

La producción de medios de comunicación como experiencias educativas

Análisis de proyectos mediados por TIC, desarrollados en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina

*Verónica Plaza Schaefer**

Frente a la implementación de políticas públicas que promueven la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación, estamos analizando proyectos que –impulsados desde escuelas secundarias ubicadas en contextos desfavorables– se apropian de las nuevas herramientas digitales para producir medios, desarrollados durante el periodo 2009-2010. Nos interesa indagar en estas propuestas porque entendemos que su modo de incorporar las TIC podría estar habilitando en las escuelas una posibilidad de desarrollar procesos educativos centrados en prácticas de comunicación. Partimos de dos hipótesis. La primera, que en estas experiencias se involucran distintas dimensiones de la cotidianidad de los jóvenes; y la segunda, que a partir de la recuperación de las representaciones y prácticas culturales de los sujetos, estos proyectos escolares interpelan a los jóvenes, y no sólo a los alumnos. Con este trabajo, queremos poner en común algunos ejes que atraviesan estas propuestas, y analizarlos principalmente desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

PALABRAS CLAVES: escuelas, jóvenes, comunicación, cultura

* Doctoranda en Ciencias de la Educación en el Centro de Estudios Avanzados (UNC). Carlos Bunge 3574. B° San Fernando, Córdoba, Argentina. Tel: 0351 156354797 [verinplaza@yahoo.com.ar]

Faced with public policies that promote the incorporation of Information Technology and Communication (ICT) in education, we are analyzing those projects –from schools located in unfavorable contexts– that used the new digital tools to produce media, developed for the period 2009–2010. We are interested in investigating these proposals because we believe that this way of working with ICT in schools would be allowing an opportunity to developed educational processes focused on communication practices. We have two hypotheses. The first is that these experiences involve different dimensions of the lives of young people, and the second is that the recovery of there representations and cultural practices of individuals, these school projects recognize the young and not just students. In this paper we want to share some lines that go through these proposals, and analyzed mainly from the perspective of critical pedagogy.

KEYWORDS: schools, young, communication, culture

TIC y Escuelas: viejos y nuevos desafíos para el campo de la educación y la comunicación

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

Durante los años noventa, los programas estatales¹ 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. Escenario que propició la restricción del uso de las computadoras en las escuelas casi exclusivamente a la enseñanza-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 tecnológica (Leavis, 2008).

¹ 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.

A partir del año 2004 comenzó una nueva etapa en torno a las políticas educativas y las TIC. En el rediseño de los programas² estatales se observa una tendencia a promover la 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).

Al equipamiento técnico se le sumaron el asesoramiento y acompañamiento a docentes de distintas disciplinas, durante el diseño y el desarrollo de proyectos educativos mediados por TIC. Los programas impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación, se implementaron simultáneamente a lo largo de todo el país en escuelas públicas del nivel medio, principalmente en aquellas ubicadas en contextos de pobreza. Sin embargo, cabe mencionar que este proceso también se dio de manera heterogénea y desigual, asumiendo las características propias –en cuanto a recursos, estructura organizativa, etcétera– de cada jurisdicción provincial.

Desde el año 2010 se está llevando adelante el programa *Conectar Igualdad* que implica la distribución de netbooks a cada uno de los alumnos de las escuelas secundarias públicas y a los institutos de formación docente de todo el país. Se prevé que para el año 2012 se habrán entregado un total de 3 millones de computadoras³.

En este marco podemos decir que las TIC ya están en las escuelas, y que con más o menos recursos, con más o menos dificultades, con más o menos creatividad, muchos docentes están impulsando distintos proyectos educativos que las involucran.

