (electrónico)
<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/toma1/index>

Depto. de Cine y TV – Facultad de Artes – Universidad Nacional de Córdoba – Argentina

Si analizamos la relación entre la Escuela y los medios audiovisuales podemos identificar una historia atravesada por desconfianzas, recelos, encuentros y desencuentros. Son muchos los autores, que abordando el cruce Comunicación / Educación, hacen referencia a esta tensión entre la “cultura popular” y la “cultura letrada / culta”; o la “cultura escolar” y la “cultura mediática” (Morduchowicz 2001; Martín Barbero 2006; Huerdo 2001, entre otros).

También es cierto que este vínculo —como todo vínculo— es dinámico, que a lo largo del tiempo se fue transformado, y que aún esta redefiniéndose. Si bien, con la aparición del Cine y de la Televisión, la Escuela asumió el rol de resguardar a niños y jóvenes de su influencia “corruptora”, paulatinamente se fueron generando diferentes estrategias pedagógicas para incluir los medios y trabajar con ellos en las aulas. En este sentido, una de las principales tendencias (y preocupaciones) en el campo de la educación fue la de promover el análisis de medios para formar espectadores críticos (Buckingham, 2002).

En la actualidad, las tecnologías digitales (cámaras, celulares, etc.) y los nuevos medios de comunicación que posibilita internet están en el centro de las experiencias cotidianas. Nos referimos al lugar que ocupan en nuestros modos de entretenernos, de relacionarnos, pero también en nuestros modos de conocer, aprender y entender el mundo del que formamos parte. Por ello, en las escuelas difícilmente se podría combatir o ignorar la existencia de estos dispositivos y sus lenguajes. Son hechos culturales que están ahí, nos atraviesan y forman parte de las condiciones de existencia de la vida cotidiana contemporánea. En este contexto nos preguntamos ¿Qué se hace en las escuelas con esto? ¿Cómo incorporan los medios audiovisuales a las propuestas educativas? ¿De qué manera se transforman las experiencias escolares?

A partir de indagaciones en este campo problemático, sabemos que el escenario escolar es diverso y complejo. En las escuelas se observan múltiples modos de incluir y articular los diferentes lenguajes en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, que trascienden la intención de formar espectadores críticos. Frente a esta enorme diversidad de experiencias y modos de incorporar el lenguaje audiovisual en las propuestas educativas, nos proponemos abordar un modo en particular: la producción de medios audiovisuales en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba (Argentina).

Débora Nakache sostiene que este tipo de propuestas posibilita una circulación entre distintas culturas: la mediática, la escolar, la juvenil y la cotidiana; y que a su vez, desborda lo escolar, lo mediático y los saberes cotidianos que los y las jóvenes traen al aula, instalándose en un margen donde “el hacer” permite cuestionar al “saber” (Nakache, 2000: 19).

Retomamos este planteo, pero también agregamos que estas prácticas escolares emergentes estarían favoreciendo nuevos modos de estar, aprender, transitar y habitar la escuela para los jóvenes. Por esto, nos interesa reconstruir los modos de interpelación / identificación que desde estas prácticas se proponen, dando cuenta de cómo estos nuevos de convocar a los jóvenes a participar en las escuelas dialogan, tensionan y conviven con el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo.

Si bien estas preguntas forman parte de una investigación que aún se encuentra en proceso de realización —y por lo tanto no pretendemos llegar a conclusiones definitivas— a partir de las primeras aproximaciones pudimos establecer algunas dimensiones que entendemos, pueden favorecer el análisis de este tipo de propuestas educativas.

Desde este lugar, buscamos contribuir con el debate sobre cómo y para qué incorporar los medios audiovisuales a los procesos educativos, y al mismo tiempo, dialogar con los trabajos que desde una perspectiva socio cultural se vienen impulsando desde diferentes campos disciplinares tales como la Comunicación Social, la Educación y los estudios sobre Cine y Artes audiovisuales.

Del rechazo hacia una pedagogía en medios audiovisuales

Cuenta Inés Dussel (2006) que en nuestro país Víctor Mercante fue uno de los primeros detractores de la cultura audiovisual. Mercante —reconocido referente de la pedagogía normalista y creador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata en el año 1925— al constatar que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado: “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar* o *Lidia Gilmore* de la Paramount?” (Mercante en Dussel, 2006: 282).

Desde aquel entonces y durante mucho tiempo, la cultura mediática, principalmente los medios audiovisuales, fue entendida como antagónica a la cultura escolar. En este sentido Nakache sostiene:

El diario es considerado menos mediático, por su carácter de producción escrita, más fácilmente compatible con la cultura escolar alfabetizadora resultando, por tanto, tradicionalmente usado en la escuela como fuente de información (...) En el extremo opuesto, se encuentra la televisión cuyo predominio de imágenes, la vertiginosidad en su estructura y el carácter explícito de entretenimiento de sus contenidos, la convierten en el arquetipo de la cultura mediática y por consiguiente, en aquello que es visualizado como radicalmente distinto a lo educativo (Nakache, 2000: 7)

Se constituyeron así dos polos aparentemente irreconciliables. Por un lado, la Escuela: institución de la modernidad encargada de transmitir los saberes legítimos, del orden y a disciplina (no sólo de los conocimientos, sino también de los cuerpos), cuyo proceso de enseñanza está centrados en torno al texto escrito, y en dónde la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura (Dussel y Gutierrez, 2006: 12), interpellando únicamente a la dimensión racional de los sujetos.

