

# **La producción de medios de comunicación como propuestas educativas. ¿Un lugar para el encuentro y el diálogo entre las culturas juveniles y las escuelas?.**

Verónica Plaza Shaefer.

Cita:

Verónica Plaza Shaefer (2011). *La producción de medios de comunicación como propuestas educativas. ¿Un lugar para el encuentro y el diálogo entre las culturas juveniles y las escuelas?. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/553>

## **LA PRODUCCIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROPUESTAS EDUCATIVAS.**

***¿Un lugar para el encuentro y el diálogo entre las culturas juveniles y las escuelas?***

Verónica Plaza Schaefer.

Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. CONICET.

Email: verinplaza@yahoo.com.ar

### **Resumen:**

Frente a la implementación de políticas públicas que promueven la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al campo de la educación, nos interesa indagar en aquellos proyectos que -impulsados desde escuelas secundarias ubicadas en contextos desfavorables- se apropian de las nuevas herramientas digitales para producir medios de comunicación (revistas, audiovisuales, sitios blogs, etc.)

Analizamos estas propuestas porque entendemos que este modo de incorporar las TIC podría estar habilitando en las escuelas, procesos educativos centrados en prácticas de comunicación y cultura. En este sentido, estamos observando experiencias que promueven: - la elaboración colectiva de discursos incorporando diferentes lenguajes y soportes; -la inclusión de distintos elementos de las culturas juveniles en las producciones escolares (lo que se manifiesta principalmente en las estéticas utilizadas y en las temáticas que se abordan); -y la circulación de sus productos mediáticos por fuera de las aulas, buscando la visibilidad y el diálogo en sus contextos sociales.

Considerando estas dimensiones, nos preguntamos cómo son interpelados los alumnos / jóvenes desde estas experiencias, y de qué manera sus diversas prácticas culturales son incluidas (y qué lugar ocupan) en los procesos educativos.

Con este trabajo queremos compartir algunas reflexiones que surgen a partir de una primera aproximación a este tipo de proyectos, para empezar a indagar en los modos propuestos de mirar a los estudiantes, desde esta manera de articular las tecnologías y la comunicación.

Palabras Clave: Escuelas - Jóvenes - TIC- Comunicación - Cultura

### **CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA**

Desde hace más de quince años, en Argentina se vienen implementando políticas públicas tendientes a la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al campo de la educación. Durante todo este tiempo, fue

posible observar un proceso heterogéneo marcado por las distintas disputas políticas e ideológicas.

Durante los años noventa, los programas estatales<sup>1</sup> estuvieron orientados a equipar escuelas con recursos tecnológicos sin prever la capacitación a docentes, ni generar espacios de discusión sobre cómo y para qué utilizar las máquinas en los contextos educativos. Este escenario propició que el uso de las computadoras en las escuelas quedara restringido casi exclusivamente a la enseñanza y aprendizaje desde una dimensión instrumental. Nos referimos a prácticas educativas centradas en el manejo de la herramienta y el conocimiento sobre distintos software, impulsadas principalmente desde la materia Informática y/o Tecnología (Leavis, 2008).

A partir del año 2004 comenzó una nueva etapa en torno a las políticas educativas y las TIC. En el rediseño de los programas<sup>2</sup> estatales se observa una tendencia a promover la capacitación docente a partir de una integración pedagógica y transversal de las tecnologías, señalando la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas tanto en los jóvenes como en los docentes (Batista, Celso y Usubiaga, 2007).

En esta misma línea, desde el Ministerio de Educación de Nación también se han implementado distintos programas tendientes a promover el trabajo con medios de comunicación en las aulas. Uno de los más importantes es “Escuela y Medios”, desde dónde se produce material educativo (cartillas, programas televisivos, etc.), se organizan capacitaciones docentes en relación a esta temática, y se promueve la producción estudiantil a partir de la convocatoria a diferentes proyectos tales como: “Periodistas por un día”, “La escuela hace TV”, “Momentos de radio”, “Escuela, cámara y acción”, entre otros<sup>3</sup>.

A su vez, este posicionamiento en torno a TIC y Medios está explicitado en el marco de la nueva ley de Educación Nacional (Nº 26.206), en la que se plantea desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación y, al mismo tiempo, se establece que estas tecnologías deben formar parte del curriculum escolar<sup>4</sup>.

Este contexto posibilitó una importante proliferación de proyectos educativos que involucran a las TIC y los Medios en escuelas secundarias. En este sentido, desde

---

<sup>1</sup> A partir del año 1994 comenzó a funcionar el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, que apuntaba a dotar con equipamiento a las instituciones. En 1998 se lanzó Proyecto Redes con el objetivo de dar conectividad a las escuelas a través de acuerdos con empresas de telefonía. En el año 2000 se funda el portal Educ.ar, aunque recién será relanzado durante la gestión de Daniel Filmus.

