

# Las producciones mediáticas de los y las estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública orientadas en comunicación de la ciudad de Buenos Aires y su relación con los aprendizajes

Autor:

D' Angelo, María Gabriela

Tutor:

Lion, Carina

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa

Posgrado



Las producciones mediáticas de los y las estudiantes  
de escuelas secundarias de gestión pública orientadas en  
comunicación de la ciudad de Buenos Aires y su  
relación con los aprendizajes

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Autora: Lic. María Gabriela D'Angelo

Directora: Dra. Carina Lion

Tesis presentada para optar al título de Magíster de la Facultad de  
Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología  
Educativa

Buenos Aires

Julio de 2020

## **Resumen**

Esta tesis se plantea como objetivo establecer la relación entre las producciones mediáticas escolares y los aprendizajes, en escuelas secundarias orientadas en comunicación de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde una perspectiva metodológica se optó por el Método Comparativo Constante en tanto se buscó reconocer los aprendizajes que tienen lugar en prácticas escolares centradas en este tipo de propuestas, a partir de la descripción y análisis de las mismas producciones y en su cruce con el relato de los actores implicados desde una vuelta permanente entre la empiria y sus aproximaciones analíticas.

La investigación realizada comprende dimensiones de las producciones en relación con los aprendizajes de las y los jóvenes en el ámbito escolar: se describen y analizan el uso que se hace de la tecnología, las producciones mediáticas escolares como obras con características propias, las transformaciones que se dan en el aula cuando se introducen producciones de este tipo y el aprendizaje que habilitan especialmente el desarrollo de ciertas habilidades.

El propósito de este análisis parte del escaso abordaje que este tema ha tenido respecto a otros aspectos de la educación y la alfabetización mediáticas, para así contribuir al campo de la tecnología educativa y de la educación mediática.

## **Abstract**

This thesis aims to establish the relationship between school media productions and the process of learning in communication-oriented high schools in the City of Buenos Aires. The constant comparative method chosen from a methodological perspective seeks to explain the learning process that takes place in school practices focused on this type of proposal, the description and analysis of those productions as well as their intersection with the story of the actors involved in a continuous dialogue between empiricism and its analytical approaches. The research carried out includes several dimensions of the productions in relation to the process of learning of young people in the school environment. It describes and analyses the use of technology, the school media productions as works with their own characteristics, the transformations in the classroom fostered by this type of teaching proposals and the kind of learning they enable especially the development of certain skills.

The purpose of this analysis starts from the scarce approach that this topic has had with respect to other aspects of media education and literacy, and it intends to contribute to the fields of educational technology and media education.

### **Aclaraciones de estilo**

- ❖ Frase entrecomillada en el cuerpo del texto: cita breve de autor/es (menos de tres líneas)
- ❖ Párrafo sin entrecomillar: cita de autor/es extensa (más de 3 líneas)
- ❖ Frase entrecomillada y en cursiva en el cuerpo del texto: citas breves de entrevistas (menos de tres líneas)
- ❖ Párrafo sin entrecomillar y en cursiva: citas extensas de entrevistas (más de 3 líneas)
- ❖ Palabra en cursiva: conceptos

## Índice

Introducción	9
Capítulo 1: Antecedentes y estado del arte	18
1.1 La educación mediática: entre la actualización y los nuevos desafíos	18
1.2 Las competencias mediáticas: más allá de lo instrumental	21
1.3 Producción mediática escolar: un campo escasamente estudiado	22
1.4 Alfabetismo transmedia: cuando la vida cotidiana entra al aula	24
Capítulo 2: Marco teórico	28
2.1 Tecnología y educación	28
2.1.1 Tecnología y sociedad	28
2.1.1.1 Las miradas actuales	32
2.1.2 El campo de la tecnología educativa como perspectiva	38
2.2 Educación y comunicación	40
2.2.1 La comunicación y los medios en la cultura digital	40
2.2.1.1 Convergencia cultural	41
2.2.1.2 De los hipermedios a las hipermediaciones	43
2.2.1.3 Las nuevas “audiencias”	44
2.2.1.4 Los medios como representación para comprender el mundo	45
2.2.2 Educación mediática ¿Qué pasa con la producción?	46
2.2.3 Nociones generales sobre los cruces entre comunicación y educación	48
2.2 ¿Qué enseña la escuela hoy?	50
2.3.1 Alfabetizar en el siglo XXI	50
2.3.1.1 Alfabetizar para las habilidades del siglo XXI	52
2.3.2 A quiénes enseña la escuela: nuevos sujetos escolares	55
2.3.3 La Tecnología educativa en el marco de la educación mediática	58
2.4 Perspectivas teóricas del aprendizaje	58
2.4.1 La perspectiva cognitiva	59
2.4.1.1 El pensamiento visible	60
2.4.1.2 Las cogniciones distribuidas	61
2.4.1.3 La comprensión	63
2.4.2 El aprendizaje fuera de la escuela	63
2.4.3 Aprendizaje entre pares	65
2.4.4 Aprendizaje en red (conectivismo)	67
2.5 Aportes de las Ciencias de la Comunicación	68
2.5.1 Concepción de la comunicación	69