Por otro lado, las pantallas (primero el cine y luego la televisión): a partir de la centralidad en las imágenes, desde estos medios se proponen entretener, y divertir (no educar) a las grandes masas. Desde allí se cuestiona a la “cultura culta”, se introducen y se legitiman otros saberes, y se apela a las emociones, las sensaciones de los sujetos, y no sólo a la racionalidad.

De todos modos, también desde aquellos tiempos, hubo quienes plantearon la importancia de incluir los medios de comunicación como materia de enseñanza, y de empezar a delinear una pedagogía para esto. En este sentido, el autor inglés David Buckingham realizó un importante aporte al reconstruir como se fue reconfigurando la propuesta sobre el trabajo con los medios en las escuelas.

Buckingham (2005) distingue diferentes etapas, atravesadas por distintas corrientes teóricas y contextos socio políticos, que incidieron en la conformación de este campo.

Este autor reconoce en la obra de Leavis y Thompson *Culture and Enviroment. The training of critical awareness* publicada en 1933, la primera propuesta para la enseñanza de los Medios en la Escuela. En este material se puede encontrar una serie de ejercicios a partir de periódicos y publicidades, orientados principalmente a que los estudiantes comprendan cómo estos mensajes manipulan y corrompen la literatura, el lenguaje y la moral (Buckingham, 2005: 25).

A finales de los años 50' y principios de los 60' se producen algunos cambios en relación a cómo abordar esta problemática, influenciada por los aportes de los estudios culturales (cuyo referentes más importantes son Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Thompson, entre otros). Se pone en tela de juicio esta diferenciación entre “cultura po-

pular” y “cultura culta”, por considerarla discriminatoria, y en las escuelas, algunos docentes promueven el consumo del cine, recuperan y analizan parte de su estética. Sin embargo, la televisión sigue quedando afuera del debate.

Durante la década del '70 Buckingham distingue un nuevo paradigma desde dónde pensar el trabajo con los medios, y sostiene que el representante más influyente de esta corriente fue Lean Masterman (cfr. 1994). Esta perspectiva promueve incorporar a los medios para analizarlos críticamente, dejando de lado la discriminación por motivos culturales y asumiendo la desmitificación política e ideológica. Se promueven métodos analíticos tomados de la semiología y combinados con estudios sobre la economía de las industrias mediáticas. Lo que se busca es poner al descubierto lo que está “oculto” en los medios de comunicación (la naturaleza constructa de los textos mediáticos), mostrar cómo las representaciones mediáticas refuerzan las ideologías de los grupos dominantes (op. cit. 26- 28).

Esta perspectiva tuvo fuertes implicancias no sólo en Europa sino también en nuestro continente, y significó un importante avance en el campo. Sin embargo, siguiendo con este autor, en el fondo sigue operando una lógica defensiva y proteccionista, y por eso propone un nuevo paradigma que contemple los cambios en el escenario en relación a los y las jóvenes, y la diversidad de medios en los que convergen lenguajes diferentes. Esto implica reconocer por un lado, que los sujetos no son receptores pasivos de los mensajes mediáticos, y por el otro que a partir de la aparición de las nuevas tecnologías y el acceso a Internet, la frontera que separa al consumidor del productor ya no es estática ni definitiva (op. cit. 35-36).

Desde esta perspectiva la educación en medios no se contempla como una forma de protección, sino como una forma de preparación, y se propone un doble objetivo: la comprensión crítica como la participación activa por parte de los estudiantes. En este sentido, se pone un especial énfasis en la producción de medios por parte de los estudiantes y se plantea que el concepto de “alfabetizaciones mediáticas” se refiere tanto la “lectura” (consumo) como la “escritura” (producción). A diferencia de otros teóricos que manifiestan escepticismo frente a las prácticas de producción, ya que entienden que en la mayoría de los casos sólo se reproduce de manera irreflexiva los formatos de los medios dominantes, Buckingham sostiene que con estas prácticas, los estudiantes logran realmente comprender el lenguaje y lógicas mediáticas, y al mismo tiempo, tomar una distancia necesaria para el análisis (Buckingham, 2002).

Nos resulta pertinente recuperar este enfoque, principalmente por el lugar que le asignan a la producción de medios en los procesos educativos. Sin embargo, entendemos que desde esta mirada, la producción está pensada principalmente como una estrategia para comprender críticamente la lógica de funcionamiento de los medios masivos de comunicación.

Al recorrer las escuelas encontramos algunas propuestas educativas centradas en la producción de medios (y principalmente medios audiovisuales) que no necesariamente tienen entre sus objetivos promover la reflexión crítica sobre los mensajes que circulan en los medios masivos. Estas propuestas están más centradas en recuperar y visibilizar otros saberes (incluso los saberes que durante mucho tiempo fueron deslegitimados por la cultura escolar), en promover la palabra para la expresión de los jóvenes (sobre sus vivencias cotidianas y en relación a las temáticas que les preocupan), en generar espacios para la participación en la escuela, entre otros.

La producción de medios de comunicación en las escuelas.