<sup>2</sup> 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, este último en vigencia a partir del año pasado (2010)

<sup>3</sup> Si bien el programa Escuela y Medios es el primero de alcance nacional, es importante señalar a modo de antecedente, al programa “Producción de medios en la escuela” (1998), impulsado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ampliar ver Silvia Bacher (1999) La producción de medios en la escuela. UNESCO

<sup>4</sup> Ley Nacional de Educación. Título I, disposiciones generales, cap.II, art. 11 inciso m. y Título VI, La calidad de la educación, Capítulo II, artículo 88.

la Escuela Ciencias de la Información (UNC), se realizó un relevamiento<sup>5</sup> para conocer las experiencias de este tipo que se desarrollaban en escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba (año 2004 – 2006). Considerando las indagaciones realizadas a partir del proyecto mencionado, es posible describir el siguiente escenario:

Básicamente, se identifica el predominio de tres modalidades o estrategias: 1) aquellas que ponen énfasis en la capacitación y el uso de la herramienta (visión instrumental), con escasa preocupación pedagógica; 2) las que están centradas en las posibilidades de potenciar la enseñanza de las temáticas curriculares con el uso de las nuevas herramientas tecnológicas; 3) y aquellas que ponen énfasis en la educación en medios y se proponen la incorporación y el análisis de los medios masivos a partir de la lectura crítica acerca de su rol en la sociedad (Da Porta, 2010).

Sin embargo, y en menor medida, también es posible reconocer en algunas prácticas educativas que involucran a las TIC, otra perspectiva en relación a la comunicación y la educación que, le estaría proponiendo a la Escuela nuevos modos de interpelar a los estudiantes, y a sus procesos de aprendizajes. Nos referimos a las experiencias que se apropian de las TIC para producir medios de comunicación escolares.

Entendemos a la producción de medios en un sentido amplio, lo que incluye la realización de productos gráficos (revistas, periódicos, libros de cuentos, etc.), audiovisuales (cortos ficcionales, documentales, etc.) sonoros (spot radiofónicos, radios abiertas, narraciones musicalizadas, etc.), y multimediales (tales como la elaboración de sitios en la Web, CD interactivos, etc.). Más allá de los distintos soportes tecnológicos y metodologías, nos interesa analizar las propuestas que incorporan las TIC habilitando en las escuelas procesos educativos centrados en prácticas de comunicación y cultura.

En este sentido, nos centraremos en experiencias que se impulsan desde instituciones públicas del nivel medio ubicadas en contextos desfavorables de la ciudad de Córdoba, y promueven:- la elaboración colectiva de mensajes incorporando diferentes lenguajes y soportes; -la inclusión de distintos elementos de las culturas juveniles en las producciones; -y la circulación de sus productos mediáticos por fuera de las aulas, buscando la visibilidad y el diálogo en sus contextos sociales.

En este punto es pertinente mencionar que entendemos a las culturas juveniles desde una perspectiva socio cultural, y que nos referimos principalmente a las mediaciones desde dónde los jóvenes construyen sus adscripciones identitaria, asumiendo que no se trata de sentidos acabados y estáticos, sino de modos de entender el mundo en la permanente tensión identificación – diferenciación (Reguillo Cruz, 2000)

---

<sup>5</sup> Un equipo conformado por adscriptos y ayudantes de la cátedra Comunicación y Educación, bajo la dirección de la Magister Eva Da Porta ha relevado en 40 escuelas de nivel medio de la Ciudad de Córdoba, distintas prácticas, experiencias, proyectos y programas vinculados a la enseñanza de/con TIC.

A partir de una primera aproximación al campo, nos permitimos plantear dos supuestos. El primero, que estas propuestas involucran vivencias cotidianas, representaciones, relatos, prácticas, formas de comunicación, y estéticas de los jóvenes, como un eje central de los procesos educativos. El segundo, se desprende del anterior ya que supone que a partir de la recuperación determinadas dimensiones de las culturas juveniles, estos proyectos escolares interpelan a los “jóvenes” en tanto sujetos sociales, y no sólo a los “alumnos”.

Con “alumnos” nos referimos a la manera uniforme en la que la escuela moderna ha configurado a los sujetos con los que trabaja, asignándole determinadas características, condiciones, expectativas, que muchas veces entran en contradicción con los distintos modos de experimentar la condición de juventud en las sociedades actuales (Dayrell, 2007).

Esta tensión entre los alumnos que la escuela espera encontrar y la mayoría de los jóvenes que asisten, a veces se manifiesta en el hecho que los estudiantes transiten por las instituciones sin lograr identificarse con los modos de aprender que se les propone, ni incorporar sus lógicas de transmisión cultural (Garay, 2008).

Si partimos de que las identidades de los sujetos no se constituyen desde únicos referentes de sentido (por ejemplo, la escuela, la familia, el trabajo, etc.), sino que el referente es una construcción permanente de distintos elementos que interpelan social y culturalmente a los actores sociales, entendemos que estamos inmersos en espacios de socialización múltiples que posibilitan experiencias diversas, incluso contradictorias (Morabes, 2001:225).

Nos resulta interesante conocer qué es lo que hace o quiere hacer la escuela con estas múltiples experiencias, ¿las ignora?, ¿las retoma?, ¿las considera como una dimensión que también incide en los modos de aprender?, ¿Las incorpora en su propuesta? Es decir, ¿De qué manera las propuestas educativas que nos interesan analizar se constituyen en una práctica de interpelación? y ¿cuáles son las características de esta interpelación?

Las interpelaciones son llamamientos o invitaciones a ser, pensar, obrar, etc. que contienen determinados modelos de identificación. A partir de una práctica de interpelación, el agente se constituye como un sujeto de educación activo en tanto modifica su práctica cotidiana (Buenfil Burgos, 1993:19).

