

¿Nuevos recorridos en los espacios escolares?

Las experiencias de jóvenes involucrados
en proyectos educativos orientados
a la producción de medios de comunicación.
Análisis de casos en dos escuelas públicas
de la ciudad de Córdoba

Verónica Plaza Schaefer *
Universidad Nacional de Córdoba
veroplazaschaefer@gmail.com.ar





Resumen

En un contexto caracterizado por escenarios escolares heterogéneos y en permanente transformación, entendemos la relevancia de indagar en las experiencias de los estudiantes para comprender la compleja relación entre los jóvenes y sus instituciones educativas.

Con este trabajo, nos proponemos analizar las experiencias de jóvenes que participan en proyectos orientados a la producción de medios de comunicación gráficos y audiovisuales. Observamos que este tipo de práctica –recurrente a partir de la irrupción de las tecnologías digitales en las escuelas- apunta a recuperar vivencias, miradas, estéticas y códigos juveniles para incluirlos a los procesos educativos. Entonces, nos preguntamos de qué manera los jóvenes se apropian de las propuestas, qué sentidos ponen en juego, y de qué manera –desde estas experiencias- resignifican sus recorridos en sus escuelas.

Cuando decimos recorridos, nos referimos a los modos en que los estudiantes se relacionan en sus cotidianos con diferentes aspectos de la escolaridad, a partir de: los temas que desde allí se abordan, los modos de organizar el trabajo, de participar en las clases y la incorporación de las tecnologías para la producción de discursos en los que convergen diferentes lenguajes.

Palabras claves: escuela – jóvenes – medios de comunicación - experiencias

Abstract

In a context where school settings are heterogeneous and in permanent transformation, we consider the importance of investigating student's experiences with the purpose of understanding the complex relationship between young people and their educational institutions.

In this case, we analyze the experiences of young people who produce media (graphics and audiovisual) in their schools.

We note that this type of practice is common in schools thanks to the presence of digital technologies, also we note that these practices tend to recover youth perspectives and their codes to include in to educational processes. In these sense, we wonder how young people are involved in these proposals and how they redefine their travels in the schools.

When we say *travels*, we refer to the ways in which students daily interact with different aspects of schooling: the topics; the ways of organizing work; the ways to participate in classes and the incorporation of technologies to produce speeches in which different languages are articulated.

Keywords: school - youth - media - experiences

Verónica Plaza Schaefer, “¿Nuevos recorridos en los espacios escolares? Las experiencias de jóvenes involucrados en proyectos educativos orientados a la producción de medios de comunicación. Análisis de casos en dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba”. Cuadernos del Ciesal. Año 13, número 15, enero-diciembre 2016, pp. 259-279.

¿Joven versus estudiante? Una mirada acerca del lugar de los jóvenes en las escuelas

Desde de la segunda mitad del siglo XX, la escuela secundaria en América Latina viene atravesando un proceso de masificación, a partir del acceso de sectores sociales que históricamente habían estado relegados de esta posibilidad. Este proceso permitió que ingrese a la institución escolar una población heterogénea atravesada por los conflictos y las contradicciones de una estructura social excluyente. Sin embargo, esta transformación en la configuración de los estudiantes no implicó (al menos, no simultáneamente) una adecuación del sistema escolar (ni en su estructura, ni en la propuesta pedagógica) a esta nueva realidad socio cultural (Dayrell, 2007)

En este contexto, la pregunta por la relación jóvenes – escuela secundaria, ha sido abordada por diferentes autores, que parten de concebir esta relación en términos de desencuentro entre dos lógicas muy diferentes, que responden a intereses y necesidades casi incompatibles.

Es decir, se ha analizado cómo la Escuela al proponerse moldear la subjetividad y el cuerpo de los estudiantes preparándolos para el futuro (formación de ciudadanos), deja de lado las múltiples experiencias como jóvenes en el presente (Urresti 2000; Margulis y Urresti, 1996); se ha señalado el declive en la eficacia simbólica de la escuela (Dubet, 2006; Duschatzky y Corea, 2003) o el proceso de desinstitucionalización por el que atraviesa (Kessler, 2001) en el sentido en que hoy encuentra serias dificultades para hacer cumplir las “normas” e interpelar a los jóvenes que están en las aulas. Otros trabajos se han centrado en dar cuenta de la tensión entre la propuesta escolar instituida (cultura escolar) y las culturas juveniles, o los múltiples modos de ser joven (Tenti Fanfani, 2000), y en esta misma línea, tal vez una de las principales referencias sea la obra de Dubet y Martucelli (1997) quienes al analizar los procesos de socialización y subjetivación en la escuela, observan cómo durante la secundaria, los jóvenes consolidan una cultura adolescente opuesta o paralela a la cultura escolar.

Desde aquí, recuperamos estos valiosos aportes para pensar la relación jóvenes – escuelas, pero principalmente adherimos a las corrientes que se proponen superar la unilateralidad de los “estudios sobre estudiantes” y de los “estudios sobre jóvenes” (Weiss, 2000), para poder comprender a los estudiantes en tanto jóvenes, o dicho de otro modo, a los jóvenes en los espacios escolares. Esto supone relativizar y/o problematizar esta aparente (y tajante) separación entre “lo juvenil” y “lo escolar”.

Weiss (2000 y 2012) señala que a partir de las investigaciones etnográficas en educación en México, emergieron espacios dónde no es tan clara la diferenciación entre el “afuera” y el “adentro” de la escuela. Se refiere a los pasillos, patios, cantinas, etc., es decir, lugares en donde los jóvenes interactúan, y tienen diferentes vivencias, que también se ponen en juego en los procesos educativos y son fundamentales en los procesos de subjetivación. En esta misma línea, se ha observado que la escuela -desde la perspectiva de los jóvenes- tiene entre sus principales funciones ser un espacio de “vida juvenil”, es decir un lugar para el encuentro, diversión, amor, etc., por encima de otras funciones (Gue-

* Licenciada en Comunicación Social, Especialista en Comunicación, Medios y prácticas educativas, Doctoranda en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora en Centro de estudios avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Email: veroplazaschaefer@gmail.com.ar



rrero Salinas, 2001). A su vez, otros estudios han señalado que vida juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (antes y después de clases) sino que se despliega durante clases dónde se dan los tiempos y espacios para las bromas o intercambios (de tonos y juegos de celulares, música y comics, entre otros) y para múltiples conversaciones sobre los temas más variados que surgen espontáneamente (Ávalos, en Weiss: 2012). También se ha analizado cómo los estudiantes se apropian de recursos culturales del contexto escolar o importados de otros espacios para expresar y recrear su condición como jóvenes (Saucedo, 2006)

En definitiva, lo que queremos señalar es que para dar cuenta de la compleja relación entre los jóvenes y la escuela, no alcanza con entender a la "cultura escolar" y "las culturas juveniles" como un par dicotómico que se excluye mutuamente; del mismo modo que es limitado colocar a los jóvenes en el lugar de víctimas pasivas de una ideología dominante (Willis, 1988). Por eso, partimos de estos estudios que sin desconocer la tensión jóvenes - escuelas, van más allá para dar cuenta de cómo actualmente se están reconfigurando los modos de ser estudiantes, y del lugar protagónico que tienen los jóvenes en esos procesos de transformación.