2.5.2 Aportes desde las teorías de la comunicación	70
2.5.2.1 Los Estudios Culturales: entre la interpretación y las mediaciones	70
2.5.2.2 La semiótica: signos, semiosis y discursos sociales	72
2.5.2.3. La ecología de los medios: entornos y especies	75
2.6 La enseñanza y el aprendizaje	77
2.6.1 Las mediaciones como concepto clave para pensar la articulación comunicación/educación	78
2.6.2 El concepto de derivaciones como aproximación	80
2.7 El aporte de la didáctica específica de la comunicación	82
Capítulo 3: Marco metodológico	85
3.1 Encuadre epistemológico	85
3.2 Metodología de investigación	85
3.2.1 Procedimiento de obtención y recolección de datos	88
3.2.1.1 Unidades de análisis: las producciones mediáticas escolares realizadas en el marco de las materias específicas de la orientación en comunicación	88
3.2.1.2 Breve descripción del contexto y de las escuelas seleccionadas	91
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos: información recabada	93
3.4 Análisis de la información empírica	97
3.5 Historia natural de la investigación	100
Capítulo 4: Descripción del corpus	105
4.1 Descripción de las producciones:	105
4.1.1 Producciones audiovisuales	107
4.1.1.1 Video "Pablito Ruiz RUMANIA 5ª4 TURNO TARDE" (2017)	110
4.1.1.2 Video "Actividad Plaza Almagro" (2017)	111
4.1.1.3 Video "Caso Nazare" (2018)	113
4.1.1.4 Video "Mano derecha (corto)" (2018)	114
4.1.1.5 Video "7255/99 - Novo" (2018)	115
4.1.1.6 Video "Periodismo corto - interrogatorio" (2018)	115
4.1.1.7 Video poesía sin título (11-04-2018)	116
4.1.1.8 Video: "Buen día" (2018)	117
4.1.1.9 Video "Últimos segundos" (2018)	118
4.1.1.10 Video "Anteojos de visión gai" (2018)	120
4.1.1.11 Video "Lavarropas Gai" (2018)	121
4.1.1.12 Video "La puerta del fondo" (2018)	122
4.1.1.13 Sonorizaciones	123
4.1.1.14 Tráileres de películas	124
4.1.2 Análisis de las producciones audiovisuales	125

4.1.3 Producciones sonoras	128
4.1.3.1 Programa “Hora libre” (FM Boedo - 22 de agosto Rumania) (2017)	130
4.1.3.2 Programa “Hora libre” (FM Riachuelo 14 de septiembre de 2017) (2017)	131
4.1.3.3 Programas de radio del “Proyecto Walsh”	134
4.1.3.4 Sonomontajes	138
4.1.4 Análisis de las producciones sonoras	140
4.1.5 Producciones gráficas	141
4.1.5.1 Tarjetas de centros culturales (2017)	142
4.1.5.2 Tarjeta de luchas y referentes (2018)	144
4.1.5.3 Sticker y tarjeta de “Alf inclusibe” (2018)	145
4.1.5.4 Guiones de las parodias de publicidades (2018)	147
4.1.6 Análisis de las producciones gráficas	147
4.1.7 Producciones multimedia	148
4.1.8 Análisis de las producciones multimedia	153
Capítulo 5: Análisis de entrevistas	155
5.1 Propósitos de las propuestas de enseñanza mediadas por tecnología	155
5.1.1 La dimensión ética	155
5.1.2 La dimensión comunicacional: derechos y ciudadanía	157
5.2 Los vínculos entre la escuela y la vida extraescolar	161
5.2.1 Una escuela que sale	162
5.2.2 El afuera que entra en la escuela	164
5.3. Las escuelas como sistemas de intercambios simbólicos	165
5.3.1. Aulas como ecosistemas: entre la televisión y YouTube	165
5.3.2. Aulas como espacio de mediación y construcción de sentido	169
5.3.3. Aulas como sistemas tecno pedagógicos colectivos	170
5.4. Las producciones mediáticas escolares como instancia de aprendizajes valorados	172
5.5 Las habilidades del siglo XXI, protagonistas de las producciones mediáticas escolares	174
5.5.1 Habilidades comunicacionales, mediáticas e informacionales	174
5.5.2 Habilidades asociadas al trabajo colaborativo	175
6. Conclusiones: Las producciones mediáticas escolares como oportunidad para nuevos aprendizajes escolares	178
Bibliografía	185
Anexo I: Producciones mediáticas escolares incluidas en esta investigación	196
Producciones audiovisuales	196
Producciones sonoras	209
Producciones gráficas	221