Si bien, desde los ámbitos académico locales ya se venía analizando y debatiendo acerca de los cambios que introducen las TIC y los medios en los modos de relación con el conocimiento –principalmente en los procesos de producción y circulación de la información– y sobre las incidencias de estos dispositivos dentro de los espacios educativos (Litwin, 1995; Huego, 1997; Morabes, 2001; Southwell, 2002; Coria, 2003; Dussel, 2010; Ferreira, 2009), entendemos que estamos atravesando un momento crucial para que, desde la producción teórica, se retomen las nuevas inquietudes e interrogantes acerca de las potencialidades y los límites de las TIC en las escuelas, que están formulando los propios educadores involucrados en las experiencias tocantes. El desafío está en indagar, conjuntamente con los docentes, sobre las transformaciones reales que se están produciendo o no en las prácticas pedagógicas, sobre qué es lo nuevo, qué se está modificando y qué es lo que se repite y se reproduce aún con las herramientas digitales.

En este momento bisagra todavía queda muchísimo por decir, asumiendo que la complejidad del escenario es tal que resulta imposible prever cuáles serán todos los alcances de las TIC en el campo de la educación; ni es sencillo clasificar la enorme diversidad con la que docentes y alumnos se están apropiando de las tecnologías en las distintas propuestas educativas.

² Entre los programas nacionales implementados durante este último tiempo se puede mencionar a FOPIIE, PROMSE y PROMEDU.

³ Estos datos fueron obtenidos de la página oficial del programa. Para ver más: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/estadisticas/index.php>

Así, ante la pregunta sobre las capacidades que se potencian y/o las prácticas que se habilitan en los sujetos involucrados en este tipo de experiencias educativas, decimos que es complejo de responder si consideramos que no existe un sólo modo de transitar la escuela; que en las instituciones conviven propuestas distintas y a veces antagónicas y que, los modos de interpelar a los estudiantes muchas veces son contradictorios. Dado lo cual, entendemos la importancia de desarrollar investigaciones que produzcan un conocimiento situado, es decir, que reconozca y explicita las particularidades y el contexto socio cultural en donde se encuentra aquello que se está analizando.

La producción de medios como un modo de incorporar las TIC a la escuela

En este escenario, estamos realizando una investigación⁴ sobre distintos proyectos educativos -impulsados desde escuelas secundarias ubicadas en contextos desfavorables de la ciudad de Córdoba- que incorporan a las nuevas herramientas digitales para producir medios de comunicación como revistas, audiovisuales, sitios blogs, etcétera.

Frente a la enorme diversidad de modos en que los docentes trabajan con las TIC, elegimos indagar en esta manera particular de apropiarse de las herramientas digitales porque creemos que podría estar habilitando en las escuelas una posibilidad de desarrollar procesos educativos centrados en experiencias de comunicación, desde una perspectiva cultural.

En este sentido, a partir de un muestreo teórico⁵, estamos observando casos que básicamente se caracterizan por:

- Promover la elaboración colectiva de discursos⁶ mediáticos incorporando diferentes lenguajes y soportes tecnológicos.
- Incluir de manera explícita en estas producciones distintos elementos de las culturas juveniles, tanto en las estéticas utilizadas como en las temáticas que se abordan.
- Hacer circular las producciones por fuera de las aulas, permitiendo la visibilidad y el diálogo con sus contextos sociales.

⁴ Esta investigación se realiza en el marco de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación, dirigida por Lucía Garay y co dirigida por Eva Da Porta.

⁵ La primera muestra se confeccionó con la totalidad de escuelas secundarias (50) de la ciudad de Córdoba incluidas en el programa nacional PROMEDU, durante el año 2009. Se eligió indagar en este universo debido a que el programa mencionado estaba dirigido a escuelas secundarias ubicadas en contextos de pobreza.

A partir de un relevamiento de los informes realizados por los técnicos que, designados por el programa asesoraron a las escuelas, se identificaron experiencias que incorporaron tecnologías para producir medios de comunicación. En este sentido, actualmente se está confeccionando una segunda muestra en función de las características que se busca analizar.

⁶ Adoptamos la perspectiva semiosis social propuesta por Verón. En este sentido entendemos al discurso como una configuración espacio temporal de sentido, que debe ser analizado en relación a otros discursos.

Partimos de dos hipótesis. La primera, que en dichas propuestas se involucran las experiencias concretas de la vida cotidiana de los jóvenes, en los términos que se lo plantean desde la pedagogía crítica a través de referentes tales como Freire, Giroux y Bajtín. Supuesto que nos lleva a preguntarnos de qué manera estas vivencias (y sus percepciones sobre las mismas) son incluidas en los procesos educativos.