Entendemos a la Escuela no como una institución homogénea, sino como un espacio atravesado por diferentes significados, valores y saberes (algunos más legitimados que otros) en permanente disputa. Gran parte de esos sentidos son aportados por los jóvenes en su desempeño como estudiantes, produciendo de este modo, *"prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad"* (Falconi, 2004: p.5)

Si bien es cierto que muchas veces el dispositivo institucional opera deslegitimando y excluyendo las expresiones juveniles como desviaciones, otras veces incorpora las prácticas culturales de los jóvenes, en un juego ambiguo y complejo. Por lo tanto es posible identificar momentos en los que los saberes, las vivencias, los códigos juveniles, etc. se hacen visibles en los escenarios escolares, adquiriendo incluso cierto protagonismo.

Ahora bien, muchas veces no se trata sólo expresiones que se habilitan improvisadamente, o que los estudiantes imponen a partir de sus prácticas en las que recrean su condición de jóvenes en la escuela. Se trata de propuestas educativas planificadas y coordinadas por un docente en las que se otorga un lugar central a las expresiones juveniles, aunque esto entre en contradicción con otras propuestas escolares que se impulsan en los mismos espacios y de manera simultánea. Algunas están más institucionalizadas, otras se impulsan desde los márgenes, existe una multiplicidad de propuestas escolares de este tipo. Nos interesa analizar una en particular: aquellas propuestas educativas que incorporan a las tecnologías digitales para producir producción de medios de comunicación.

Los proyectos

Durante las últimas décadas, se observa en Argentina una importante proliferación de proyectos educativos que involucran las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este

auge de las tecnologías en los escenarios escolares se relaciona, aunque no exclusivamente, con la implementación de diferentes políticas públicas nacionales².

Entendemos que la presencia de las TIC en los escenarios educativos, en mayor o menor medida, están convulsionando los procesos de enseñanza y de aprendizajes (Buckingham, 2008; Dusel y Quevedo, 2010). Nos referimos a las transformaciones en las dimensiones materiales, técnicas y espaciales pero principalmente a los cambios en la circulación y producción de conocimiento, a partir de la incorporación de tecno lenguajes convergentes y polivalentes que se articulan entre lo multimedial, lo digital, lo hiper textual, y la conectividad.

En este contexto, los proyectos escolares que incorporan las tecnologías para producir medios de comunicación, son un tipo entre varios. Al recorrer las escuelas es posible observar cierta diversidad³ no sólo en las tecnologías que se utilizan, los contenidos curriculares que se abordan, sino también en las capacidades que se buscar promover. Sin embargo, optamos por centrarnos solamente en este tipo de propuestas centradas en prácticas de comunicación.

Nos referimos a proyectos impulsados por docentes de distintas materias que utilizan recursos tales como cámaras fotográficas, filmadoras, grabadores de sonido y PC, y proponen la articulación de diferentes lenguajes para la producción de discursos mediáticos colectivos. Estos discursos involucran diferentes temáticas (curriculares, barriales, culturales), se materializan en distintos soportes y a su vez en distintos géneros (ficción, no ficción, documental, parodias, spot para campañas, informes, entrevistas, historietas, etc.) Todas las producciones trascienden el espacio escolar, ya que son distribuidas y/o presentadas en diferentes ámbitos culturales, permitiendo la visibilidad y el diálogo con sus contextos sociales.

Durante una primera etapa de la investigación nos dedicamos a analizar y caracterizar las propuestas educativas, a partir de entrevistas a docentes. Esto nos permitió conocer que, más allá de las diferencias entre los proyectos, la mayoría de ellos propone una re utilización de los tiempos y los espacios escolares, nuevos modos de organizar el trabajo en clase (diferente a los establecidos tradicionalmente) y busca la elaboración de conocimientos recuperando saberes, vivencias, y códigos juveniles, situando a los estudiantes en un lugar activo en los procesos comunicación, y por lo tanto, en los procesos de producción de sentidos. Al mismo tiempo, durante este etapa también se indagó en cómo estos modos emergentes de convocar y configurar a los jóvenes tensionan, dialogan y/o se articulan a otros sentidos y prácticas más sedimentadas en la tradición escolar (Plaza Schaefer, 2013 y 215)

2. Entre los programas nacionales implementados durante este último tiempo que promovieron la incorporación de las TIC a las aulas, 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 finalmente el programa CONECTAR Igualdad.

3. Durante la etapa exploratoria al campo, pudimos identificar proyectos escolares con TIC que van desde propuestas básicas donde las tecnologías son incorporadas para reemplazar o complementar la exposición del docente (videos educativos, utilización de presentadores de contenidos tales como el power point), a otras en donde los estudiantes asumen un rol más activo investigando y buscando información en la web (webquets); organizando conceptos (cmap tools), trabajando colaborativamente (en wikis y/o redes sociales), e incluso otras más complejas que implican el diseño y armado de robots, y la aproximación a la programación.



En una segunda etapa de la investigación buscamos indagar en las experiencias de los estudiantes involucrados en este tipo de proyectos, para conocer cómo se apropian de las propuestas, identificar los diferentes sentidos que ponen en juego, y reconstruir de qué manera los jóvenes a partir de estas experiencias resignifican sus recorridos en la escuela.

Cuando decimos recorridos, no nos referimos a lo que se conoce como “trayectorias escolares teóricas” entendida como una progresión lineal en el sistema educativo en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2009: p.19) Entendemos que los jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes y que un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004: 8). En ese sentido, la idea de recorrido tiene que ver con los modos en que día a día, los estudiantes se relacionan (se apropian, se distancian, resignifican) con diferentes aspectos de la propuesta escolar, sin que eso necesariamente suponga avanzar en los niveles y en los ritmos previstos por el sistema.

Los casos analizados

Nos propusimos reconstruir las experiencias de grupos de jóvenes de 3°, 4° y 5° año que durante los años 2013 y 2014 participaron de la realización de una revista escolar y de una producción audiovisual, en dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. Se trata de un estudio de casos (Stake, 1999) y la elección de los mismos se realizó a partir de la muestra anterior conformada durante la primera etapa de la investigación. Para esta selección se consideró (además de las posibilidades reales de accesibilidad) la trayectoria en el tiempo, la diversidad de cursos que involucran, y que en ambas propuestas incluyen la realización de producciones gráficas y audiovisuales.

Dentro de la diversidad de medios, decidimos centrarnos en la producción de medios gráficos y audiovisuales. Esto se debió a que –durante la primera etapa- pudimos observar que la lógica de la producción audiovisual tiende a distanciarse aún más del resto de las propuestas escolares más tradicionales. Mientras que en el otro extremo, las propuestas orientadas a la producción gráfica, al estar centrada en la escritura, presentan una dinámica de trabajo que se adapta con mayor facilidad a la organización previa del aula. Entonces, quisimos identificar en las experiencias de los estudiantes, cómo se ponen en juego y se articulan estos diferentes lenguajes.

Los dos casos analizados presentan características similares: desde hace más de cinco años, estudiantes de distintos cursos realizan una revista⁴ en el marco de la materia Lengua y Literatura, y en este último tiempo (y a partir de la llegada de nuevas tecnologías a la escuela) empezaron a explorar en la realización de producciones audiovisuales⁵.