Entendemos que las interpelaciones, en tanto invitaciones, también pueden ser mandatos que requieren el abandono de algún aspecto de la identidad (por ejemplo, dejar de lado algunas prácticas para ser “cultos”), pero no se trata de mensajes aislados sino de conjuntos textuales. Pueden constituirse en un espacio u organización, o en estrategias más particulares; pueden estar encarnadas en referentes (por ejemplo, un docente, un personaje mediático, etc.) o pueden ser referencias (un espacio de comunicación); y se dirigen a individuos para que se constituyan en colectivos de identificación. Pero principalmente, lo que más nos interesa destacar es que directa o indirectamente toda interpelación le otorga significados a determinados significantes que circulan en los discursos sociales, y en este sentido, constituyen una matriz de identificación (Huergo, 2003:4).

Por otra parte, entendemos que una interpelación adquiere sentido (se hace efectiva) en la medida en que es reconocida por sus interlocutores. El reconocimiento es más que conocimiento, ya que implica cierta adhesión con al menos algunos de los elementos de la matriz de identificación. A su vez, para que el proceso sea educativo no basta el inter juego entre interpelaciones y reconocimiento, sino que requiere de alguna incidencia en las prácticas cotidianas, ya sea a partir de la reafirmación más fundamentada de una práctica existente, o la transformación de una práctica, que puede ser incluso en modo diferente de apropiarse de algo (Huerdo, 2003;5).

En este sentido, nos interesa conocer por un lado en qué consiste la matriz de identificación de las experiencias orientadas a la producción de medios de comunicación, y por otro, cuáles son los procesos de identificación (reconocimiento y apropiación) de los jóvenes involucrados en estas propuestas, en el escenario escolar.

De todas maneras, con este trabajo sólo nos centraremos en esta primera dimensión de la interpelación: la matriz de identificación. A partir de la descripción y el análisis de diferentes ejes transversales a propuestas educativas de este tipo, intentaremos empezar a indagar en cómo esta manera de articular las tecnologías y la comunicación, está proponiendo “otros” modos de mirar a los estudiantes en la escuela.

## **PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN TORNO A LAS TIC, MEDIOS Y ESCUELAS**

En este apartado buscamos reconstruir las principales perspectivas teóricas que subyacen a las políticas educativas implementadas en los últimos tiempos, tendientes a promover el trabajo con TIC y medios de comunicación en las escuelas.

Específicamente en relación a las TIC, al realizar un recorrido por la bibliografía propuesta por el Ministerio de Educación de la Nación desde sus diferentes programas<sup>6</sup> durante los años 2006 al 2009, es posible identificar principalmente tres sentidos en los que se presenta a las tecnologías como herramientas pedagógicas.

### **a) Las TIC y el desarrollo cognitivo**

Desde esta perspectiva se entiende que la inteligencia no es una cualidad exclusiva de la mente, sino que es producto de la relación entre las estructuras mentales y las herramientas intelectuales provistas por la cultura.

En esta línea se plantea que las nuevas tecnologías pueden constituirse en herramientas con las que el individuo interactúa de forma activa formando una asociación intelectual, asumiendo que los sujetos pueden ampliar sus capacidades o lograr cambios en sus procesos de comprensión apoyándose en los medios simbólicos y aprovechando los artefactos del entorno. (Batista y otros, 2007:37- 38)

### **b) las TIC y las alfabetizaciones multimediales**

---

<sup>6</sup> FOPIIE, PROMSE, PROMEDU

Se propone incorporar las tecnologías para favorecer procesos de alfabetizaciones multimediales, ya que se sostiene que las transformaciones en los modos de producir conocimiento están vinculadas básicamente a la incorporación de nuevos lenguajes simultáneos. Además se plantea que la combinación de estos distintos lenguajes permite una complementariedad necesaria entre la sensibilidad y la razón para abordar los procesos educativos (Batista y otros, 2007:54) (Abramowski, Laguzzi y Shneider; 2007)

### **c) Las TIC y la participación ciudadana**

Las nuevas tecnologías también aparecen como medios para la participación en el sistema democrático, y se plantea que usar las TIC para comunicarse y organizarse es una competencia ciudadana que los jóvenes deben incorporar para comprometerse con voz propia sobre los temas que les preocupan (Rheingold en Batista y otros, 2007:39).

A su vez, Minzi propone abordar las TIC como parte de un proyecto transversal de integración curricular/extracurricular “pero no solo persiguiendo fines pedagógicos sino culturales, sociales y políticos: construcción de una identidad; visibilización y comunicación con el ‘otro’, formación y participación ciudadana” (Minzi; 2009:7)

Esta perspectiva centrada en una dimensión social de las TIC, habilita la producción de medios de comunicación en las escuelas. Si bien en el material analizado esta posibilidad es mencionada, observamos que no se profundiza en que implicaría utilizar las nuevas tecnologías como medios en un contexto escolar, en cuáles serían las potencialidades educativas de estas prácticas, ni en qué metodologías implicaría trabajar en las aulas.

Sin embargo, podemos decir que en el material bibliográfico seleccionado para promover la incorporación de las TIC al campo de la educación, la producción de medios de comunicación es concebida como una práctica posible y está estrechamente vinculada al ejercicio de la ciudadanía, en términos de participación en el sistema democrático.