La segunda hipótesis se desprende de la anterior, ya que supone que a partir de la recuperación de las representaciones y las distintas prácticas culturales de los sujetos involucrados, estos proyectos escolares interpelan a los jóvenes, y no sólo a los alumnos.

Por *alumnos* nos referimos al modo en el que la escuela moderna ha configurado a los sujetos con los que trabaja, asignándoles 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 los jóvenes que asisten, a veces se manifiesta en el hecho de que muchos estudiantes transiten por las instituciones sin lograr identificarse con los modos de aprender que se le propone, ni incorporar sus lógicas de transmisión cultural (Garay, 2008)

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

Por ello nos preguntamos si las prácticas educativas que estamos analizando, en alguna medida, ¿contemplan esta compleja trama que determina los procesos de socialización e identificación? y si les están proponiendo a las escuelas “otros” modos de mirar a los estudiantes, y de diseñar estrategias pedagógicas.

Simultáneamente, nos interesa comprender ¿de qué modo los jóvenes se apropian de este tipo de propuestas?, ¿con cuáles de sus aspectos se identifican y con cuales no? y ¿qué significaciones construyen en torno a éstas? En un primer momento sólo nos centraremos en analizar el marco que organiza la experiencia. Es decir, eso que habilitan los docentes que impulsan estas prácticas, a partir de supuestos, expectativas e intencionalidades que determinan la generación de las propuestas. Nos referimos a lo que Eliseo Verón denomina como el análisis de las “condiciones de producción” de un discurso social (Verón, 1998).

En ese sentido, con este trabajo queremos compartir algunas reflexiones que surgen a partir de tres ejes identificados en experiencias relacionadas. Con la descripción y el análisis de los mismos, principalmente pretendemos indagar el ¿cómo desde éstas propuestas se “construye” a los jóvenes con los que se trabaja? Es decir, ¿qué características se les atribuyen y qué condiciones suponen que tienen, en función de lo que estos proyectos habilitan que ellos hagan?

Para lo que seleccionamos dos casos: la revista *Las Cosas que pasan* y la serie de cortos audiovisuales realizados en el marco del proyecto *Títeres en la escuela*. Al mismo tiempo, haremos un breve recorrido por las principales perspectivas teóricas que ya se han trabajado en torno a esta temática, para retomar algunos conceptos y problematizar otros, con el objetivo de contribuir a delinear un nuevo marco referencial que nos permita mirar y comprender mejor estas prácticas escolares emergentes.

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 programas⁷ 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

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

Plantea que las nuevas tecnologías pueden constituirse en herramientas con las que el individuo interactúa de forma activa formando una asociación intelectual. Asume 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 *et al.*, 2007: 37-38)

b) las TIC y las alfabetizaciones multimediales

Se propone incorporar las tecnologías para favorecer procesos de alfabetización multimedial. Sostiene que las transformaciones en los modos de producir conocimiento están vinculadas básicamente a la incorporación de nuevos lenguajes simultáneos. Además, plantea que la combinación de estos distintos lenguajes permite una complementariedad necesaria entre la sensibilidad y la razón para abordar los procesos educativos (Batista *et al.*, 2007: 54) (Abramowski, Laguzzi y Shneider, 2007)

⁷ FOPIIE, PROMSE, PROMEDU

Por otra parte, Alfonso Gutiérrez Martín sostiene que la alfabetización en la era digital está compuesta por cuatro tipos de alfabetizaciones: la *tecnológica* referida al funcionamiento de los distintos dispositivos y programas informáticos, la *informativa* o capacidad para evaluar y analizar críticamente la avalancha de información digital, la *comunicacional* que implica la adquisición de destrezas para comunicarse eficazmente en distintos entornos, y por último, una *alfabetización para los medios* que asegure el desarrollo de destrezas para conseguir un pensamiento crítico, y convertirse en productores multimediales (Gutiérrez Martínez en Minzi, 2009: 4). Estas dos últimas están en estrecha relación con el siguiente punto.

c) Las TIC y la participación ciudadana

Las nuevas tecnologías también aparecen como medios para la participación en el sistema democrático. Esta perspectiva 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 *et al.*, 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), lo cual, vinculado a 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 lo 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 programas⁸ 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).