4. Ambas revistas se publican de manera anual, y se distribuyen principalmente por el barrio y en otras instituciones educativas. En uno de los casos, la impresión de la revista fue financiada por programas nacionales tales como el Programa “Nuestro lugar” del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. En el otro caso, el financiamiento se obtiene a partir de la venta de publicidades a comercios del barrio y dinero de la cooperadora escolar.

5. En una de las escuelas se realizó un documental sobre el barrio. Esta producción fue presentada en la escuela, se subió

Cabe señalar que con el análisis de estas dos propuestas educativas no se busca realizar un estudio comparado, sino más bien ponerlas en diálogo para identificar y reconstruir las dimensiones de las experiencias de los jóvenes.

Las experiencias

La noción de experiencia no sólo se constituye en nuestro objeto de estudio, sino también en la categoría analítica que nos permite mirarlo y comprenderlo. ¿Por qué elegimos trabajar con esta noción? En primer lugar porque al encontrarnos con este tipo de proyectos en las escuelas, no nos interesaba analizar sólo lo que se enseña y/o lo que los jóvenes aprenden, sino justamente queríamos identificar (desde la perspectiva de los mismos sujetos) como ambos aspectos interactúan entre sí y a la vez, se relacionan con los otros saberes socio culturales que los jóvenes construyen en otros tiempos y espacios, produciendo así diferentes sentidos sobre sí mismos, sobre los modos de relacionarse con las propuestas escolares y sobre sus recorridos en la escuela.

Pero principalmente asumimos la noción de experiencia porque, por un lado, este concepto nos permite dar cuenta del movimiento, ambigüedad y complejidad, que a nuestro entender caracteriza las relaciones entre los jóvenes y la escuela; y por el otro, porque nos permite reconstruir fenómenos actuales que están ocurriendo en contextos de transformación, y poner el foco en aquello que muchas veces es invisibilizado por la misma lógica institucional dominante.

En este marco, partimos de la perspectiva de Jorge Larrosa (2009), quien entiende que la experiencia es “*eso que me pasa*”. Esta definición supone tres dimensiones intrínsecamente relacionadas: 1) Un principio de exterioridad (*eso*). Es decir, reconoce una dimensión externa al sujeto que constituye una situación 2) Un principio de subjetividad (*me*). En este sentido señala la diferencia con “aquello que pasa”. La experiencia no puede pensarse por fuera del sujeto, y sólo es posible porque lo atraviesa y tiene sentido para él. 3) Un principio de pasaje, de recorrido, de movimiento, (*pasa*). La experiencia supone una transformación.

¿Cómo articulamos esta dimensión interna /externa? Es aquí donde nos resulta fundamental la noción de apropiación propuesta por Rockwell (1996 y 2005)⁶, ya que esta categoría supone que los sujetos, frente a los diferentes recursos culturales disponibles, no necesariamente reproducen prácticas ni las inventa de cero (porque la cultura constriñe y posibilita), sino que al incorporar los recursos y utilizarlos en situaciones sociales particulares (es decir, en las experiencias) se recrean diferentes modos de hacer y se resignifican múltiples sentidos.

a un sitio en internet y tuvo una repercusión en un medio masivo local (Canal 8), ya que se transmitió el video y se le hizo una entrevista (en vivo) a los docentes y estudiantes realizadores. En la otra escuela, la producción consistió en un corto ficcional que abordaba la relación entre los jóvenes y adultos. Se presentó en la escuela y en un encuentro de docentes organizado por la UNC, pero no se subió a internet.

6. Rockwell toma la noción de “apropiación” propuesta principalmente de Roger Chartier (1992) y por Agnes Heller (1997)



Para esta autora, el concepto de apropiación tiene la ventaja de dar cuenta al mismo tiempo de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y del carácter coactivo de la herencia cultural. El término sitúa la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan y al mismo tiempo alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal como son experimentadas por las personas (Rockwell, 2005: 29)

En este sentido, desde nuestra investigación partimos de reconocer el papel activo de los jóvenes frente a las propuestas educativas que impulsan los docentes y nos preguntamos de qué manera se apropian de los diferentes recursos culturales que desde allí, se les pone a disposición; y cómo se los reproduce y/o resignifica a partir de la articulación con otros recursos.

Tal como plantea Rockwell basándose en Chartier, la apropiación sólo ocurre (y por lo tanto sólo puede ser observada) cuando los recursos son incorporados y "*puestos en uso*", es decir, a partir de la producción (Rockwell, 1996:p.3). Por lo tanto, nos propusimos observar esos procesos de apropiación principalmente en los discursos producidos y presentados en los medios de comunicación escolares, y en los relatos construidos a partir de las entrevistas grupales a los jóvenes. Sin embargo, para el análisis de las experiencias también se consideraron las relaciones más amplias en las que esos discursos se inscriben. Lo que Larrosa entiende como dimensión externa.

A continuación, reconstruimos las experiencias de los jóvenes tomando como punto de partida lo que ellos dicen (en sus producciones y en las entrevistas) pero atendiendo a cómo se relacionan estos relatos con las propuestas docentes, los modos en que estas propuestas los interpelan o no. Para esto, identificamos los ejes que organizan estas experiencias -a los fines de este artículo sólo retomaremos tres de ellos: 1) Los temas que se abordan; 2) Los modos de organizar el trabajo y participar de las clases; y 3) La incorporación de TIC y articulación de lenguajes- y a partir de allí, nos propusimos reconocer qué es lo que desde allí se está posibilitando en los escenarios escolares.

1) **Los temas que se abordan**

En las diferentes producciones (tanto en las revistas como en los videos) se abordan diferentes temáticas. En cada número de la revista se observa una variedad de temas (a su vez organizados en secciones), mientras que las producciones audiovisuales presentan sólo uno, por lo general en formato documental y/o ficción. En todos los casos, la presentación de temas requiere de investigaciones previas, búsqueda de fuentes y finalmente la decisión sobre qué es lo que se va a contar y de qué modo.

En relación a los tipos de temas que se usan, se identifica un primer grupo que tiene una relación directa con los contenidos de las materias (cuidado del medio ambiente, enfermedades de transmisión sexual, reseña de cuentos, efemérides, etc.) Al mismo tiempo se observa otro grupo de temáticas que en principio no tienen una relación directa con lo curricular, ya que tratan problemáticas barriales, y/o recuperan distintos aspectos de la cotidianidad de la comunidad (notas acerca de cómo es la plaza del barrio, sobre las actividades culturales que se realizan; el club de fútbol; la radio barrial, la mur-

ga; etc.) Finalmente es posible reconocer otro grupo muy importante de temas que manifiestan de manera explícita vivencias, inquietudes, e intereses de los estudiantes, y no sólo en cuanto a su condición de alumnos, sino principalmente en tanto jóvenes. Aquí las temáticas son muy variadas. Hay entrevistas a músicos populares locales, crónicas que cuentan cómo es salir un sábado por la noche, sobre cómo se organizan los partidos de fútbol en la calle, anécdotas acerca de sus infancias, informes sobre el amor, la amistad y las relaciones entre adolescente, relatos sobre cómo ellos se imaginan el futuro, entre tantos otros.