De todos modos, y más allá del auge actual de las nuevas tecnologías en la educación, desde el Ministerio de Educación ya se venían implementando otros programas tendientes a favorecer el trabajo con medios de comunicación en las aulas. Básicamente se apunta a que desde las escuelas se formen “*consumidores críticos*” que puedan problematizar el sentido común que los medios de comunicación masiva contribuyen a formar (Sileoni; 2010:1); y a que se enseñe a los niños y jóvenes a “utilizar todos los bienes culturales que circulan en la sociedad, a fin de que puedan analizar los diferentes discursos en los que se producen las decisiones que los afectan en su vida diaria” (Morduchowicz; 2010:30)

Estas definiciones dialogan con las principales referencias teóricas en relación a esta temática, que provienen de Inglaterra. Cabe mencionar que este país cuenta con una larga trayectoria en producir teoría acerca de la problemática medios y escuelas. De hecho, hace más de veinte años que ha incorporado al sistema

educativo formal, la educación en medios (o Educación Mediática) como una materia curricular.

Considerando la incidencia que tienen estos lineamientos en los ámbitos académicos y de diseño de políticas locales, resulta pertinente conocer como se ha ido constituyendo este campo y cuáles son los debates actuales.

En este sentido David Buckingham observa que, a pesar de algunas variaciones, desde un primer momento la educación en medios estuvo impulsada desde una perspectiva fuertemente proteccionista. Durante los años 40' y 50', se entendía que los medios (y la cultura popular) eran una influencia corruptora del lenguaje y los valores de la "cultura letrada", y en este sentido, los intelectuales que analizaban este fenómeno sostenían que las escuelas debían enseñar a sus estudiantes a discriminar y resistir la manipulación de los medios<sup>7</sup>.

Recién durante los años 70' surge un nuevo paradigma<sup>8</sup> para la recepción crítica que propone dejar de lado la discriminación por motivos culturales y asumir la desmitificación política o ideológica de los medios masivos. En este sentido, se le propone a las escuelas que trabajen con sus estudiantes para poner al descubierto la naturaleza constructa de los textos mediáticos, y mostrar cómo desde sus discursos se refuerzan las ideologías de los grupos dominantes. (Buckingham; 2005:28)

A partir de este análisis, este autor propone retomar los principales conceptos del paradigma de recepción crítica, pero dejando de lado la perspectiva proteccionista que también subyace al mismo, y contemplando los cambios en el escenario en relación a los jóvenes y los nuevos medios. 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 (Buckingham; 2005:183).

Por otra parte, desde esta perspectiva se pone un especial énfasis en la producción de medios por parte de los estudiantes (no sólo en la recepción y análisis crítico), y se explicita que el concepto de "alfabetizaciones mediáticas" implica tanto la "lectura" (consumo) como la "escritura" (producción).

A diferencia de otros teóricos que manifiestan escepticismo frente a la 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 pueden tomar una distancia necesaria para el análisis (Buckingham; 2002).

Nos resulta pertinente recuperar este enfoque, principalmente por sus planteos en torno a la producción de medios en los procesos educativos. Sin embargo, entendemos que desde esta mirada la producción está pensada sólo como una

---

<sup>7</sup> Buckingham reconoce en la obra de Leavis y Thompson *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* (1933) la primera propuesta sistemática de objetivos para la enseñanza de los medios en las escuelas.

<sup>8</sup> Uno de los representantes más influyentes en esta corriente de pensamiento fue Lean Masterman. Entre sus obras se destaca el texto *La Enseñanza de los Medios de Comunicación*.

estrategia más para comprender críticamente la lógica de funcionamiento de los medios masivos de comunicación.

Si bien este es el enfoque que ha predominado en el diseño de programas y propuestas locales<sup>9</sup> nos preguntamos hasta que punto esta perspectiva puede ayudarnos a comprender las prácticas educativas que nos interesan analizar.

A partir de un recorrido por distintas escuelas fue posible encontrar propuestas orientadas a la producción de medios, que no necesariamente tienen entre sus objetivos principales promover la reflexión crítica y el análisis sobre los mensajes que circulan en los medios masivos. Se trata de experiencias cuya potencialidad está en los otros aprendizajes que posibilita ese proceso de comunicación / producción colectiva. Nos referimos principalmente a la elaboración de discursos, en tanto un proceso que recupera representaciones, saberes previos, vivencias de los jóvenes, y los articula con otras miradas (por ejemplo la de los docentes) para producir nuevos sentidos; y a la posibilidad de que estos enunciados se materialicen en productos mediáticos que circulan socialmente, permitiendo que los sujetos involucrados además de nombrarse, sean nombrados por otros.

Es probable que la idea de participación ciudadana -mencionada en la perspectiva propuesta por los organismos oficiales para incorporar las TIC a las escuelas- se acerque un poco más a este tipo de prácticas educativas. Sin embargo creemos que este concepto no describe del todo la potencialidad de estas propuestas, y en ese sentido planteamos la necesidad de retomar y recuperar los aportes del campo de la educación y comunicación popular, que expliciten la dimensión política del proceso educativo. Veamos porqué.

## **APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS: RECONOCIMIENTO, POTENCIALIDADES Y NUEVOS INTERROGANTES**

En este momento nos encontramos realizando una descripción analítica del objeto de estudio. Nos proponemos trabajar en simultáneo explorando el campo empírico desde dónde se construyen los datos, y a la vez, desarrollando el marco teórico conceptual desde dónde van a ser interpretados.

A continuación nos aproximaremos a las particularidades de las propuestas educativas que nos interesan conocer, a partir de la descripción y análisis de tres ejes comunes. Lejos de plantear certezas, sólo queremos compartir algunas ideas que surgen de una primera observación, y formular distintos interrogantes que nos orienten en ésta o en otras indagaciones.