Producciones multimedia	224
Lista de enlaces a las producciones	227
Anexo II: Entrevistas	228
Categorías y subcategorías de las entrevistas	228
Entrevistas a estudiantes	231
Entrevistas a docentes	306
Anexo III: Observaciones	345

## Índice de imágenes

IMAGEN 1: MAPA DE ESCUELAS SECUNDARIAS ORIENTADAS EN COMUNICACIÓN (CABA). EN VERDE, LAS ESCUELAS A LAS QUE SE LOGRÓ EL INGRESO.	102
IMAGEN 2: CAPTURA DE PANTALLA DEL VIDEO “PABLITO RUIZ RUMANIA” (ESCUELA “RUMANIA”)	111
IMAGEN 3: CAPTURA DE PANTALLAS DEL VIDEO “ACTIVIDAD PLAZA ALMAGRO” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	112
IMAGEN 4: CAPTURA DE PANTALLA DEL VIDEO “ACTIVIDAD PLAZA ALMAGRO” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	112
IMAGEN 5: CAPTURA DE PANTALLA DEL VIDEO “ACTIVIDAD PLAZA ALMAGRO” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	113
IMAGEN 6: CAPTURA DE PANTALLA DEL VIDEO “CASO NAZARE” (ESCUELA “RODOLFO WALSH”)	114
IMAGEN 8: CAPTURA DE PANTALLA DEL VIDEO “NOVO” (ESCUELA “RODOLFO WALSH”)	115
IMAGEN 10: CAPTURA DE PANTALLA DEL VIDEO “VIDEO POESÍA” (ESCUELA “CLAUDIA FALCONE”)	117
IMAGEN 11: CAPTURA DE PANTALLA DEL EJERCICIO EN VIDEO “BUEN DÍA” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	118
IMAGEN 12: CAPTURA DE PANTALLA DEL EJERCICIO DE VIDEO “ÚLTIMOS SEGUNDOS” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	119
IMAGEN 13: CAPTURA DE PANTALLA EDITADA DIGITALMENTE DE LA PARODIA “ANTEOJOS DE VISIÓN GAI” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	120
IMAGEN 14: CAPTURA DE PANTALLA DE LA PARODIA “LAVARROPAS GAI” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	121
IMAGEN 15: FOTO TOMADA DE LA PÁGINA DEL PROGRAMA REC (ESCUELA “ RUMANIA”)	131
IMAGEN 16: FOTO TOMADA DE LA PÁGINA DEL PROGRAMA REC (ESCUELA “ARTURO JAURETCHE”)	132
IMAGEN 17: FRENTE Y DORSO DE LA TARJETA “ARCHIBRAZO” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	143
IMAGEN 18: FRENTE Y DORSO DE LA TARJETA “FM LA TRIBU” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	143
IMAGEN 19	144
IMAGEN 20: STICKER Y TARJETA “ALF INCLUSIBE” (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	146
IMAGEN 21: CAPTURA DE PANTALLA DE LA LÍNEA DE TIEMPO (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	150
IMAGEN 22: CAPTURA DE PANTALLA DE LA LÍNEA DE TIEMPO 2 (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	150
IMAGEN 23: CAPTURA DE PANTALLA DE LA LÍNEA DE TIEMPO 2 (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	151
IMAGEN 24: CAPTURA DE PANTALLA DE LÍNEA DE TIEMPO 3 (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	152
IMAGEN 25: CAPTURA DE PANTALLA DE LA LÍNEA DE TIEMPO 3 CON ELEMENTO INTERACTIVO DESPLEGADO (ESCUELA “OSVALDO PUGLIESE”)	152

## Índice de tablas



TABLA 1: PRODUCCIONES, ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES POR ESCUELA Y MATERIA (DE ELABORACIÓN PROPIA)	97
TABLA 2: CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS DEL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS (DE ELABORACIÓN PROPIA)	228