Dentro de este grupo, encontramos un subgrupo de temas con mayor nivel de densidad debido a que se plantean problemáticas complejas. Se trata de historias (testimonios, ficción, denuncias) sobre jóvenes que tienen problemas con las drogas, con la delincuencia, que protagonizan peleas en los bailes, que son discriminados por distintos motivos, que sufren la violencia en el noviazgo, etc. A veces, ellos mismos aparecen como protagonistas en esas historias; otras, se trata de relatos sobre lo que vivieron otros.

Tal es el caso de una crónica titulada "Sin derechos. Lo que nos pasó" que describe cómo ellos mismos (los estudiantes) fueron detenidos arbitrariamente por la policía en la puerta de una escuela, acusados de estar "merodeando"⁷. O el caso de la nota "Un joven bailanero":

"Había una vez un joven con su novia y le encantaba salir todos los fines de semana hasta que fueron un día al baile y la chica se enamoró de otro tipo (...) Cuando se iba el bailanero, venía la banda del chico que ella se enamoró y le empezaron a pegar con botellas, palos y piedras (...) El chico estaba muy grave y horas después murió" (Fragmento de la nota)

No es objetivo de esta investigación indagar en cuán reales son o no estas historias. Lo que aquí nos interesa destacar es los modos tan diversos y complejos en los que aparecen los jóvenes en estas producciones escolares, distanciándose así del modelo de "alumno" construido por la escuela moderna. Al mismo tiempo, resulta significativo que en varios relatos no necesariamente se plantean soluciones frente a los conflictos, y/o se dejan finales abiertos. Esto nos 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. Aquí en cambio, el conflicto, la ambigüedad, el dolor, y la incertidumbre son incluidos y aceptados en sí mismos, como una dimensión más que atraviesa las identidades de los jóvenes.

En este sentido, Nakache (2010) hace referencia a la "alteridad" como una característica que se pone en juego a la hora de seleccionar las historias que se van a contar desde este tipo de producciones.

7. 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.



Esta autora sostiene que aquello que se cuenta - aún cuando sea la propia historia- se transforma en "otra" en la construcción del relato:

"En la elección del tema del cortometraje, en numerosas ocasiones, los alumnos desean narrar lo que les sucede, como un modo de "exorcizar" las duras condiciones en las que les toca vivir. En el armado de la película se introduce entonces una distancia que, al decir de Eduardo Pavlovsky (1975), es "reparatoria". Filmar mi historia como "ajena" es pasar de la tragedia (aquello que me posee) al drama (aquello que yo poseo). La producción brinda la oportunidad de poder contar los padecimientos de cada día, pero sintiendo que podemos "ser otros en la pantalla" y desde esa "otredad" podemos contarnos mejor a nosotros (p.62 -63)

Los jóvenes al contar sus historias, o las historias que ocurren en sus ámbitos más próximos, es decir, al darle forma a través de palabras y/o las imágenes (o ambas), de alguna manera las exorcizan. Pueden objetivarlas, mirarlas, resignificarlas, y volver a valorarlas.

Esto se observa en la nota sobre la detención policial. Sabemos que este tipo de situaciones viven a diario los jóvenes pertenecientes a los sectores populares en la ciudad de Córdoba, y también sabemos que en muchos casos, esto es naturalizado, es vivido con resignación y/o con vergüenza⁸. Sin embargo en este caso, el mismo modo de titular la nota "Sin derecho: lo que nos pasó" nos permite reconocer cómo se ubican ellos mismos: nos son delincuentes, no son sospechosos, son sujetos que han sido vulnerados en sus derechos.

Por otra parte, en el mismo número también aparece una fotonovela, en donde otros compañeros recrean la situación a través de una secuencia de imágenes (producidas por ellos mismos) y le agregan los diálogos que imaginan podrían haberse dado. Pero además, cuando la revista circuló por las otras escuelas de la zona, este relato también fue recuperado en la producción de otro grupo de estudiantes. En el patio de otra escuela se dibujó un mural en el que se puede observar a un patrullero de la policía deteniendo a unos jóvenes en la puerta de una institución escolar, y a esta escena le agregaron unos metros más allá otro dibujo: un ladrón asaltado a un vecino.

Este hecho puntual dejó de ser algo que le pasó a un grupo de chicos, para adquirir visibilidad en el discurso público, y en algún punto, convertirse en denuncia. Y todo esto forma parte de la experiencia en la escuela.

De todas maneras, no son sólo este tipo de temáticas las únicas que suponen una implicación por parte de los estudiantes, y en ese sentido, es central comprender los modos en los que se seleccionan y definen los diferentes temas que se abordan desde las producciones.

Si bien estas propuestas parten de la necesidad de promover la expresión, las voces de los jóvenes, etc., los docentes reconocen que esta decisión nunca queda librada totalmente a la voluntad de los estudiantes. El lugar de ellos en la selección y elaboración de los temas, es central. En todos los casos,

8. Para conocer mejor acerca esta problemática ver Plaza Schaefer, Valeria "Las prácticas policiales en la ciudad de Córdoba en el período 2003/2013 desde la mirada de los jóvenes organizados contra la violencia policial y el derecho contravencional" en Estudios sobre Juventudes en Argentina IV de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Universidad Nacional de San Luis. En prensa. Años 2015

los docentes proponen, intervienen, sugieren y/o corrigen. Cuando la propuesta surge de los mismos alumnos, el docente procura acompañar la maduración de esa idea preguntando, sugiriendo, y volviendo a preguntar. Cuando el tema es propuesto por el docente, se procura articular o dialogar con otros intereses o saberes de los jóvenes. En este sentido, los docentes hacen referencia a la importancia de estar atentos a lo que les pasa a los estudiantes, lo que dicen, lo que comentan “al pasar” para recuperarlo y partir de ahí para proponer temáticas.

Según los docentes, no alcanza con pedirles a los jóvenes que se expresen, ni con preguntarles sobre qué quieren hablar, para que aparezcan ideas genuinas y despojadas de los prejuicios, estigmatizaciones, estereotipos, etc. que circulan en otros ámbitos culturales. Es decir, darles la palabra implica un trabajo que va mucho más allá de habilitarles un micrófono, una cámara o decirles que pueden escribir acerca de sus intereses y/o preocupaciones. Implica un proceso de escucha permanente para identificar y articular los diferentes sentidos que circulan, e implica también una problematización colectiva, cuando se decide qué es lo que se quiere contar en relación a tal tema, y a quién se lo quiere contar. Tal como dice Nakache, se precisa una mirada “extranjera” que repregunte lo obvio y que no espere lo que ellos y ellas ya suponen de antemano (2010:p.63) Se trata de un trabajo de desnaturalización y búsqueda de las palabras que les permitan decir incluso aquello sobre lo que no habían pensado, un proceso en el que el docente ocupa un lugar central.