En un contexto caracterizado por políticas públicas que promueven la inclusión de TIC¹ a las instituciones educativas, es posible encontrar en las prácticas docentes una importante diversidad de proyectos que involucran herramientas tecnológicas². Entre estos, nos inte-

1. Entre los programas nacionales implementados durante este último tiempo se puede mencionar al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Fortalecimiento al Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE), Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), y CONECTAR Igualdad (en vigencia a partir del año 2010).
2. Esta afirmación se sustenta a partir de una investigación colectiva que busca conocer las transformaciones que se están produciendo en los escenarios educativos a partir de la presencia generalizada de las TIC. Este trabajo es dirigido por la Dra. Eva Da Porta, se encuentra radicado en el CEA y cuenta con el aval de SECYT.

resa analizar aquellos que están orientados a la producción de medios de comunicación³.

Para esto realizó una indagación exploratoria a partir de una muestra que incluía la totalidad de escuelas secundarias públicas (cincuenta) de la ciudad de Córdoba que habían sido incluidas en el *Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa* (PROMEDU)⁴ hasta el año 2010.

En primer lugar, se relevaron los informes finales realizados por los técnicos del programa, que tenían a cargo las diferentes escuelas⁵. En estos informes se daba cuenta de qué docentes (y de qué materias) habían participado de la propuesta; qué tipo de proyecto se había implementado con los estudiantes, qué tecnologías se habían utilizado y de qué modo. A partir de esto, se identificaron proyectos escolares que incorporaron tecnologías para producir medios de comunicación (videos, revistas, programas de radio, y sitios Blogs) aunque se trataba de un número menor en relación al resto de los proyectos.

Nos pusimos en contacto con las escuelas, con estos docentes en particular, y a partir de ellos pudimos acceder a otros proyectos de este tipo (orientados a la producción de medios), que no necesariamente habían participado de la propuesta del PROMEDU, y por lo tanto sus proyectos no habían quedado registrados en los informes.

Con esta información, se confeccionó un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), en el que el criterio de selección fue en función de lograr cierta diversidad en relación a: las tecnologías usadas, los tipos de medios que se producen (revistas, videos, productos radiofónicos) las materias desde dónde se impulsan estas propuestas, los cursos involucrados, y las trayectorias en el tiempo.

El análisis de estos datos nos permitió reconstruir las principales características de este tipo de propuestas, logrando establecer diferentes dimensiones⁶: 1) Las temáticas abordadas en las producciones mediáticas; 2) Los modos de organizar el proceso de producción en el aula; 3) Las capacidades de los estudiantes (reconocidas y a potenciar por los docentes); 4) Los tipos de vínculos que se posibilitan a partir de estas propuestas.

Si bien durante esta etapa el proceso de codificación se realizó maximizando las similitudes y minimizando las diferencias, en una etapa siguiente se buscó hacer el camino inverso: enfatizar las diferencias de los casos analizados para reconocer matices, particularidades y reformular las preguntas.

Este nuevo análisis nos permitió observar que aquellas propuestas orientadas a la realización de medios audiovisuales⁷ tienden a distanciarse aún más del resto de las propuestas escolares (más tradicionales). Es decir, tienen unas lógicas de producción que irrumpen en la escuela haciendo evidente el contraste entre lo que se hace usualmente y lo que se hace en el marco de estos proyectos. Mientras que en el otro extremo, las propuestas orientadas a la producción gráfica presentan una dinámica de trabajo que se adapta con mayor facilidad a la organización previa del aula.

Esta observación nos llevó a redefinir el objeto, focalizando nuestro interés sólo en las propuestas orientadas a la producción de medios gráficos y en aquellas que están orientadas a la producción de medios audiovisuales, para indagar en el papel que juegan los diferentes tipos de lenguajes. De todas maneras, para los fines de este trabajo, ahora nos centraremos en las propuestas de producción audiovisual.

Aproximación a la producción de medios audiovisuales escolares: análisis de tres propuestas educativas

Si bien aún nos encontramos realizando el trabajo de campo, estamos en condiciones de proponer algunos supuestos que se desprenden de las primeras observaciones. Es perti-

3. Mi tesis de doctorado en Ciencias de la Educación –aún en proceso de elaboración– es a su vez una de las líneas de un proyecto mayor dirigido por Da Porta (mencionado más arriba).

4. Este programa nacional tenía por objetivo equipar con recursos tecnológicos a las escuelas (computadoras, cañón, pantallas y cámaras fotográficas), capacitar a los docentes en el "uso pedagógico de las TIC" y acompañarlos en un proceso de implementación de los proyectos con sus alumnos.

5. Se conformaba una pareja de técnicos (uno con perfil técnico y otro con perfil pedagógico) y se le asignaba un número determinado de escuelas a cada pareja.

6. Estas dimensiones han sido desarrolladas en Plaza Schaefer Verónica (2013) Educación, Tecnologías y Medios de Comunicación: Nuevos modos de interpelar a los jóvenes en contextos escolares en INFEIS – RM N° 2. Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es). Disponible en <http://www.infeies.com.ar>

7. Básicamente se trata de producciones escolares colectivas que abordan diferentes temáticas (curriculares y no curriculares); se presentan en distintos géneros (ficción, no ficción, documental, parodias, spot para campañas, informes, entrevistas, etc.) y circulan por fuera de las aulas para presentarse en ámbitos escolares, culturales y barriales.
8. Con "interpelaciones" nos referimos a los llamamientos o invitaciones a ser, pensar, obrar, etc. que contienen determinados modelos de identificación (Hurgo, 2003).
9. La noción de "alumna" remite al modo en que desde la Escuela moderna se ha configurado a los sujetos jóvenes asignándole determinadas características, condiciones, expectativas, que muchas veces entran en contradicción con los distintos modos de experimentar la condición de juventud y de vincularse con las instituciones (Dayrell, 2007).

nente mencionar que siguiendo con la perspectiva teórico metodológica asumida (Achilli, 2005) el trabajo de campo se hace en simultáneo con el proceso de análisis interpretativo y con la revisión y actualización de bibliografía referente al tema.