Para estos fines se han seleccionado tres de los casos que estamos analizando. La revista "**Las cosas que pasan**", la serie de cortos audiovisuales realizados en el marco del proyecto "**Títeres en la escuela**", y el documental audiovisual "**Una ciudad dentro de otra**". Las tres propuestas, son impulsadas por docentes del

---

<sup>9</sup> A partir del análisis del documento "Escuelas y Medios: propuesta para explorar los Medios en la Escuela" (2004) realizado en el marco del programa nacional Escuela y Medios, es posible reconocer que en la propuesta predomina la incorporación de los medios al aula para su reflexión crítica ("superar la transparencia que nos proponen y desafiar la naturalidad de sus mensajes") por encima de la producción de medios por parte de los estudiantes. En este sentido, cuando desde las actividades se propone la producción es para poder desnaturalizar y comprender la lógica de los Medios de comunicación que se pretende analizar.

nivel medio de tres escuelas diferentes, pero ubicadas en una misma zona de la ciudad de Córdoba.

### **Eje 1: Utilizan diferentes lenguajes para la construcción de sentidos colectivos**

En un contexto escolar dónde todavía predomina la lógica del texto escrito, estas propuestas habilitan que los estudiantes incorporen y articulen distintos lenguajes (imágenes, sonidos, música, palabras, efectos, etc.) para construir sentidos.

En los audiovisuales se observa claramente la articulación de estos lenguajes (imágenes, voces, música, efectos, etc.), sin embargo, en el caso de la revista - dónde debido a su soporte predomina el lenguaje escrito- las fotografías, dibujos e historietas ocupan un lugar central, y adquieren una fuerte función auto referencial.

Si bien en estas producciones se utilizan los lenguajes propios de los medios -con los que tal vez los jóvenes están familiarizados- se observa que no necesariamente hay una reproducción de las estéticas y de los formatos hegemónicos. De hecho, en algunos casos es posible hablar de una reapropiación en la combinación y utilización de los distintos elementos que constituyen los lenguajes mediáticos.

En este sentido, en la revista se encuentran distintos relatos acompañados de fotografías de lo mismos jóvenes dónde se los puede ver en rol de periodistas (grabadores en mano, sacando fotos, o simplemente escuchando), pero también posando con el entrevistado (principalmente cuando se trata de un personaje reconocido y admirado). En esta forma de utilizar las fotografías hay una clara diferenciación con los medios gráficos masivos donde por lo general, no aparecen los rostros de quiénes producen las notas.

También se recrean otros modos de utilizar las imágenes. Además de las historietas y los dibujos que aparecen junto a los poemas, canciones, cuentos, etc., se utilizan secuencias fotográficas para construir un relato. A veces, estas historias están acompañadas de texto, otras no. Observamos que esta técnica, denominada “foto novela”, se ha potenciado a partir de la llegada de las cámaras digitales, incorporadas (en este último tiempo) también en el marco de las políticas de equipamiento tecnológico a las escuelas.

En el caso de los cortos audiovisuales realizados como actividad del proyecto “Los títeres en la escuela”, se combinan lenguajes artesanales y digitales. Por un lado, en el marco de la materia Educación Plástica se confeccionan los muñecos, vestuario y escenografía, mientras que en las horas de Lengua se escriben las historias y se elaboran los guiones. En un segundo momento, los relatos se teatralizan en el retablo<sup>10</sup>, se filman y finalmente ese material es editado por los mismos estudiantes, incorporando distintos recursos digitales tales como música, subtítulos, efectos especiales, etc.

¿Qué implica la incorporación de estos tipos de lenguajes (más cercanos a las culturas juveniles), a las producciones escolares? O mejor aún ¿De qué manera

---

<sup>10</sup> Teatro construido para realizar obras de títeres.

estas lógicas gramaticales -distintas a la de la lectoescritura- inciden en el proceso educativo?

Recordemos que tradicionalmente la escuela ha organizado la mayoría de sus prácticas de enseñanza a partir de la transmisión secuencial de la información, configurando alumnos que incorporan el conocimiento mediante procedimientos pautados y sucesivos, desde una lógica en la que predomina lo racional. Ahora bien, con la incorporación de otros lenguajes al aula, entendemos que desde estas propuestas se está reconociendo (y legitimando) en los estudiantes otros modos de comunicación distintos a los establecidos por la cultura escolar.

Si pensamos a la comunicación como una dimensión constitutiva del proceso educativo (Kaplún, 1998), también implica que se están reconociendo (y estimulando) procesos de aprendizajes atravesados por otras lógicas. Una lógica tal vez más fragmentaria, que no es siempre secuencial, que requiere de la posibilidad de expresión por parte de los sujetos y que está regida más por la sensibilidad, que por el ordenamiento analítico-racional.

Es probable que esta apuesta tensiona e incluso genere malestar al interior de la cultura escolar, ya que hace circular por el aula todo un mundo de sensaciones tradicionalmente excluido en las prácticas educativas. En este punto, nos preguntamos si este modo de trabajar con las TIC se trata simplemente de un mecanismo para dinamizar el aula, o si realmente se están construyendo nuevas lógicas comunicacionales, nuevos procesos de producción de sentido que interpelan la dimensión subjetiva y habilitan nuevos escenarios para aprender, pensar y producir conocimiento (Efron, 2010:33).