⁸ Uno de los programas más importantes es “Escuela y Medios”, que se implementa a nivel nacional. Este incluye diferentes proyectos tales como: “Periodistas por un día”, “La escuela hace TV”, “Momentos de radio”, “Escuela, cámara y acción”, entre otros. Sin embargo es importante señalar a modo de antecedentes, al programa “Producción de medios en la escuela” 1988, 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.

Estas definiciones dialogan con las principales referencias teóricas, que son inglesas, relacionadas a esta temática. Cabe mencionar que Inglaterra 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 los lineamientos planteados previamente en los ámbitos académicos y de diseño de políticas locales, resulta pertinente conocer cómo 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 por 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 medios⁹.

Durante los años 70' surgió un nuevo paradigma¹⁰ 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. Por lo tanto, 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).

En la actualidad, Buckingham propone retomar los principales conceptos del paradigma de la 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. Con lo que se reconoce, 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.

Con relación a la metodología de trabajo, propone adoptar una perspectiva más centrada en los estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias previas con los medios. En esta misma línea, plantea la importancia de relacionar el conocimiento analítico con las experiencias personales y las identidades, ya que el análisis por sí solo no redundaría en la formación de consumidores críticos (Buckingham, 2005: 183).

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

⁹Buckingham 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.

¹⁰ 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".

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 planteamiento en torno a la producción de medios en los procesos educativos. Sin embargo, entendemos que desde su mirada la producción está pensada sólo como una estrategia más para comprender críticamente la lógica de funcionamiento de los medios masivos de comunicación; y si bien, es el enfoque que ha predominado en el diseño de programas y propuestas locales¹¹, nos preguntamos hasta qué punto puede ayudarnos a comprender las prácticas educativas que nos interesa 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 el 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 articulan 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 circulen 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 su conceptualización no describe del todo la potencialidad de estas propuestas. Veamos por qué.

Potencialidades y desafíos: Una aproximación a la producción de medios escolares

A continuación nos proponemos describir las prácticas educativas a partir de tres ejes comunes. A modo de organizar el análisis, intentaremos reconstruir cómo es el destinatario de estas propuestas. Es decir, qué ideas se construyen en relación a los jóvenes con los que se trabaja, en función de lo que se espera y habilita que hagan.

Por otra parte, lejos de plantear certezas, a partir de estas observaciones plantearemos algunas reflexiones y nuevos interrogantes, con el objetivo que sean retomados en otras indagaciones.

¹¹ 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.

Los casos seleccionados para el análisis son: 1) *Las cosas que pasan*, revista que se produce desde hace cinco años y continúa en la actualidad, e involucra principalmente a estudiantes de 1º, 2º y 3º año. 2) La serie de cortos audiovisuales realizados en el marco del proyecto *Títeres en la escuela* durante los años 2009 y 2010 por estudiantes de primer año. Ambas propuestas son impulsadas por docentes de la materia Lengua Castellana en dos escuelas secundarias diferentes, pero ubicadas en un mismo barrio periférico¹² de la ciudad de Córdoba.

Eje 1: Se utilizan diferentes lenguajes para la elaboración de discursos

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

Si bien, se utilizan los lenguajes propios de los medios –con los que tal vez lo jóvenes están muy familiarizados– se observa que en las producciones escolares 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 las producciones gráficas realizadas por jóvenes, la fotografía ocupa un lugar central y adquiere una fuerte función autorreferencial. En este sentido, en la revista *Las Cosas que pasan* se encuentran distintas notas acompañadas de fotografías de ellos mismos –los jóvenes en rol de periodistas–, y se los puede ver haciendo las entrevistas e incluso posando con el entrevistado. 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 quienes los producen.