En este sentido, creemos que estas prácticas escolares orientadas a la producción de medios audiovisuales, involucran estéticas y formas de comunicación de los jóvenes, e incorporan otros saberes y vivencias cotidianas como un eje central de los procesos educativos. A partir de esto, entendemos que se les estarían posibilitando nuevos modos de habitar la escuela. Lo que nos interesa saber es si desde allí, de alguna manera se está interpellando⁸ a los estudiantes desde su compleja condición de jóvenes, y no sólo como alumnos⁹.

A continuación queremos compartir el análisis de tres propuestas educativas en las que se realizaron producciones audiovisuales. Todas se desarrollaron en distintas escuelas públicas del nivel medio, ubicadas en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba, y el proceso de realización duró aproximadamente entre tres y cuatro meses. Cabe aclarar que en ninguno de los casos se trata de talleres específicos de producción audiovisual-en los que por lo general participan estudiantes o egresados de la escuela de Cine- y que ninguno de los docentes que impulsan estas propuestas tiene formación específica en lenguaje audiovisual. Este recorte responde a que también nos interesa identificar cómo estas propuestas se desarrollan en el marco de las distintas materias curriculares, qué estrategias implementan los docentes para abordar sus propias limitaciones técnicas, y de que manera conviven con el resto de la propuesta escolar.

La primera propuesta analizada (que denominaremos propuesta A), se impulsó desde las materias Plástica y Biología, involucró a estudiantes de 3º año y consistió en realizar una serie de cortos para concientizar sobre el HIV. Algunos de ellos tienen la estética y lógica de los spot para campañas de prevención, pero otros se presentan como ficciones desde donde se aborda la problemática.

La segunda propuesta (propuesta B) se desarrolló en el marco de la materia Lengua, también con estudiantes de 3º año. Aquí se les propuso a los estudiantes hacer una libre versión de la obra Romeo y Julieta. La historia da cuenta de una historia de amor entre dos jóvenes que sucede en la actualidad, en la ciudad de Córdoba.

Finalmente, la tercera (propuesta C) se impulsó desde las materias Lengua y Tecnología, y al igual que las otras dos, involucró a un 3º año. Aquí se realizó un informe sobre "Educación sexual". El trabajo consistió en recopilar "mitos" (se refiere a ideas equivocadas o no del todo ciertas) acerca de las prácticas sexuales, reconocer que sabían y que no sabían los chicos de la escuela y hacer entrevistas a docentes, médicos y otros adultos, sobre el tema.

En un primer nivel de análisis, se puede identificar ejes comunes:

a) Incorporación y articulación de diferentes lenguajes y tecnologías para la realización de producciones colectivas:

En el sistema educativo formal históricamente ha predominado -en los procesos de transmisión y producción de conocimiento- la lógica del texto escrito. Por esto, resulta interesante que estas propuestas recuperen y prioricen las imágenes (que se articulan con sonidos, música, palabras, efectos, etc.) como modo de expresar ideas, comunicarse y construir mensajes en un proceso colectivo.

De todos modos, se observa que la palabra escrita sigue cumpliendo el papel de guía en el proceso, aunque pierda protagonismo en la producción final. Es decir, se les solicita a los estudiantes que realicen un guión literario, como punto de partida. En algunos casos, este guión es respetado hasta el final (por ejemplo en la propuesta B) pero en otros,

el guión inicial es un borrador, y sobre la marcha se van tomando las decisiones de cómo seguir. No necesariamente se respeta lo que se escribió en un primer momento, ni se lo vuelve a escribir. Se analiza lo que se filmó, se corrige y vuelve a grabar si es necesario, y se decide cómo se sigue (tal fue el caso de la propuesta C).

Por lo general se graba con la cámara fotográfica de la escuela, pero a veces (por ejemplo cuando filman afuera de la escuela) se graba con celulares de los alumnos. En un mismo producto se puede observar distintas calidades de imágenes, que varía según con lo que se haya registrado.

En todas las producciones analizadas en las que hay diálogos, se observa que están subtítulos. A veces sólo se subtítulo lo que se considera más importante. En estos casos, el subtítulo adquiere la función de remarcar. Por ejemplo, en uno de los videos realizados en el marco de la propuesta A, se subtítulo cuando el chico le dice a su novia que tiene sida; cuando en el médico le confirma que está embarazada, etc. A su vez, se observa que también hay una intencionalidad comunicativa en la forma de los textos escritos (subtítulos o placas) ya que la tipografía no siempre es igual, y se juega con los diferentes tamaños y colores para las letras.