## **Eje 2: En las temáticas abordadas se incluyen diferentes representaciones y prácticas culturales de los jóvenes**

En las distintas producciones se presentan crónicas sobre actividades escolares (la feria de ciencias, un paseo, el día del estudiante, etc.), se reseñan libros y películas, y se abordan temáticas curriculares tales como el cuidado del medio ambiente, las enfermedades de transmisión sexual, las adicciones, etc. Sin embargo, lo que más nos interesa analizar es que también incorporan relatos sobre vivencias cotidianas, inquietudes, percepciones diversas y se recuperan prácticas culturales de los jóvenes que trascienden ampliamente lo escolar.

En el documental se indaga sobre la historia del barrio, sus distintas festividades (religiosas y paganas), los distintos grupos que lo habitan y sus costumbres (peruanos y bolivianos), las creencias religiosas y sus instituciones (la iglesia evangélica y la parroquia católica), y sobre algunas de sus luchas históricas (por ejemplo, la apertura de un Hospital Zonal), entre otras.

En relación a las vivencias, en la revista analizada se encuentran distintas notas. Por ejemplo, en uno de los números hay una crónica<sup>11</sup> que describe cómo es salir un sábado por la noche en el barrio; también hay una nota<sup>12</sup> en la que se cuenta cómo es ser madre adolescente y las entrevistadas son las mismas alumnas que ya

---

<sup>11</sup> Nota titulada "¿Cómo es un sábado a la noche en el Barrio? N° 1. Año 2007.

<sup>12</sup> Nota titulada: "Chau libertad, hola pañales". N° 1. Año 2007

tienen hijos. En otro número se encuentra un “auto entrevista”<sup>13</sup> a estudiantes que juegan al fútbol en distintos clubes (ellos mismos se hicieron las preguntas y las respondieron); y en el último ejemplar se publicaron anécdotas<sup>14</sup> de la infancia que algunos jóvenes eligieron relatar.

Por otra parte, también es posible hallar narraciones con otro nivel de densidad en cuanto a los tópicos que se abordan. Nos referimos a problemáticas tales como la violencia de género, la muerte, la delincuencia, las drogas, el abuso de autoridad policial, etc., que a veces se materializan en forma de testimonios, y otras, en relatos de ficción.

Por ejemplo, una nota<sup>15</sup> de la revista describe cómo ellos mismos fueron víctimas de una detención por “merodeo”<sup>16</sup>, y denuncia que sucedió esto, porque el director de una escuela vecina llamó a la policía cuando ellos estaban en la puerta de la institución.

En este punto, observamos que lo novedoso no está sólo en los temas que se abordan sino también en la manera en que se lo hace. Nos referimos a que en algunos de estos relatos no necesariamente se plantean soluciones frente a los conflictos, y/o se dejan finales abiertos.

Uno de los cortos audiovisuales con títeres<sup>17</sup> cuenta la historia de una joven embarazada que alentada por su pareja, consume drogas. Esta joven muere de sobredosis y sus familiares, presos de la furia, van hasta la casa del novio para prenderle fuego. En este mismo sentido, en la revista se puede encontrar una foto novela<sup>18</sup> en la que dos jóvenes discuten en el recreo y finalmente uno hiere al otro con un cuchillo.

Esto llama la atención porque generalmente cuando desde la escuela se abordan estas complejas problemáticas, el mensaje final es claro, prescriptivo (en relación a qué es lo que se debe hacer y que no) y no se deja lugar a las ambigüedades. De hecho, comúnmente se abordan estos temas desde la realización de campañas de concientización sobre drogas, enfermedades de transmisión sexual, alcohol, etc.

La inclusión de estas temáticas (y los modos de abordarlas), supone reconocer que los estudiantes viven experiencias significativas por fuera de lo que propone la escuela; que estas vivencias también inciden en la formación de sus subjetividades (y por lo tanto, en los procesos educativos) y que muchas veces son contradictorias, o no se condicen con los valores que la cultura escolar jerarquiza. Pero que al mismo tiempo, se reconoce que esto no necesariamente significa una relación con

---

<sup>13</sup> Nota titulada: “Futbolistas de la villa. Autoentrevista a jugadores de MEDEA, San Lorenzo y Banfield”. Nº 3. Año 2008.

<sup>14</sup> Nota titulada: “Recuerdos de la Infancia: Anécdotas autobiográficas”. Nº 5 Año 2010

<sup>15</sup> Nota titulada: “Sin derecho: lo que nos pasó”. Nº 4. Año 2009.

<sup>16</sup> Bajo la figura del “merodeo”, el código de faltas de la provincia de Córdoba habilita a la policía a detener a los jóvenes que circulan por las calles en “actitud sospechosa”. Ante la ausencia de una clara definición sobre que es lo que se entiende por “merodear”, diariamente la policía detiene decenas de jóvenes pertenecientes a los sectores populares. Frente a esta problemática han surgido organizaciones sociales y colectivos de jóvenes para reclamar por el derecho a circular libremente por la ciudad y a no ser discriminados por sus rasgos físicos, su vestimenta, sus consumos culturales, etc.

<sup>17</sup> Corto titulado: “Las drogas y la adolescencia”. Año 2009

<sup>18</sup> Nota titulada: “Cosas que pasan en el patio de la escuela”. Nº4. Año 2009.

la escuela caracterizada sólo por el rechazo o la oposición. En este sentido, se asume el papel activo de los jóvenes en su capacidad de negociación con sistemas e instituciones, y su ambigüedad en los modos de relación con los esquemas dominantes (Reguillo Cruz, 2000:36).

Para analizar las culturas juveniles es necesario entender su carácter dinámico y discontinuo, ya que los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, ni comparten los modos de inserción en la estructura social. Según Rossana Reguillo, existe una multiplicidad diacrónica y sincrónica en los “modos” de ser joven (op. cit.:30).