Por otra parte, al indagar sobre este aspecto en las entrevistas a los estudiantes, observamos que ellos reconocen y valoran de manera positiva su participación activa en la definición de las temáticas. Al mismo tiempo, entienden que se abordan “temas importantes” y esto es lo que las diferencias de otras producciones escolares. Con “importantes”, quieren decir que resultan de interés no sólo para ellos y/o sus profesores, sino que para un público más amplio: su comunidad, sus familias, sus pares. Esta relevancia tiene que ver con la selección de las fuentes, es decir, los lugares adonde se acude en busca de la información acerca de las temáticas seleccionadas. En este sentido observamos que se legitiman otros saberes. Ya no es el docente (o los libros) el único que sabe, sino que se habilita la entrada de otras voces a la construcción de conocimiento.

Los jóvenes plantean que en sus producciones incorporan “la opinión de la gente que realmente sabe”. Y ese saber “real” para ellos tiene que ver no sólo porque son especialista, sino (o tal vez principalmente) porque tienen experiencia en el tema y/o son los propios protagonistas de los relatos. Por ejemplo, en las entrevistas los jóvenes señalan que para hablar del SIDA, le hicieron una entrevista a un profesional de la salud, que además (y tal vez esto era lo que más lo legitimaba frente a los chicos) es portador de HIV; en este mismo sentido también recuerdan que para hacer una nota sobre la última dictadura militar, fueron a recorrer el Sitio para la Memoria La Perla (un ex centro clandestino de detención), entrevistaron a miembros de la agrupación H.I.J.O.S, y a un vecino que fue un preso político durante esos años.

En otros casos, las “voces de especialistas” son ellos mismos y/o sus familiares, porque en definitiva, para ellos lo que más legitima a los saberes son las vivencias directas. Tal es el caso de una nota en la que se aborda el tema del embarazo adolescente, y se entrevista a las compañeras que son madres, y a sus propias madres (ya que la mayoría también fue madre siendo muy joven)



A partir de todo esto, entendemos a las temáticas que se presentan en las producciones mediáticas como un espacio de encuentro e interacción entre los conocimientos que a los docentes les interesa abordar y los modos en los que los estudiantes los resignifican a partir de sus intereses, saberes previos en los procesos de producción colectiva. La clave está en la implicación de los jóvenes con las temáticas, ya sea porque son propuestas por ellos mismos, o bien son propuestas por el docente pero lo hace procurando poner en diálogo con los intereses y recuperar de alguna manera una mirada juvenil sobre la temática.

Esta mirada implicada se diferencia de la neutralidad de los aparatos disciplinares escolares. Los problemas que las disciplinas escolares presentan en el currículum por lo general aparecen como explicaciones “neutrales” sobre un campo de conocimientos, mientras que en este tipo de propuestas, esa distancia no es posible ni deseable. Aquí no necesariamente se parte de una presentación y/o explicación de un tema por parte del docente, sino que los/as jóvenes investigan acerca de algo y lo preparan para contárselo a otros. Es necesario entonces trastocar la pregunta de *qué pasa* por aquella de *qué me pasa con esto que pasa*: “Sin ella, sin esa mirada sensible, afectada, no habrá posibilidad de implicar a otro en lo que se quiere transmitir” (Nakache, 2010:p.63)

2) Los modos de organizar el trabajo y participar en las clases

Estas propuestas educativas se organizan en torno a un “hacer práctico”, y en este sentido, se podría ubicarlas –en relación a las otras propuestas escolares- dentro de lo que se conoce como dinámica taller. Pero aun así, cuenta con un elemento que las diferencia: aquí se producen relatos para que sean vistos/leídos por otros; un “otro” que pueden ser los pares, las familias, los vecinos, e incluso a veces trascienden su comunidad. Este aspecto las diferencia de las otras actividades taller en la escuela, pero también de otras propuestas educativas en las que se incluyen TIC. Vamos a entender entonces que esta “producción para la comunicación”, es una de las características principales de este tipo de propuestas. Característica que incide y determina en las temáticas que se abordan, los modos de abordarlas, pero también en la organización de la dinámica áulica, y por lo tanto, los modos en los que los estudiantes participan.

Al reconstruir estas propuestas se observan modos particulares de organizar el trabajo durante el proceso de producción. Estos modos están relacionados con las lógicas propias de la realización de medios de comunicación, y de alguna manera (en mayor o menor medida) desestructuran y/o tensionan con los modos de organizar el trabajo áulico más tradicional.

Las diferencias entre el dispositivo escolar y el dispositivo de los medios de comunicación son evidentes. La escuela aún se sustenta en una organización secuencial de la información, a partir de la cual los estudiantes van construyendo sus conocimientos mediante procedimientos pautados y sucesivos, desde una lógica racional. Mientras que por el contrario, la lógica de procesamiento de la información propia de los medios es sustancialmente distinta. Es, aleatoria, fragmentaria, no secuencial, y regida más por la sensibilidad que por el ordenamiento analítico-racional (Efrón, 2010: p.32)

De todos modos, para comprender mejor estas diferencias, o mejor dicho, para poder dar cuenta de la naturaleza de las tensiones que observamos en estos proyectos escolares, será necesario detenernos un momento en los aspectos que han caracterizado a las prácticas de enseñanza más tradicionales.

En las escuelas secundarias la clase, por lo general, se estructura en torno a tres instancias: la explicación de un tema, el desarrollo de las actividades propuestas por el docente y un cierre (Rockwell; 1995) El tipo de trabajo que realizan los estudiantes y los modos de participación dependen (aunque no exclusivamente) de las actividades propuestas por los docentes. Si bien es común la dinámica de trabajo grupal, por lo general las propuestas suponen que todos realicen las mismas actividades, en una misma secuencia y al mismo tiempo. Algunos autores hablan de "*universalidad, simultaneidad, y secuencialidad*" para referirse a esta característica del sistema educativo moderno (Alvarez Uría y Varela; 1991)

Por otra parte, Rockwell analiza el uso del tiempo y espacio en la escuela y entiende que son decisivos en la estructuración específica de la experiencia escolar (1995: p.20). Se trata de modos claramente delimitados, son siempre los mismos y no hay lugar para las ambigüedades o la confusión: el aula es el espacio central dónde transcurre la mayor parte de la actividad escolar; el patio es el espacio para el recreo y las actividades de educación física; las materias se organizan en función de una misma unidad de tiempo (horas de 40 minutos); los horarios de entrada, salida o cambio de hora siempre son los mismos, etc.

En este sentido, Rockwell observa una valoración positiva en relación al respeto por los tiempos escolares establecidos, ya que "*formalmente la escuela prepara para un sistema económico en el que el horario es marco y medida de trabajo*" (op.cit.: p.22) De este modo, los alumnos fuera del aula durante el horario de clases es percibido como un síntoma de falta de disciplina y desorganización institucional, y habla de la imagen de la escuela (Saucedo, 2006)

La producción de medios en las escuelas implica una desestructuración en los modos de usar los tiempos y espacios, principalmente en los proyectos de producción audiovisual. Se arman escenografías, se mueven los bancos, los estudiantes salen de las aulas durante el horario de clases para filmar, sacar fotos o entrevistar en los pasillos, el patio, la vereda, se edita en el gabinete de informática, etc. Este tipo de trabajo difícilmente puede acomodarse al tiempo designado para la materia (módulo de 80 minutos), lo que lleva a que los docentes tengan que reacomodar sus propias horas, gestionar los permisos para las salidas, y en muchas oportunidades pedirle a los estudiantes que regresen a la escuela por fuera de los horarios de clases para seguir trabajando.