Finalmente, notamos que si bien en estas producciones es posible identificar los formatos y las estéticas propios de los medios masivos-con los que tal vez los jóvenes están familiarizados desde su lugar de espectadores- no podríamos plantear que se trata de una simple reproducción. También se observan procesos de (re)apropiación en la combinación y utilización de distintos elementos.

b) Desestructuración de los tiempos y espacios:

El momento del rodaje implica que se muevan los bancos y escritorios, se armen escenografías, se filme en el patio, en los pasillos, en las veredas (a veces también en las casas). Este tipo de trabajo no siempre puede acomodarse a los dos ejes que estructuran el trabajo en la escuela: el espacio áulico y el tiempo (módulos de 80 minutos). Esto lleva a que los docentes tengan que negociar con la institución, pedir “horas prestadas” a otras materias, gestionar salidas, y en muchas oportunidades pedirle a los estudiantes que regresen a la escuela por fuera de los horarios de clases para poder terminar con la producción.

Estas nuevas formas de usar los tiempos y los espacios requieren de acuerdos y nuevos contratos no sólo entre los y las docentes y la institución, sino principalmente entre docentes y alumnos. Emerge entonces, otro marco (en algunos casos más explícito que e otros) que regula este tipo de prácticas.

c) Se abordan problemáticas, preocupaciones e intereses de los jóvenes:

En las distintas producciones se abordan temáticas curriculares (por ejemplo, las enfermedades de transmisión sexual) pero también se habilita la inclusión de relatos sobre vivencias cotidianas, inquietudes y se hacen visibles prácticas y saberes culturales de los jóvenes que trascienden ampliamente “lo escolar”.

En este marco, aparecen problemáticas tales como la violencia de género, el embarazo, el conflicto con la autoridad policial, etc. Por ejemplo, en la versión sobre “Romeo y Julieta” se observa que el conflicto entre las dos familias se debe a que el padre de ella es policía, y sospecha que Romeo (por su aspecto, su modo de vestir, etc.) es un delincuente.

En otro de los videos, realizado en el marco de la propuesta A (campaña por la concientización sobre el SIDA), se puede observar una historia en la que una joven contrae el HIV, va al hospital y allí le avisan que también esta embarazada. La historia

tiene un giro, la preocupación de la joven tiene que ver con su embarazo (ya no se hace referencia a la enfermedad) y termina con una escena en la que se pelea con su novio porque él le dice que no se va a hacer cargo.

Por otra parte, en el informe realizado en el marco de la propuesta C, se observa que se le dedica un espacio mayor a lo que los jóvenes saben acerca del sexo, que a las entrevistas y la información otorgada por los especialistas. Es decir, en el video se puede ver a los estudiantes haciendo una serie de afirmaciones reconstruidas a partir de creencias, y preguntándoles al resto de los estudiantes de su escuela si consideran que es cierto o falso (por ejemplo: “si una relación sexual no llega hasta el final, no hay ningún riesgo de embarazo, ¿verdadero o falso?”)

d) Participación de la comunidad:

Algunas veces, parte de la comunidad se constituye en una fuente de información fundamental para la elaboración de las producciones. Es decir, las temáticas incluyen opiniones y/o información brindada por especialistas, vecinos, organizaciones sociales, etc.

Por otra parte, observamos que una de las principales características de estas propuestas, es que los productos tienen un destinatario real, y en este sentido, efectivamente funcionan como medios de comunicación. Es decir, circulan por fuera de las aulas y trascienden la evaluación del docente, para ser leídos y/o mirados por un “otro” (pares, padres, vecinos, etc.) que se incorpora activamente en el proceso comunicativo.

Esto supone que el proceso no culmina con la realización de las producciones. La presentación de los audiovisuales en diferentes ámbitos requiere de una planificación especial por parte de los docentes, y que los estudiantes asuman el lugar de realizadores para presentar los trabajos.

El lugar de los jóvenes en estas las propuestas educativas

En un segundo nivel de análisis, a partir de las entrevistas realizadas a los docentes, buscamos reconocer cuál es el lugar que se les asignan a los jóvenes en los procesos de producción, cuáles son los saberes previos que se recuperan, qué conocimientos se legitiman, qué tipo de relaciones se habilitan (entre pares, con los docentes, con la escuela, con la comunidad) y que aprendizajes se promueven. A partir de estas dimensiones, en articulación con los ejes observados anteriormente, pudimos aproximarnos a conocer los modos en que son interpelados los y las jóvenes involucrados en estas propuestas educativas. A los fines de presentar esta información, la organizamos en diferentes ejes:

■ Formas de participar en los procesos de producción

Estos procesos de producción no requiere que los estudiantes hagan siempre lo mismo, y al mismo tiempo. Los docentes reconocen diversos modos de trabajar y participar, según capacidades, saberes e intereses, y por lo tanto, organizan la propuesta en función de esto.

Al que no le gusta actuar o le da vergüenza, busca el vestuario, filma o hace otra cosa¹⁰.

10. Entrevista docente.
Propuesta analizada A.

En este sentido, los docentes encuentran en este tipo de proyectos la posibilidad de proponer distintos roles, tareas y hasta incluso de aceptar distintos grados de participación, que va variando a lo largo del proceso. Señalan que predomina el trabajo en equipos que realizan diferentes tareas de manera simultánea, y eso implica la búsqueda de estrategias diferenciadas.