También se recrean otros modos de utilizar las imágenes. Además de las historietas y los dibujos que aparecen junto a los poemas, canciones, cuentos, etcétera, 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 retablo¹³, se filman y, finalmente ese material es editado por los mismos estudiantes, incorporando distintos recursos digitales tales como música, subtítulos, efectos especiales, etcétera.

¹² El barrio se llama Villa el Libertador, y se encuentra al sur de la ciudad.

¹³ Teatro construido para realizar obras de títeres.

Tradicionalmente la institución escolar organiza la mayoría de sus prácticas de enseñanza a partir de la información secuencial pensando en alumnos que incorporan el conocimiento mediante procedimientos pautados y sucesivos, desde una lógica en la que predomina lo racional. Entonces ¿qué implica la incorporación de estos tipos de lenguajes al proceso educativo, con sus lógicas gramaticales distintas a la de la lectoescritura?

Entendemos que desde estas propuestas se reconocer en los estudiantes otros modos de comunicación distintos a los establecidos por la cultura escolar, pero también implica reconocer que sus procesos de aprendizaje están atravesados por otras lógicas. Una lógica tal vez más fragmentaria, que no es siempre secuencial, y que está regida también por la sensibilidad, y no sólo por el ordenamiento analítico-racional.

Es probable que esta apuesta genere turbulencias en la cultura letrada, y ponga a circular por el aula todo un “mundo de sensaciones” tradicionalmente excluido en las prácticas educativas (Efron, 2010: 33).

Sin embargo también cabe preguntarnos si este modo de trabajar con las TIC se trata simplemente de un mecanismo para dinamizar el aula, o si se están construyendo nuevas lógicas comunicacionales, nuevos procesos de producción de sentido que interpelan la dimensión subjetiva y habilitan nuevos escenarios para pensar y producir.

Eje 2: Se incluyen representaciones, inquietudes 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, etcétera), se reseñan libros y películas, y se abordan temáticas curriculares tales como el cuidado del medio ambiente, las enfermedades de transmisión sexual, las adicciones. Tal posibilidad de producir desde una lógica cercana a la tarea del periodista y/o del artista, muchas veces permite actualizar contenidos curriculares en clave de los jóvenes.

Sin embargo, lo que más nos interesa analizar es que estas producciones también incorporan sus relatos sobre vivencias cotidianas, inquietudes y percepciones diversas.

En relación con las vivencias, en la revista analizada se encuentran distintas notas. Por ejemplo, en uno de los números hay una crónica¹⁴ que describe cómo es salir un sábado por la noche en el barrio; también hay una nota¹⁵ en la que se cuenta cómo es ser madre adolescente y las entrevistadas son las mismas alumnas que ya tienen hijos. En otro número encontramos la “auto entrevista”¹⁶ a estudiantes que juegan al fútbol en distintos clubes donde ellos mismos se hicieron las preguntas y

¹⁴ Nota titulada “¿Cómo es un sábado a la noche en el Barrio? N° 1. Año 2007

¹⁵ Nota titulada: “Chau libertad, hola pañales”. N° 1. Año 2007

¹⁶ Nota titulada: “Futbolistas de la villa. Auto entrevista a jugadores de MEDEA, San Lorenzo y Banfield”. N° 3. Año 2008.

las respondieron; y en el último ejemplar se publicaron anécdotas¹⁷ de la infancia que algunos jóvenes eligieron relatar. Además, aparecen con frecuencia temas tales como la amistad, las peleas, el amor, los desencuentros, etcétera y, por lo general, se manifiestan en cuentos, poemas y dibujos. Este tipo de temáticas es la que atraviesan a la mayoría de los cortos audiovisuales analizados.

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, entre otros, que a veces se materializan en forma de testimonios y, otras, en relatos de ficción.

Por ejemplo, una nota¹⁸ de la revista describe cómo los mismos estudiantes fueron víctimas de una detención por “merodeo”¹⁹, y denuncia que ésto sucedió 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 audiovisuales²⁰ 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. Incluso en la revista se puede encontrar una fotonovela²¹ en la que dos jóvenes discuten en el recreo y finalmente uno hiere al otro con un cuchillo.