Estas prácticas no necesariamente se llevan adelante de manera armoniosa e incluso algunos docentes hacen referencia a una "*sensación de desorden*" que resulta incómoda para el resto de la institución. Pero al mismo tiempo reconocen que para poder realizar este tipo de actividades, con sus tiempos y los espacios particulares, se establecen acuerdos y nuevos contratos (en algunos casos más explícitos que en otros) no sólo entre los docentes y la institución, sino principalmente entre los docentes y sus alumnos. Es decir, se apela a que los jóvenes se comprometan con la actividad, porque de otra manera, no sería posible realizarla.



Por otro lado, también se observa que desde estas propuestas se habilita a que los jóvenes participen de diversas maneras. Asumen distintas responsabilidades (escenografía, vestuario, grabación, etc.) realizan diferentes tareas de manera simultánea (por ejemplo las diferentes notas para una revista), pero a su vez todo ese trabajo necesita estar coordinado para poder materializarse en un producto coherente y comunicable.

En relación a la modalidad de trabajo, prevalece la dinámica de “ensayo y error”. La mayoría de los docentes reconoce que esta metodología fue impuesta por los mismos estudiantes. Es decir, si bien al principio los docentes intentaban explicarles algunas técnicas o algunos ejes conceptuales (por ejemplo cómo manejar la cámara, los tipos de planos, la realización de un guión, etc.) antes de comenzar con las filmaciones, finalmente terminaron reconociendo que (al menos para este tipo de propuesta) los estudiantes aprenden en el momento en que lo hacen, y no antes.

Esta metodología consiste en hacer, observar lo que se hizo, corregir y volver a hacer. En este sentido, las tecnologías digitales facilitan este proceso, ya que permiten el registro y la posibilidad de ver lo que se registra de manera inmediata. Esto habilita una dinámica de grabar, mirar, corregir y volver a grabar.

Los jóvenes por su parte- y a diferencia de los docentes- no consideran que este modo de trabajar sea desordenados y/o caótico. De hecho, no siempre perciben en esta dinámica una diferencia tan significativa en relación a las otras prácticas escolares. En una entrevista, cuando se les hace una pregunta explícita por esto, uno de ellos responde: *“Nosotros siempre salimos y entramos del curso cuando queremos... la diferencia es que en éstas (se refiere a las clases en dónde hacen este tipo de producciones) si nos dejan hacerlo”*.

Pareciera que para ellos, la principal diferencia está (además de en los temas que se tratan) en la posibilidad de usar recursos tecnológicos, y en “las salidas” (fuera de la escuela) para buscar la información, hacer las entrevistas, sacar las fotos, presentar sus producciones, etc.

En relación a la diversidad de tareas, los jóvenes reconocen la necesidad de asumir diferentes responsabilidades, aunque estos roles no necesariamente tengan que ser fijos. Por lo general entre ellos se ponen de acuerdo qué es lo que le toca hacer a cada uno y en qué momento. Respecto del modo en que se organiza, uno de los jóvenes relata:

“(...) había un chico que filmaba, otro que les callaba las jeta a todos para que estemos más tranquilos, y yo era el que hablaba frente a la cámara”.

Además, entienden que en estas prácticas pueden poner en juego algunos saberes aprendidos en otros espacios, que por lo general no tienen un lugar y reconocimiento dentro de la lógica escolar. Nos referimos a los saberes vinculados a las tecnologías, a los lenguajes digitales (como veremos en el próximo apartado), pero también a otras habilidades diversas que ellos (re) descubren en el mismo hacer. Por ejemplo, la capacidad para hacer entrevistas y pensar las preguntas en el mismo momento:

"(...) con las entrevistas, me salió fácil, ¡yo soy bueno para eso! Porque yo no uso...yo no necesito anotar antes lo que voy a preguntar, como me estás haciendo vos. Yo lo tengo todo en mi cabeza".

3) TIC y articulación de lenguajes

Si bien es cierto que esta dimensión está estrechamente relacionada con la dimensión anterior, ya que efectivamente las tecnologías son usadas durante el proceso de producción y por lo tanto están presentes e inciden en la dinámica de organización del trabajo, nos interesa presentarla por separada debido a la relevancia de este aspecto para esta investigación. En este sentido, nos interesa analizar la presencia de las tecnologías no como un elemento más, sino como herramientas culturales (Coria, 2003; Da Porta, 2011; Dussel y Quevedo, 2010) que condicionan y reconfiguran los procesos de producción en las propuestas educativas.

Cuando hablamos de dispositivos tecnológicos nos referimos principalmente a las computadoras, cámaras de fotos, micrófonos y grabadores de sonidos que se utilizan tanto para las producciones gráficas como las producciones audiovisuales. Tal como lo señalamos al principio de este artículo, estos equipos fueron provistos a las escuelas por diferentes programas nacionales y provinciales durante los últimos años.

La incorporación de las nuevas tecnologías incide en los procesos de producción, haciendo que estos no siempre sean secuenciales. Por ejemplo se filma varias veces una misma escena, en otra instancia se graban sonidos, y en un momento posterior todo ese material es reacomodado a partir de la edición y el montaje. Por otra parte, la utilización de tecnologías digitales en las prácticas escolares supone incorporar otras formas de lenguaje más allá de la palabra (escrita y oral).

Si bien la incorporación de otros lenguajes resulta más evidente en las producciones audiovisuales, cabe señalar que: -las producciones gráficas también incorporan otros recursos; -la producción audiovisual implica a su vez un trabajo con la palabra escrita; y que en algunos casos, - la producción con lenguajes mediáticos implica una combinación entre un trabajo manual/artesanal y uno digital. Vamos por partes.

En las producciones gráficas escolares predomina la expresión a través del lenguaje escrito, pero las fotografías, dibujos e historietas ocupan también un lugar central, incluso tan o más importante que la palabra. Al mismo tiempo observamos modos particulares de incorporar a las imágenes, diferentes a los establecidos por los medios gráficos masivos.

Por ejemplo, en las revistas escolares se puede observar junto a las notas, fotografías que no sólo ilustran el informe (es decir, si la nota habla del basural, se acompaña con la foto de un basural) sino también fotografías en las que se puede ver a los mismos jóvenes en su rol de periodistas (grabadores en mano, sacando fotos, o simplemente escuchando al entrevistado) o incluso, posando con el entrevistado (principalmente cuando se trata de un personaje reconocido)



En esta forma de utilizar las fotografías hay una clara diferenciación con los medios gráficos tradicionales donde por lo general, no aparecen los rostros de quienes producen las notas. La implicación y la auto referencia (elementos centrales de estas experiencias) que señalábamos en relación a las temáticas, también aparecen en el uso de las imágenes.

Al mismo tiempo 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. Esta técnica, se denominada "foto novela".

En el caso de las producciones audiovisuales, si bien el foco está puesto en el momento de la filmación, es posible identificar que este proceso requiere de una instancia previa de escritura: el guión. Esta tarea muchas veces resulta engorrosa, porque a los estudiantes no quieren o les cuesta hacerlo. Sin embargo, y a pesar de que los docentes reconocen que esta instancia le resta dinamismo al proceso, manifiestan que se trata de una actividad que no están dispuestos a renunciar. En este sentido, el proceso de escritura aparece relacionado a la posibilidad de reflexión y a la posibilidad de generar acuerdos que organizarán el trabajo.