Por otra parte, señalan un mayor compromiso con el trabajo por parte de los jóvenes. Esta idea se basa principalmente en tres aspectos presentes aquí y no en otro tipo de

prácticas. El primero tiene que ver con que los jóvenes realizan actividades por fuera del horario de clases. Estas varían desde buscar material para la producción, hacer entrevistas o grabar escenas (usando sus propios recursos tales como teléfonos celulares), y buscar o subir información a la web. El segundo hace referencia a un “autocontrol” en los momentos de organizar el trabajo (por ejemplo, hacen absoluto silencio luego de que se escucha “3, 2, 1... acción”), y el tercero, muy vinculado al segundo, tiene que ver con procesos de “auto evaluación” y “auto corrección” que se dan casi de manera espontánea, cuando los estudiantes filman e inmediatamente después se miran (en la misma cámara), se corrigen (los modos de hablar, las muletillas, las posiciones), surgen otras propuestas y graban nuevamente.

Ellos se dieron cuenta que había un error de continuidad, porque en una de las escenas usamos mantel blanco y cuando la repetimos la cambiamos y usamos el mantel verde. Ellos me dijeron profe, estamos usando el mantel equivocado, entonces volvimos a hacer la escena con el mantel que era¹¹.

11. Entrevista docente.
Propuesta analizada B.

A su vez, este mayor compromiso reconocido por los docentes tiene un correlato con una mayor confianza, y en este sentido, se les asignan otras responsabilidades (por ejemplo, el uso de los equipos), y se les permiten otras prácticas tales como salir del aula durante el horario de clases (para buscar entrevistados, filmar, etc.) o trabajar solos en la biblioteca (por ejemplo, grabando sonido). Al mismo tiempo, esta mayor confianza de alguna manera incide en una mayor autonomía.

(...) yo los acompañe a hacer la entrevista al dispensario porque al principio ellos no tenían tan en claro como presentarse, cómo manejar eso, pero después las otras entrevistas las hicieron ellos. Llega un momento que es una rueda gira y son ellos los que la están haciendo girar¹².

■ Saberes que se recuperan

Si bien existe una tendencia generalizada a creer que los jóvenes, sólo por su condición de tales, están capacitados para el manejo de las nuevas tecnologías y los lenguajes audiovisuales, los docentes entrevistados de alguna manera ponen en cuestión esta idea. En primer lugar porque al indagar en sus prácticas y consumos observan que sólo conocen aquellas herramientas vinculadas a las redes sociales y los videos juegos, pero la mayoría de ellos desconocen los softwares que permiten la producción (diseño, edición, etc.) Del mismo modo, en relación al lenguaje audiovisual, señalan que sus conocimientos tienen que ver con su lugar de consumidores, pero no necesariamente de realizadores.

12. Entrevista docente.
Propuesta analizada A.

¿Qué conocen de lo audiovisual? Su experiencia es como receptor pero casi nadie ha hecho un video antes, es la primera vez que se les presenta el desafío como productores¹³.

De todas maneras, reconocen en los jóvenes ciertas capacidades o aptitudes previas-vinculadas a la cultura audiovisual- que favorecen el desarrollo de este tipo de propuestas. Sostienen que desde sus lugares de consumidores tienen una mayor familiaridad con el lenguaje y tienen una mejor predisposición para explorar e incorporar las tecnologías, especialmente aquellas vinculadas a las imágenes. A su vez, esta predisposición tendría que ver con prácticas habituales en los jóvenes tendientes a ver-se y mostrar-se.

13. Entrevista docente.
Propuesta analizada C.

Consumen mucha televisión, consumen mucho material audiovisual, están muy en contacto con eso, con las imágenes, con las narraciones y vos te das cuenta que la recepción es muy diferente. Como les gusta, a mi me parece que lo sienten como más amigable, más cercano, y encuentran maneras de narrar con ese lenguaje también¹⁴.

14. Entrevista docente.
Propuesta analizada B.

Sin embargo, observan que hay una tendencia a simplificar el uso de las imágenes, y a reproducir lo que ya conocen.

Cuando yo les doy a la cámara a ellos, especialmente a las chicas, se sacan fotos posando. Bueno, pero ¿qué queremos decir? ¿queremos decir algo con las fotos? Necesitamos de las ideas, y para eso necesitamos un ejercicio de abstracción, hay que acompañarlos más en eso¹⁵.

■ Las relaciones que se promueven

15. Entrevista docente.
Propuesta analizada C.

En términos generales los docentes consideran que este tipo de propuesta posibilita un vínculo docente – alumno diferente (y mejor) que el que se da a partir de otras prácticas. Si bien algunos reconocen que de todas maneras este nuevo vínculo sigue atravesado por el conflicto y las relaciones de poder, consideran que al modificarse algunos esquemas, la relación se reconstituye permitiendo un mayor acercamiento. Esto tiene que ver principalmente con dos características de este tipo de propuestas. Por un lado, la movilidad en los roles respecto a quién tiene el saber. Es decir, el docente ya no es el o la único que sabe, a veces (por ejemplo en cuestiones técnicas) saben más los y las alumnos, otras se aprende juntos y otras se buscan otras fuentes de saber.

Eso habilita una relación diferente con el profesor, porque ahí el profesor no solamente resuelve los problemas que no entienden, sino que ayuda a pensar algunas cosas... qué queremos decir, cómo lo decimos, porqué pensamos eso, a quién podemos recurrir si el profesor no sabe (...) En la asignatura lengua, el profesor tiene que dar una respuesta ante cualquier inconveniente, acá no. Tenés la posibilidad de decir bueno busquemos por otro lado, le preguntemos a otros¹⁶.