## **Índice de diagramas**

DIAGRAMA 1: ASPECTOS DE LAS PRODUCCIONES MEDIÁTICAS ESCOLARES (PME) (DE ELABORACIÓN PROPIA)	178
DIAGRAMA 2: ASPECTOS AMPLIADOS DE LAS PRODUCCIONES MEDIÁTICAS ESCOLARES (PME) (DE ELABORACIÓN PROPIA)	344

## **Agradecimientos**

A la Dra. Carina Lion, mi directora de tesis, quien siempre tuvo palabras de aliento, sugerencias valiosas y comentarios precisos que me permitieron avanzar en este recorrido. Por su conocimiento y paciencia, pero sobre todo por su generosidad, su acompañamiento constante y su profesionalismo.

Al cuerpo docente de la Maestría de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por sus aportes teóricos, sus reflexiones y su calidez.

A mi familia, amistades y colegas que acompañaron este proceso.

A las escuelas que me abrieron sus puertas: La Jauretche, La Falcone, La Pugliese, La Walsh y La Rumania. A sus directivos, y a las y los docentes que me permitieron ingresar en sus aulas, compartir sus clases, y que además me brindaron su testimonio. Sin ellas y ellos, sin su trabajo profesional y dedicado esta tesis hubiera sido imposible.

Y finalmente, un agradecimiento especial a las y los jóvenes con quienes compartí momentos de sus clases, con quienes mantuve charlas y a quienes entrevisté. Ellas y ellos aportaron una mirada auténtica, fresca y renovada que acompañó e inspiró el espíritu de esta tesis.

## Introducción

En el marco de la Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA la pregunta que dio origen a esta tesis fue ¿Qué aprenden las y los jóvenes cuando realizan producciones mediáticas en la escuela? A partir de este interrogante, intentamos establecer cuáles son los aprendizajes que la educación mediática promueve en las aulas a partir de la realización de producciones escolares. De nuestra pregunta inicial se desprendieron otros interrogantes: ¿Cómo se vinculan las producciones mediáticas escolares con la generación de conocimiento? ¿Qué prácticas de la educación en medios promueven aprendizajes profundos? ¿Qué usos de las tecnologías permiten potenciar el aprendizaje de las y los jóvenes?

Al proponernos analizar las relaciones entre producción mediática escolar, comprensión y conocimiento decidimos retomar el concepto de *derivaciones* (Litwin, 1997), que nos permitió a partir de las prácticas de enseñanza interpretar lo que ocurre en el aprendizaje cuando se produce en medios.

Las aulas de las escuelas secundarias de la Argentina se han convertido paulatinamente (aunque en grados y ritmos diversos) en *entornos de alta disponibilidad tecnológica* (Maggio, 2012). En los últimos años la entrega de dispositivos a estudiantes a través de diversos programas<sup>1</sup>, el acceso a Internet en las escuelas (aún con limitaciones), y la compra de equipamiento tecnológico en la mayoría de las instituciones educativas, nos permiten decir que estamos en un contexto altamente dotado de tecnología que no existía unos años atrás. Desde un punto de vista económico el acceso y el abaratamiento de las nuevas tecnologías permitió su incorporación en las escuelas y en los hogares. A esto se suma de modo significativo, la masividad de los celulares inteligentes<sup>2</sup> que, aunque no estuvieron contemplados en los programas de inclusión de tecnología en las escuelas, hoy ocupan un lugar fundamental en la vida de las y los jóvenes. Esta centralidad del celular se traslada a las clases y sus

---

<sup>1</sup> El programa más emblemático es el de Conectar Igualdad que implementó el modelo 1 a 1 a nivel nacional.

<sup>2</sup> Según INDEC en la Argentina, 84 de cada 100 personas emplean teléfono celular y 78 de cada 100 utilizan internet (Informe del 14/05/19. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2018) Según este mismo informe, el uso de celular en la ciudad de Buenos Aires en la franja de 13 a 17 años aumentó respecto a mediciones previas y se encuentra un poco por encima de la media nacional. Estos datos así como el informe técnico están disponibles en: [https://www.indec.gov.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=4&id\\_tema\\_2=26&id\\_tema\\_3=71](https://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=26&id_tema_3=71)