Es en este sentido que nos preguntamos si desde estas prácticas escolares se está interpelando a los estudiantes también desde su compleja condición de jóvenes; y si se están habilitando otros modos de constituirse como alumnos, a partir de otorgarles la posibilidad que tomen la palabra para hacer visible sus distintos saberes, vivencias, inquietudes, etc.

Ahora bien, ¿qué significa darles la palabra? No pretendemos contribuir con una visión romántica acerca de la juventud, porque creemos que es necesario asumir que sus voces están atravesadas por múltiples miradas: la de los medios masivos (con sus representaciones hegemónicas), la de los adultos, la del docente que impulsa y habilita este tipo de experiencias, entre otras tantas.

Según Bajtín, el mundo está poblado de voces de otras personas, y esas múltiples voces son las constructoras del sentido de nuestras propias enunciaciones, ya que nos incitan a la respuesta. En este sentido, la “palabra propia” sólo es posible en respuesta a algo que se dijo de nosotros (Bajtín en Budnova, 2006:101)

Desde esta perspectiva, resulta interesante indagar en lo que dicen los jóvenes, identificando en respuesta a qué lo dicen y reconociendo qué otros sentidos se ponen en juego en sus discursos. Es que creemos que al permitir que se expliciten nociones construidas en otros espacios significativos, se habilita la entrada del “universo vocabular”, entendido como el conjunto de palabras que expresan una visión de la vida, o el lenguaje a partir del cual los sujetos interpretan el mundo (Freire; 2000).

A partir de esto, se potencia un proceso educativo tendiente a desnaturalizar ideas hegemónicas (estereotipos, prejuicios, etc.) para construir nuevas significaciones. En otras palabras, el desafío está en problematizar a partir de lo que es significativo para ese “otro”, y así colaborar con él en la ampliación de sus horizontes de significación (Huergo, 2006).

### **Eje 3: La comunidad como fuente de información y como público destinatario de los medios escolares**

Las temáticas abordadas implican la incorporación de distintas voces de la comunidad. Para recuperar otras voces, la mayoría de las veces se requiere que los estudiantes salgan de la escuela.

En las producciones de características más cercanas al periodismo, se utiliza la técnica de la entrevista. En algunos casos se recurre a distintas instituciones (el centro cultural, el hospital, el club de fútbol, la radio del barrio, etc.); en otros, se recupera el relato o el testimonio de vecinos reconocidos por distintos motivos, ya sea por lo que hacen cotidianamente, por lo que hicieron alguna vez o por algo puntual que les pasó.

Por ejemplo, en la revista se encuentra una nota<sup>19</sup> a un vecino que estuvo preso por razones políticas durante la última dictadura militar y que en la actualidad es un reconocido militante social en la zona. En otro número, se observa una entrevista<sup>20</sup> al padre de un joven asesinado por una bala perdida.

Al igual que el eje anterior, esta dimensión de las experiencias da cuenta de la importancia que se le asigna a los otros espacios significativos no escolares, a partir de los cuales los jóvenes construyen conocimiento. Al mismo tiempo, también se reconoce que los docentes y los contenidos propuestos por la currícula, no son la fuente exclusiva del saber legítimo para los estudiantes.

Por otra parte, decimos 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.

Esta decisión sitúa a los jóvenes en el lugar de productores culturales, y no sólo de receptores, (tal como se los ubica desde otras prácticas escolares) y supone que los estudiantes tienen algo para decir, y que eso que dicen tiene un valor no sólo escolar, si no también social. En este sentido, la escuela asume un rol diferente, en tanto se constituye en un espacio desde donde se produce un discurso de carácter público.

Desde la perspectiva de la comunicación, ingresar al discurso público implica acceder a la cadena de enunciados y ser parte del entramado simbólico en donde se construyen los sentidos del mundo. Implica que el sujeto se reconozca capaz de hablar y ser “hablado” por otros.

Pensar a los jóvenes en términos de productores, nos remite a otro referente del campo de la educación popular, el uruguayo Mario Kaplún. Éste autor, a partir del análisis de la experiencia y la obra del maestro francés Celestine Freinet<sup>21</sup>, sostiene que la educación es esencialmente un proceso de comunicación en el que los educandos, para apropiarse verdaderamente del conocimiento, necesitan tener la posibilidad de expresarse en relación a lo que están aprendiendo (Kaplún, 1992).

---

<sup>19</sup> Nota titulada: “Un barrio luchador”. Nº 5. Año 2010

<sup>20</sup> Nota titulada: “En busca de justicia para Enzo y paz para nosotros”. Nº 1. Año 2007.

<sup>21</sup> Maestro rural y pedagogo francés de ideología marxista (1896 – 1966) reconocido por incorporar estrategias innovadoras para el desarrollo de sus clases, entre las que se destaca la producción de un diario escolar. Para conocer más acerca de su obra se puede consultar el trabajo de Peyronie (2001) Celestine Freinet. Pedagogía y emancipación.

## **OBSERVACIONES FINALES.**

Creemos que este tipo de prácticas escolares están incorporando dimensiones culturales de los jóvenes -que durante mucho tiempo, atravesaron la escuela sin ocupar un lugar de visibilidad- para interpelarlos como estudiantes. Esto se presenta como un gran desafío en términos educativos, pero también políticos.