16. Entrevista docente.
Propuesta analizada C.

También encuentran modos particulares de relación entre pares. En los grupos se manifiestan diferentes saberes y compromisos con el trabajo, así como también los tiempos personales de los estudiantes. Es allí donde los docentes observan que quienes más saben ayudan al resto, y que los más entusiasmados son los que alientan a continuar el trabajo, incidiendo directamente en la dinámica de trabajo.

Se hacen más solidarios, porque siempre en cada grupo hay un par que conoce más porque tiene esas herramientas, ya han metido muchas veces la pata y ya han aprendido, es como que no le tienen tanto miedo y esos son los que van ayudando al resto, ¡y al docente también! (risas), a salir de los problemitas que se pueden presentar¹⁷.

17. Entrevista docente.
Propuesta analizada A.

En relación al vínculo entre las escuelas y las familias, se observa que estos proyectos posibilitan que las familias conozcan algo de lo que pasa en la escuela. En este sentido, los docentes valoran de manera positiva las instancias abiertas a la comunidad en las que se presentan las producciones, aunque el papel de las familias quede acotado al lugar de espectadores.

Lo vimos en el aula y cada uno de los chicos se llevo una copia para su casa. Fue una movida muy interesante, a ellos les encantó. Les encanta también a las familias, tiene mucha repercusión (...) Por ahí los padres ni saben que es lo que hacen los chicos en la escuela, ven el resultado final en la libreta pero no saben cómo llegaron a eso. La vida de las familias pasa por un carril y lo que hace la escuela pasa por otro carril¹⁸.

■ Aprendizajes propuestos

18. Entrevista docente.
Propuesta analizada A.

En relación a qué es lo que se pretende que aprendan los y las jóvenes involucrados/as en estos proyectos, observamos que además de los aspectos vinculados directamente con los contenidos curriculares de la materia, algunos/as docentes plantean la necesidad que manejen los aspectos técnicos y los lenguajes específicos. También hay quienes se proponen que sus estudiantes conozcan y exploren otros formatos distintos a los que ya conocen.

Lo audiovisual no es sólo lo que nosotros vemos en la tele, lo que ya existe, sino que es posible pensar en otras posibilidades. Entonces es un desafío, una pelea, una disputa para pensar en otra cosa¹⁹.

Por otra parte, también esperan que estos procesos promuevan capacidades para expresar – se en relación a las temáticas que les preocupan, y capacidades para producir discursos público. Se trata de dos dimensiones que si bien están estrechamente ligadas, no son lo mismo. En algunos casos se hace más hincapié en la primera, y en otros se apunta más a fortalecer la segunda. La posibilidad de expresión, a través de los distintos lenguajes que se incorporan, tiene que ver con aprender a ordenar ideas (opiniones, inquietudes, intereses, etc.) y a manifestarlas, de manera individual o colectiva.

19. Entrevista docente.
Propuesta analizada C.

Expresar los miedos, los temores, las inquietudes, los deseos de los jóvenes en cuanto jóvenes.

La elaboración de un discurso va más allá de eso. Es decirle “algo” a “alguien”, es posicionarse públicamente en relación a determinadas temáticas, y esto a su vez implica experimentar cierto “poder”. Los y las docentes reconocen que esto no es algo sencillo, que no se da espontáneamente y que el hecho de haber sido productores no los posiciona mecánicamente en el lugar de presentadores de su propio trabajo. Se trata de otro aprendizaje que ellos, como docentes, deben acompañar.

Por otra parte, la posibilidad de ver y mostrar la producción posibilita que valoren lo que hacen. Esto resulta significativo en contextos donde son pocas las veces que se reconoce o premia el trabajo colectivo de los estudiantes, pero también porque muchas veces ellos mismos creen o no conocen sus potencialidades.

Es lo que les permite ganar confianza y esa confianza, esa autoestima- no sólo de uno mismo sino como grupo- es lo que va a garantizar la posibilidad de hacer otras cosas²⁰.

Consideraciones finales

Las prácticas escolares en las que los jóvenes producen medios audiovisuales son desordenadas, ruidosas, a veces caóticas, si se las compara con otro tipo de prácticas escolares. Sin embargo, en este contexto los docentes reconocen alumnos responsables y comprometidos con su trabajo, a la vez que identifican, valoran y estimulan otras capacidades y saberes de los jóvenes, diferentes a las que históricamente se han legitimado en las instituciones educativas.

20. Entrevista docente.
Propuesta analizada C.

Sabemos que las ideas que estos docentes tienen acerca de sus alumnos (sus potencialidades, dificultades, etc.) no surgen sólo a partir de estas prácticas. Seguramente tienen ver con trayectorias y definiciones previas que se ponen en juego en sus diferentes intervenciones educativas. Lo que nos interesa señalar es que estas propuestas educativas presentan algunas características particulares que promueven nuevos modos de interpelarlos, de convocarlos a participar en las escuelas.

¿Cuáles son esos sentidos desde dónde se los convoca? ¿Qué tienen de particular estos modos de interpelación? A partir del análisis que hemos compartido aquí, es posible identificar múltiples líneas que pueden ser retomadas, problematizadas y profundizadas: las formas de trabajo que se proponen; la posibilidad de comunicarse y aprender utilizando lenguajes audiovisuales; el reconocimiento de otros saberes (comunitarios, juveniles, barriales, etc.) no escolares, entre otras. Para cerrar sólo nos centraremos en dos aspectos, que nos interesan principalmente por su carácter comunicativo en los procesos educativos: a) la idea que los jóvenes pueden expresarse sobre los temas que les preocupan, interesan, inquietan, etc. en contextos escolares (y que lo pueden hacer utilizando diferentes lenguajes, no sólo las palabras); b) y que a partir de la elaboración de esos discursos mediáticos de carácter público, se constituyen en productores (o emisores).