Ésto llama la atención porque generalmente cuando desde la escuela se abordan problemáticas tan complejas, 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 los mismos temas desde la realización de campañas de concientización: drogas, enfermedades de transmisión sexual, alcohol, etcétera.

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 sus 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 coinciden con los valores que la cultura escolar jerarquiza y promueve.

¹⁷ Nota titulada: “Recuerdos de la Infancia: Anécdotas autobiográficas”. N° 5 Año 2010

¹⁸ Nota titulada: “Sin derecho: lo que nos pasó”. N° 4. Año 2009.

¹⁹ Bajo la figura del “merodeo”, el código de faltas habilita a la policía de la provincia de Córdoba a detener a los jóvenes que considera que se pasean 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 grupos de jóvenes organizados para reclamar por el derecho a circular libremente por la ciudad y a no ser discriminados.

²⁰ Corto titulado: “Las drogas y la adolescencia”. 2009.

²¹ Nota titulada: “Cosas que pasan en el patio de la escuela”. N°4. 2009.

También supone que frente a situaciones conflictivas no necesariamente hay respuestas o salidas inequívocas, y que las complejas percepciones de los jóvenes sobre determinados temas pueden constituirse en fuentes legitimadas para dar origen a una narración, en la escuela.

Por otra parte, tal vez se esté reconociendo que no existe una sola forma de “ser” alumno, sino que hay nuevos modos de constituirse como tal, y que estos procesos no necesariamente implican una sumisión a modelos previos, sino que están determinados por las distintas experiencias y los sentidos atribuidos a ellas en el ámbito escolar.

Entendemos que puede existir una tensión permanente entre “ser joven” y “ser alumno”, y si bien se trata de una doble condición que muchas veces se hace difícil de articular, no necesariamente se constituye en una relación dicotómica (Dayrell, 2007)

Por ello nos preguntamos si desde estas prácticas escolares se está interpelando a los estudiantes también desde su condición de jóvenes; si se está habilitando que se constituyan como alumnos pero retomando sus otros saberes, vivencias, experiencias, a partir de otorgarles la posibilidad que tomen la palabra.

Ahora bien, ¿qué significa darles la palabra o promover la voz de los estudiantes? Sería interesante no partir de una mirada romántica acerca de la juventud y lo popular, y asumir que los relatos están atravesados por múltiples miradas: la de los medios masivos –con sus representaciones hegemónicas–, la de los adultos, y también la del docente que impulsa y habilita este tipo de experiencias.

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)

Por lo tanto, el análisis también supone indagar en lo que dicen los jóvenes con relación a ellos mismos, identificar en respuesta a qué lo dicen, qué otros sentidos se ponen en juego de manera implícita en sus discursos, etcétera

Henry Giroux plantea que la pedagogía crítica necesita desarrollar un modo de análisis que no suponga que las experiencias vividas pueden inferirse automáticamente de las determinaciones estructurales. Este pedagogo observa que la manera en que los sujetos habitan las formas culturales habilitadas por las fuerzas estructurales, es en sí misma una forma de producción, ya que las personas proponen versiones de su identidad a partir de sus diferentes lecturas del mundo. Sostiene que “una política cultural requiere que se elabore una pedagogía que sea receptiva a las historias, los sueños y las experiencias que los alumnos llevan a la escuela” (Giroux, 2003: 203)

Creemos que las propuestas analizadas, al permitir que se expliciten nociones que los estudiantes construyen en los otros espacios significativos, se constituyen en puertas de entrada a las representaciones y los saberes de los jóvenes, y tienen la potencialidad de habilitar un proceso tendiente a desnaturalizar ideas hegemónicas en la forma de estereotipos, prejuicios, etcétera, para construir nuevas significaciones.

Entonces, otro concepto que pueden ayudar a analizar este tipo de experiencias educativas es el de “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).

Cabe recordar que según Paulo Freire, las prácticas educativas deben estar en correspondencia, no sólo con las problemáticas que involucran a los sujetos, sino también con la percepción que de ellas tienen los educandos. Por esto, al describir las fases del método educativo, considera que la primera etapa debe dedicarse a descubrir el universo vocabular de los grupos con los que se ha de trabajar. Con lo que está diciendo que partir de las interpretaciones y creencias del *otro* es una condición necesaria para generar una educación significativa. Pero, al mismo tiempo, ese proceso debe implicar una constante revisión y cuestionamiento del universo temático que se va explicitando (Freire, 2002).