A lo largo de la historia, desde las escuelas se han propuesto modelos de enseñanza que no reconocieron las particularidades de aquellos a quienes estaban dirigidos; es decir la multiplicidad de saberes y prácticas cotidianas que trascendiendo el ámbito escolar, también se constituyen en experiencias educativas. En la actualidad, a pesar de los cambios económicos, políticos y sociales, ese modelo educativo normativo y de homogeneización cultural pareciera seguir vigente en algunas prácticas de enseñanza.

Sin embargo, no es posible pensar al sistema escolar como algo estático y homogéneo. Existen prácticas instituyentes, en el nivel micro, que se llevan adelante disputando sentidos, y aunque a veces esos sentidos coinciden con los propuestos desde las políticas en el nivel macro, no siempre les resulta sencillo legitimarse hacia el interior de las instituciones de las que forman parte.

En los casos analizados, al igual que en otros tantos, las TIC son apropiadas para proponer “otros” modos de decir, y estos nuevos modos aparecen estrechamente vinculados a los temas que se abordan, a las voces que se incluyen, y a la posibilidad de que los jóvenes sean *productores* en los procesos de construcción de conocimiento, y *visibles*, en sus contextos socio culturales.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando la escuela habilita un diálogo con las culturas juveniles y aparecen temáticas vinculadas a la violencia, la muerte, la discriminación, etc.? Creemos que la posibilidad de expresarse puede resultar una experiencia muy significativa para los jóvenes, tal vez sea una posibilidad de transitar la escuela de otro modo, lo que no es poco, pero ¿es posible ir más allá del plano expresivo?; o en palabras de Southwell (2002:1), ¿de qué manera se propicia la potencialidad disruptiva de lo comunicacional en el terreno de lo social, para fortalecer su capacidad de transformación?

Sabemos que queda mucho por conocer acerca de este tipo de experiencias. Sólo quisimos compartir algunas apreciaciones e interrogantes en relación a este tipo de prácticas, porque creemos que analizar las transformaciones que desde éstas se están promoviendo en las escuelas, aportará a la discusión sobre la construcción de un modelo de educación distinto al de la modernidad. Un modelo tal vez, más acorde a las necesidades y demandas actuales de los múltiples modos de ser jóvenes.

## **Referencias bibliográficas.**

Abramowski Débora, Laguzzi Ana y Shneider Guillermina (2007) *Uso pedagógico de las tecnologías de la Información y la Comunicación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Batista María Alejandra; Celso Viviana E. y Usubiaga Graciela G. (2007) *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Buenfil Burgos, Rosa N. (1992) Análisis de discurso y educación. Texto publicado por el Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26, México. Disponible en <http://comeduc.blogspot.com/2007/04/rosa-nidia-buenfil-burgos-anlisis-de.html>

Buckingham, David. (2002). La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico. Ponencia. En 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>

Buckingham, David. (2005) *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Budnova, Tatiana (2006). *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*. En Acta poética N°27. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/42768586/Voz-sentido-y-dialogo-en-Bajtin>

Coria, Adela (2003) Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis. Ponencia en Seminario Internacional *Master de Educación Inicial y Primaria*, Master Libros-Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Disponible en

<http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/ICongreso/conferencia/23-30ADELA-CORIA2.pdf>

Da Porta, Eva. El Lugar Imaginario de las TIC´ en el discurso educativo del nivel Medio en la provincia de Córdoba: Estrategias y Problemáticas. Informe de avance de proyecto de investigación en curso. No publicado. Centro de Estudios Avanzados. UNC.

Dayrell, Juarez (2007). A escola faz juventudes? Reflexoes em torno da socialização juvenil. Revista Educ. Soc. 28 (1105 – 1128).

Dussel Inés y Southwell, Miriam. (2010) La presencia de los Medios: continuidades y rupturas. Revista Monitor. 24. (26)

Efron Gustavo 2010. Cuando los medios aportan un valor agregado. Revista Monitor. 24 (32-33)

Freire Paulo. (2000) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Garay, Lucía. (2008) La Escuela en la cuestión de las identidades. Mitos, demandas y realidades. Ponencia no publicada. Jornadas sobre prevención de la violencia escolar. Concejo nacional de educación. Montevideo.

Huergo, Jorge (1996). El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación. En Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación.

Disponible en

<http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>

Huergo, Jorge (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>

Kaplún, Mario (1992) A la Educación por la Comunicación. Santiago: CUNESCO / OREALL

Kaplún, Mario (1998) Procesos educativos y canales de comunicación. Revista Latinoamericana Chasqui. 64.

Levis Diego (2009) Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina? Revista Digital Razón y palabra N°63. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>

Minzi Viviana. (2009) TIC en la escuela como parte de políticas de inclusión educativa, social, cultural y política de niños y jóvenes. Revista Novedades educativas. 219.

Morabes, Paula. (2001) Los jóvenes alumnos y las propuestas de comunicación en la Escuela: una aproximación a su análisis. En Anuario de Investigación de la Universidad Nacional de La Plata.

Morduchowicz Roxana (2004) *La Escuela y los Medios: propuesta para explorar los medios en la escuela*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

Morduchowicz Roxana (2010) El programa Escuela y Medios. Revista Monitor.24.(30-31)

Sileoni Alberto (2010) ¿Porqué los medios en las escuelas? Revista Monitor. 24. (1)

Southwell, M. (2002) Comunicación y Educación: La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser. Ponencia no publicada en la Red Nacional de Investigadores en Comunicación.

Reguillo Cruz, Rossana (2000) *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del Desencanto* Buenos Aires: Norma.