En relación al primero, entendemos que incorporar este tipo de temáticas a los procesos educativos, implica reconocer que sus alumnos son jóvenes que viven experiencias signifi-

ficativas por fuera de lo que propone la escuela; que estas vivencias inciden en la formación de sus identidades (aún en sus identificaciones como alumnos) y que muchas veces esas vivencias son contradictorias, o no se conciben con los valores que la cultura escolar tradicional ha venido jerarquizando.

Al mismo tiempo, se apunta a favorecer la construcción y expresión de una voz colectiva sobre las diferentes temáticas que se abordan. Ahora bien, no se trata de un proceso simple, y en este sentido, no se espera que esto ocurra de manera espontánea por el solo hecho de darles la palabra. Tomar la palabra para expresarse, elaborar posicionamientos, es también un aprendizaje, y en esto los educadores tienen un papel central. Tal como lo plantea Nakache, es un proceso que requiere de una escucha “extranjera” (docente) que repregunte lo obvio y que no espere lo que ellos ya suponen de antemano (Nakache, 2000)

En relación al segundo aspecto –pero ligado a lo que venimos diciendo– entendemos que la decisión que las producciones mediáticas circulen por fuera de las aulas supone que los y las jóvenes tienen algo para decir y eso que dicen tiene un valor no sólo escolar, si no también social y cultural.

En este sentido, entendemos que la Escuela asume un rol diferente, en tanto se constituye en un espacio donde ya no sólo se transmite conocimientos, sino que produce discursos de carácter público que forma parte del entramado cultural y simbólico en donde se construyen los sentidos del mundo.

Consideramos que este tipo de apuestas, al igual que muchas otras, tensionan e incluso generan cierto malestar al interior de las instituciones escolares, ya que hacen circular por el aula todo un mundo de sensaciones tradicionalmente excluido en las prácticas de enseñanza (Efron, 2010). Ahora bien, ante la pregunta si estas propuestas efectivamente están posibilitando otros escenarios en donde los jóvenes constituyen nuevas experiencias escolares, debemos responder que no lo sabemos aún. Aunque si nos animamos a decir que de alguna manera, desde estas propuestas se están elaborando interpelaciones más acorde a las necesidades y demandas actuales de los múltiples modos de ser jóvenes. Sin duda, uno de los grandes desafíos para nuestras escuelas públicas.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena L. (2005), *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Ed. Laborde, Rosario.

BUCKINGHAM, David. (2002), “La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico”. Ponencia en las III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad “Comunicar y Educar”. Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm> (última consulta: mayo de 2013).

----- (2005), *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Ed. Paidós, Barcelona.

DAYRELL, Juez (2007), “A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, en Revista Educ. Soc. 28, Campinas. Págs. 1105-1128. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br> (última consulta: mayo 2013).

DUSSEL, Inés (2006), “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en DUSSEL Inés y GUTIERREZ Daniela (comp.) *Educar*

la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen. Ed. Manantial. Buenos Aires.

EFRON, Gustavo (2010), "Cuando los medios aportan un valor agregado", en *Revista El Monitor de la Educación* N°24, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Págs.32-33.

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967), *The discovery of grounded theory*, Aldine Publishing Company, New York. Traducido por: Romero, Pablo Alejandro.

HUERGO, Jorge (2001), "Desbordes, conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática", en *Revista Nómadas* N°15, Universidad Central de Bogotá, Bogotá.

----- (2003), "Lo que articula lo educativo en las prácticas socio culturales", en Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación. Disponible en <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-lo-que-articula-lo.html> (última consulta: mayo de 2013).

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2006), "La razón técnica desafía a la razón escolar", en Narodowski, M., Ospina, H. y Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*, Ed. Noveduc, Buenos Aires.

MASTERMAN, Lean (1994), "La Enseñanza de los Medios de Comunicación", Ed. Ediciones La Torre, Buenos Aires.

MORDUCHOWICZ Roxana (2001), "Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible", en *Revista Iberoamericana de la Educación* N°26. Buenos Aires.

NAKACHE, Débora (2000), *La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual.* Documento de capacitación para docentes, SED, GCBA. Buenos Aires.

PLAZA SCHAEFER, Verónica (2013), "Educación, Tecnologías y Medios de Comunicación: Nuevos modos de interpelar a los jóvenes en contextos escolares", en *Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institucion(es)*. INFEIS – RM N° 2. Disponible en <http://www.infeies.com.ar> (última consulta: mayo 2013).

Verónica Plaza Schaefer

Verónica Plaza Schaefer es Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba, Especialista en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas (CEA) y doctoranda en Ciencias de la Educación. Es becaria de CONICET. Actualmente coordina un programa del Centro de Estudios Avanzados que se denomina: "Cultura(s) y Tecnología(s): procesos de mediatización en los escenarios escolares" y participa de un equipo de investigación dirigido por la Dra. Eva Da Porta, que busca conocer las prácticas con medios de comunicación en los espacios educativos a partir de la presencia generalizada de las TIC.