En otras palabras, se trata 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

Si bien este eje está estrechamente vinculado con el anterior, a partir de su descripción se derivan otras dimensiones de análisis, y por eso optamos por presentarlo por separado.

Como observábamos anteriormente, las temáticas abordadas implican la incorporación de distintas voces de la comunidad. Recuperar otras voces, la mayoría de las veces 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, etcétera–; 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 paso. Por ejemplo, en la revista se encuentra una nota²² 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 entrevista²³ al padre de un joven asesinado por una bala perdida.

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– que se incorpora activamente en el proceso comunicativo.

²² Nota titulada: “Un barrio luchador”. N° 5. 2010

²³ Nota titulada: “En busca de justicia para Enzo y paz para nosotros”. N° 1. 2007.

La distribución de la revista se realiza principalmente en las escuelas de los barrios cercanos. Sin embargo, los estudiantes también han participado de instancias específicas a las que fueron invitados para presentar su trabajo. Por ejemplo en la Universidad Nacional de Córdoba, en una Feria de Ciencias provincial, y en una charla organizada en el marco de las actividades culturales que se realizan en la Feria²⁴ del Libro anual.

La serie de cortos audiovisuales fue presentada en un acto de cierre de la actividad escolar. En este caso, el alcance fue menor y dirigido solamente a los otros estudiantes de la misma escuela.

Más allá de esos dos casos en particular, es pertinente mencionar que a partir de un programa recientemente implementado por el gobierno local, se está brindando conectividad o acceso a Internet, a todas las escuelas públicas. Esto, probablemente facilite que las experiencias de este tipo “suban” las producciones a la web, ampliando significativamente las posibilidades de alcance.

Al igual que el eje anterior, esta dimensión de las propuestas 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, se sitúa claramente a los jóvenes en el lugar de productores culturales, y no sólo de receptores, tal como se los ubica desde otras prácticas escolares. Esto implica suponer que los estudiantes tienen algo para decir, y que eso que dicen tiene un valor no sólo escolar, sino 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 Freinet²⁵, 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).

También retoma el pensamiento de Vigotsky para plantear que el conocimiento es un producto social, tanto en relación al proceso de construcción, como a las fuentes desde donde se lo codifica. Así, la comunicación y el diálogo adquieren un lugar central en los procesos educativos. Plantea que

²⁴ Se trata de una actividad cultural organizada por la municipalidad de la ciudad. Consiste en la exposición y ventas de libros en la plaza principal, y en la organización de conferencias, talleres, y charlas vinculadas a la producción literaria.

²⁵ 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*.

los medios de comunicación en los procesos educativos –él analiza principalmente los métodos de la educación a distancia– no deben limitarse sólo a transmitir información, sino que deben ser utilizados como herramientas para que los estudiantes se produzcan y se comuniquen (Kaplún, 1998).

Queda mucho por conocer acerca de este tipo de propuestas. Por lo pronto sabemos que están incorporando dimensiones culturales que, durante mucho tiempo, atravesaron la escuela sin ocupar un lugar de visibilidad. Lo cual representa un gran desafío en términos educativos, pero también políticos.

En los casos presentados, 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 de los sectores populares sean *productores* en los procesos de construcción de conocimiento, y *visibles*, en sus contextos socio culturales.