En relación a los lenguajes, queremos señalar la articulación entre lo artesanal y lo digital. Este tipo de producciones que supone el trabajo con tecnologías digitales, a veces también implican la combinación con un trabajo manual que también requiere de un tiempo particular. En las producciones gráficas esto es más evidente. Las notas primero se escriben a mano, y se realizan afiches, dibujos y/o collages, que luego son digitalizados para ser incorporados al diseño de la revista. Sin embargo, lo audiovisual también supone un trabajo artesanal. Por ejemplo, en uno de los proyectos analizados que implicaba la realización de cortos audiovisuales, observamos que en el marco de la materia Plástica se confeccionaron los títeres que fueron los protagonistas, el vestuario y la escenografía. Al mismo tiempo, en las horas de Lengua se escribieron las historias y se elaboraron los guiones. En una segunda etapa, las historias fueron teatralizadas para ser filmadas. Finalmente todo ese material fue editado en el gabinete de informática por los mismos estudiantes. Este proceso implicó la incorporación de recursos digitales tales como música, subtítulos, efectos especiales, etc.

Por otra parte, los docentes observan una tendencia por partes de los estudiantes a simplificar la potencialidad de los lenguajes y/o a reproducir los formatos mediáticos que ya conocen: el de los medios masivos. En ese sentido, en la mayoría de sus producciones se puede identificar narrativas, estéticas y códigos muy similares a los discursos mediáticos que ellos mismos consumen.

Sin embargo, los docentes también identifican otros usos que los estudiantes hacen de las tecnologías en los procesos de producción, que ellos no habían previsto o desconocían. Por ejemplo, a uno de los estudiantes que tenía la tarea de hacer las presentaciones en una producción audiovisual se le ocurrió una estrategia para no olvidarse lo que tenía que decir. Esta estrategia consistía en primero leer y grabar los textos (en un grabador) y luego mientras lo filmaban sus compañeros, él tenía un auricular en su oído que le permitía escucharse a sí mismo. Es decir, hablaba a la vez que se estaba escuchando. Al ver el video, este detalle es imperceptible.

Con esto queremos señalar que tanto las TIC como los lenguajes mediáticos ingresan a las escuelas llevando consigo modelos preestablecidos sobre cómo deben usarse. Modos que se determinan en otros espacios muy distintos al escolar, nos referimos al mercado y los medios de comunicación. Sin embargo, también es posible observar que no todo es reproducción. En estas experiencias hay margen para recrear otros usos y resignificar los lenguajes, y esto se debe a la inclusión de otras prácticas y saberes, a las dinámicas que proponen los docentes y lo que surge de la propia exploración in situ.

Conclusiones

En cada una de las dimensiones analizadas es posible identificar estos tres aspectos de la experiencia que propone Jorge Larrosa: el externo (lo que los docentes proponen), el interno (la implicación de los jóvenes) y la transformación (lo nuevo que se genera). Por supuesto que se trata de aspectos analíticos y en las experiencias no es posible encontrarlos claramente diferenciados. De hecho, están imbricados y se modifican de manera recíproca. Sin embargo encontramos marcas que nos permiten reconocerlos y observar incluso cómo se relacionan entre sí.

En relación a las temáticas que se abordan, es evidente que hay una habilitación desde las mismas propuesta a que ingresen los diferentes saberes socioculturales. No estamos diciendo que estos saberes no estén en las aulas de todas maneras, ya que ingresan a las escuelas junto con los sujetos que los ponen en circulación de múltiples maneras. Lo que estamos diciendo es que aquí se habilita a que se hagan explícitos y se les asigna un lugar central dentro del conjunto de los otros saberes que constituyen formas de conocimiento escolar.

Ahora bien, al mismo tiempo es posible identificar en las producciones, la implicación de los jóvenes. Es probable que esa implicación con las temáticas que se abordan en general, sea lo que posibilita que aparezcan esas temáticas más complejas a las que hacíamos referencia. Estas temáticas, a veces oscuras y ambiguas, no necesariamente son previstas por los docentes, pero cuando aparecen, también tienen un lugar.

Darles un lugar, dejar que estas historias se visibilicen, supone que los docentes reconocen en sus estudiantes, a los jóvenes que son; y a su vez, que estos jóvenes 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 y promueve. También supone asumir que frente a situaciones conflictivas no necesariamente hay respuestas o salidas inequívocas (o mejor aún, que la escuela no siempre tiene una respuesta), y que las complejas percepciones de los jóvenes sobre determinados temas (o sobre ellos mismos) pueden constituirse en fuentes legítimas para dar origen a un relato.

Por otro lado está el tema de la transformación, ese movimiento que posibilita la experiencia. Las temáticas, una vez que se constituyen en discursos producidos y se ponen en circulación, ya no son lo que eran. Aquello que empezó siendo una sensación, una inquietud, una pregunta, etc. se pone en



palabras, imágenes, sonidos, y se articula en un discurso colectivo que les devuelve otra mirada sobre ellos mismos.

A esto hay que sumarle la transformación que se produce en relación a la posición enunciativa. Cuando los jóvenes producen relatos (gráficos o audiovisuales) acerca de lo que les pasa, y/o piensan, no sólo se están expresando, si pensamos a la expresión como una actividad más vinculada a lo personal y centrada en el sujeto *que dice*, más que en *a quién se lo dice*. Aquí, al generar las condiciones para que esos discursos sean escuchados, es decir que tengan destinatarios reales, los jóvenes asumen en el lugar de emisores en un proceso comunicativo. Se constituyen en productores culturales (y no sólo consumidores) y la escuela es el espacio desde dónde se producen esos discursos de carácter público que forma parte del entramado cultural y simbólico.

En relación a las dinámicas y los modos en se organiza el trabajo desde estas propuestas, es posible observar que se habilita una diversidad poco frecuente en otras propuestas escolares. Los docentes no esperan que todos sus estudiantes participen de las mismas actividades, ni que lo hagan de la misma manera, y si bien esto les complejiza la tarea de controlar y evaluar, consideran que de este modo se los interpela de múltiples maneras y se promueve un mayor compromiso con las actividades.

Por su parte, los estudiantes se apropian de estas dinámicas más flexibles e incluso le imprimen sus propias lógicas. Participan según sus saberes e intereses, y a la vez, sus intereses no son todos los días son los mismos. Por lo tanto, en un mismo proceso es posible que asuman diferentes roles y responsabilidades. Este modo de trabajar no les resulta extraño, pareciera que es el modo que tienen de aprender en otros ámbitos por fuera de la escuela.

Lo mismo ocurre con los usos de las TIC y la articulación de lenguajes en los procesos de producción. Si bien es cierto que en la incorporación de las tecnologías inciden los usos preestablecidos que propone el mercado, los medios, las experiencias previas de los jóvenes y los conocimientos de los propios docentes, también es posible que en los procesos de apropiación emerjan otros modos de trabajar con ellas.

Sólo así se explica que el grabador de sonidos no sea usado solo para grabar de entrevistas, sino para grabarse a ellos mismos y usarlo para no olvidarse la letra; o que las fotografías en las producciones gráficas no cumplan solamente con la función de ser testimonios o ilustrar una nota, sino que sean auto referenciales, etc.

Lo que queremos señalar es que en el mismo “hacer” de la experiencia - y se trata de un hacer con otros y en la escuela- se transforman los modos de hacer, lo que permite que se (re) descubran nuevas aptitudes, capacidades y/o se reafirmen otras que ellos ya conocían pero que no habían tenido la oportunidad de compartirlas en el marco de actividades escolares.

Este modo de acercarnos a las relaciones entre jóvenes – escuela para dar cuenta de los recorridos nos aleja sustancialmente de aquellas miradas más mecanicistas o deterministas que aún prevalecen en algunas producciones teóricas, y nos permite comprender que en las instituciones escolares también son posibles procesos de contra reproducción, y producción (Rockwell, 1985).

Asumimos junto a Reguillo (2000) que los jóvenes tienen capacidad de negociación con sistemas e instituciones dominantes, y en este sentido, junto a Saucedo (2006) entendemos que si bien los estudiantes están en un lugar de subordinación en las escuelas, tienen un papel activo en los procesos de apropiación y recreación de los elementos culturales.

En ese sentido, es posible observar que los estudiantes han comenzado a retirar algunas prácticas del molde del alumno típico de la modernidad (Falconi, 2004). Nosotros creemos además, que estos nuevos modos de ser estudiantes y recorrer las propuestas escolares, no son impulsados sólo por los jóvenes. Se trata de una disputa de sentidos de la que participan también algunos educadores.

Ya no alcanza sólo con decir que los modos hegemónicos de configurar a los estudiantes no interpelan a los jóvenes que hoy están en las aulas. Creemos que el verdadero desafío está en indagar en cómo se están reconstruyendo los modos de ser jóvenes en las escuelas, y poder dar en cuenta en esos análisis, de los diferentes sentidos y de los distintos actores que intervienen en esas disputas.

Desde esta investigación (aún en proceso) no podríamos (ni pretendemos hacerlo) hacer generalizaciones ni buscar respuestas que den cuenta de todo lo que está pasando en las escuelas secundarias. El análisis de estas experiencias es sólo una puerta de ingreso, como otras tantas, a un universo simbólico demasiado rico y extenso. Sin embargo, creemos que puede aportar algunos elementos que ayudan a comprender los múltiples modos en que los jóvenes realizan sus recorridos en sus escuelas.

Finalmente queremos remarcar que intentamos dar cuenta de transformaciones que están ocurriendo mientras los miramos. De ahí la importancia de entender a la experiencia no como una categoría fija y estática que hace referencia a sentidos cristalizados, sino como una categoría abierta que debe dar cuenta del movimiento y de la enorme complejidad del objeto.

Bibliografía

Alvarez Uría, Fernando y Varela Julia. **Arqueología de la Escuela**. Ediciones de la Piqueta. Madrid, 1991.

Buckingham, David. **Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital**. Ed. Manantial. 2008

Coria, Adela. "Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis". **Publicación Seminario Internacional. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú**. Año 2003. Disponible en <http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/ICongreso/conferencia/23-30ADELA-CORIA2.pdf>

Chartier, Roger. **El Mundo como Representación**. Barcelona, Gedisa. Año 1992

Da Porta, Eva. "Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas". En Da Porta (comp.) **Comunicación y Educación: Debates actuales desde un campo estratégico**. Ed. Ferreyra. Córdoba. Año 2011

Dayrell, Juez "A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil" **Revista Educ. Soc.** Año 2007. N°28 (pp.1105 – 1128).



- Dubet François y Martuccelli Danilo *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Año 1997.
- Duschatzky Silvia.-Corea Carlos. *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires. Año 2002
- Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto. *Educación y nuevas tecnologías*. Santillana. Año 2010
- Efron, Gustavo. "Cuando los medios aportan un valor agregado". *Revista Monitor*. 24 (32-33) Año 2010.
- DINIECE – UNICEF. *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE. Año 2004.
- Falconi, Octavio "Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?" En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales N°14*. Universidad Nacional de San Luis. Año 2004.
- Guerrero Salinas, María Elsa "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, núm.10. México, D.F. Año 2000.
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE - UNESCO Año 2001
- Larrosa, Jorge. *Experiencia y Alteridad en la educación*. Editorial Homo Sapiens. Madrid Año 2009)
- Margulis M. y Urresti, M. *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires. Año 1996
- Nakache, D. "Producir cine en escuelas de Buenos Aires. Visitando esta experiencia con ojos de alteridad" en *Revista Contemporánea de Educação, Vol. 5, N° 9*. Año 2010 Disponible en <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1600/1448>
- Plaza Schaefer, Verónica. "Educación, Tecnologías y Medios de Comunicación: Nuevos modos de interpelar a los jóvenes en contextos escolares". *INFEIES - Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Instituciones* Año 2, N° 2 Año 2013. Disponible en <http://www.infeies.com.ar>.
- _____ "Escuelas, TIC y Jóvenes: cuando las tecnologías son incorporadas para promover la comunicación, en contextos escolares". Libro *Las Significaciones de las TIC en Educación. Políticas, Proyectos, Prácticas*. Compiladora Eva Da Porta. Ed. Ferreyra. Córdoba. Año 2015.
- Plaza Schaefer, Valeria. "Las prácticas policiales en la ciudad de Córdoba en el período 2003/2013 desde la mirada de los jóvenes organizados contra la violencia policial y el derecho contravencional" en *"Estudios sobre Juventudes en Argentina IV" de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Universidad Nacional de San Luis*. Año 2015. En prensa.
- Reguillo Cruz, Rossana. *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del Desencanto* Buenos Aires: Norma. Año 2000.
- Rockwell, Elsie. "Como observar la reproducción". Ponencia presentada en el *Congreso La Práctica Sociológica*, UNAM, México. D.F. oct. Año 1985. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_08pole.pdf
- _____ "De escuelas, vardas y veredas" en Rockwell E. *La Escuela Cotidiana. Colección Educación y Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México, DF. Año 1995
- _____ "Claves para la apropiación: Escolarización rural en México". En *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Levinson, B., Foley D. y Holland D, Editores State of

New York University Press. Año 1996

_____ "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", en **Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. N° 1**. Editorial Pomares. México. Año 2005.

Saucedo Claudia. "Estudiantes de Secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición de jóvenes en la escuela". **Revista Mexicana de Investigación Educativa** abril – junio Vol. 11 N°029 COMIE pp. 403 -429. Distrito Federal Mexico. Año 2006.

Stake, Robert. Investigación con estudios de caso. Ediciones Morata. Madrid. Año 1999

Terigi, Flavia. **Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa**. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2009.

Urresti, Marcelo. "Cambios de escenarios, experiencia juvenil urbana y escuela"; en Tenti Fanfani E. (comp.) **Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones**. UNICEF/LOSADA, Buenos Aires. Año 2000.

Weiss Eduardo. Reseña de "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". **Revista mexicana de investigación educativa** Volumen 5 N 10 p.355/ 370. Año 2000.

_____ "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación". **Perfiles educativos N°135**. UNAM. Año 2012.

Willis, Paul. **Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera**. Ed. AKAL. Madrid. Año 1988