Sin embargo, sabemos que ello no es algo que habiliten las TIC en sí mismas. Se trata de determinados modos de concebir la educación, la comunicación y de mirar a los jóvenes; que los docentes ponen en juego más allá del debate sobre si las tecnologías favorecen o no los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, con la descripción de las propuestas también quisimos dejar abiertas diferentes líneas de investigación que pueden ser retomadas, contextualizadas y profundizadas desde el campo Comunicación/Educación. Una tiene que ver con reconstruir en la propuesta didáctica los sentidos que se construyen en torno a la educación, los jóvenes y el lugar de la escuela; y analizar también como dialogan, se articulan y/o tensionan con otras prácticas escolares de características muy diferentes. Otra línea podría centrarse en conocer qué pasa con los sujetos que se involucran en este tipo de propuestas, es decir, identificar de qué modo se integran y con qué aspecto de las mismas se identifican; indagar en cuáles son las diversas apropiaciones y usos que hacen los estudiantes de las mismas en función de sus objetivos e intereses, y qué estrategias se dan para articular lo que aprenden aquí con otras propuestas educativas que también se impulsan desde la misma escuela y que muchas veces son contradictorias.

Finalmente, creemos que el análisis sobre las transformaciones que desde estas experiencias –al igual que de otras tantas emergentes– se está proponiendo al sistema escolar, puede aportar a la discusión sobre la construcción de modelos educativos acordes a las necesidades y demandas de las culturas populares de nuestro continente.

Referencias

Abramowski, D.; Laguzzi, A.; Shneider, G. (2007), *Uso pedagógico de las tecnologías de la Información y la Comunicación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Batista, M.A.; Celso, V.E.; Usubiaga, 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.

Bajtín, M. (1989), *El problema de los géneros discursivos*, Ciudad de México, Siglo XXI.

Buckingham, D. (2002), “La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico”, ponencia en el marco de las III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad *Comunicar y Educar* del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>

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

Budnova, T. (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, A. (2003), *Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis*, Publicación del Seminario Internacional para 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>

Dayrell, J. (2007), “A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil” en *Revista Educação Social. Vol. 28. Barcelona.*

Dussel, I.; Southwell, M. (2010), “La presencia de los Medios: continuidades y rupturas” en *Revista Monitor. N° 24. Buenos Aires.*

Efron, G. (2010), “Cuando los medios aportan un valor agregado” en *Revista Monitor. N° 24. Buenos Aires*

Freire, P. (1998), *¿Extensión o Comunicación?: La Concientización en el Medio Rural*, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (2000), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

_____ (2002), *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

Ferreiro, E. (2009), “Nuevas tecnologías y Escritura”, artículo reproducido por el Portal Educ.ar y publicado en la revista *Docencia. N°30. Colegio de Profesores de Chile.* Disponible en: <http://weblog.>

mendoza.edu.ar/m_docente/archives/026292.html

Garay, L. (2000), “Investigar en educación hoy, es intervenir” en *Cuadernos de Educación ¿Escuela Nueva...? Escuelas, Reformas y Transformación Educativa*. Año I, No. 1. Córdoba, Argentina.

_____ (2008), “La Escuela en la cuestión de las identidades. Mitos, demandas y realidades”, ponencia durante las jornadas sobre *Prevención de la violencia escolar*. Montevideo, Consejo Nacional de Educación.

Giroux, H. (2003), *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*, Madrid, Amorrotu.

Huergo, J. (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>

Kaplún, M. (1992), *A la Educación por la Comunicación*, UNESCO/OREALL.

_____ (1998), “Procesos educativos y canales de comunicación” en *Revista Latinoamericana Chasqui*. N° 64. Quito.

Levis, D. (2009), “Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?” en revista digital *Razón y palabra*. N°63. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>

Litwin, E. (1995), “Los medios en la escuela” en Litwin, E. (Comp.) *Tecnología Educativa. Política, historia, propuesta*. Buenos Aires Paidós.

Masterman, L. (1994), *La Enseñanza de los Medios de Comunicación*, Ediciones La Torre, Buenos Aires.

Minzi, V. (2009), “TIC en la escuela como parte de políticas de inclusión educativa, social, cultural y política de niños y jóvenes”, en *Revista Novedades educativas* N° 219.

Morabes, P. (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*. Buenos Aires.

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

_____ (2010), “El programa Escuela y Medios” en *Revista Monitor*. N° 24. Buenos Aires.

Sileoni, A. (2010), “¿Porqué los medios en las escuelas?” en *Revista Monitor*. N° 24. Buenos Aires.

Verón, E. (1998), *La Semiosis Social*, Barcelona, Editorial Grijalbo.