Por su parte, la encuesta nacional de consumos culturales realizada por el ministerio de cultura de la Nación en 2017 sostiene que: “En 2013 internet equivalía a PC y conexión domiciliaria. En cambio, en 2017 internet se deslocalizó, perdió arraigo a un lugar físico determinado debido al crecimiento del uso de smartphone y la extensión de la frecuencia 4g. En 2013 apenas un 9% de la población se conectaba a internet principalmente a través del celular, mientras que en 2017 más del 70% se conectó todos los días vía smartphone” (p. 1) La encuesta puede consultarse en [https://www.cultura.gob.ar/nueva-encuesta-de-consumos-culturales\\_5682/](https://www.cultura.gob.ar/nueva-encuesta-de-consumos-culturales_5682/) (julio de 2020)

potencialidades pedagógicas empiezan a ser consideradas y exploradas por muchos y muchas docentes, aspecto que quedó evidenciado en nuestro análisis. La presencia y el acceso a la tecnología convierte a las y los jóvenes en sujetos con habilidades, saberes y competencias ligados al consumo y a la producción de contenido en diversos lenguajes y medios<sup>3</sup>. Pero al mismo tiempo profundiza la brecha digital respecto a aquellas y aquellos jóvenes que tienen un acceso limitado a estas tecnologías.

En este contexto, resulta central reflexionar acerca del uso y de la apropiación que las y los jóvenes hacen de los medios y de la tecnología, dentro y fuera de la escuela, y de qué manera esto puede reflejarse en sus aprendizajes. Considerando esto intentamos comprender cuál es el sentido que los aprendizajes escolares tienen (y podrían tener) para las y los jóvenes, y si la producción mediática escolar posibilitada por el acceso y el uso de ciertas tecnologías, es precisamente una oportunidad para lograr aprendizajes profundos que doten de sentido a la escuela secundaria sin perder de vista que la alta disponibilidad tecnológica en las escuelas y en los hogares, no determina por sí misma cambios significativos o innovadores respecto al modo en el que las y los estudiantes aprenden y adquieren conocimiento.

Desde un entramado que concebimos complejo, nos planteamos como objetivo principal de esta investigación:

- Analizar las relaciones entre producción mediática, comprensión y conocimiento.

A partir de allí, pudimos establecer los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar los aprendizajes que se promueven cuando se realizan producciones mediáticas en las aulas de las escuelas secundarias de gestión pública de CABA orientadas en comunicación.
  - Reconocer y analizar qué prácticas vinculadas al proceso de producción son las más significativas y valoradas por las y los estudiantes en términos de aprendizaje.
  - Caracterizar y categorizar los distintos procesos y productos de la alfabetización mediática escolar.
  - Identificar y describir los roles asumidos por docentes y estudiantes en relación con el proceso de producción.

---

<sup>3</sup> La relación entre los aprendizajes de las y los jóvenes dentro y fuera de la escuela son retomados y analizados por varios autores. Un resumen de estos debates puede encontrarse en Scolari, C. (2018) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas, aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula (pp. 19-21).

- Identificar el uso que se hace de las tecnologías y establecer el vínculo que mantienen con el aprendizaje de las y los estudiantes.
- Construir categorías analíticas que den cuenta del vínculo entre prácticas escolares centradas en la producción mediática y el aprendizaje de las y los estudiantes, así como la construcción de conocimiento haciendo foco en la comprensión.

La pregunta que guio nuestra investigación ha sido: **¿Qué producciones mediáticas en las escuelas secundarias de gestión pública de CABA orientadas en Comunicación favorecen el aprendizaje?** que derivó a su vez en otros interrogantes que fueron respondidas (al menos en parte) durante esta investigación:

- ¿Qué vinculaciones se establecen entre las producciones escolares mediáticas y el conocimiento disciplinar?
  - En este ambiente de alta disponibilidad tecnológica ¿Cuál es el rol de la escuela? ¿Cómo se posiciona?
  - ¿Qué tipo de acceso, uso y apropiación de las tecnologías y de los medios está presente en las propuestas pedagógicas de las escuelas que potencien aprendizajes profundos, genuinos y transferibles?

Como la situación problemática de la que partimos se proponía investigar sobre los aprendizajes asociados a la producción en medios, pensamos que las respuestas a estos interrogantes nos permitirían establecer qué sabían las y los estudiantes, qué eran capaces de hacer con estos aprendizajes, cuáles eran los vínculos entre producciones mediáticas escolares y aprendizaje, así como identificar situaciones de aprendizaje profundas y significativas, trasladables a otras áreas del conocimiento y a situaciones reales de la vida cotidiana.

Alrededor de esta situación problemática y de los interrogantes planteados resultaron de interés:

- Las características de prácticas escolares que habilitaban la producción en medios: es decir, si se focalizaron en un uso meramente instrumental de la tecnología o si, se lograban superar estas cuestiones hacia prácticas escolares superadoras y significativas centradas en los aprendizajes de las y los adolescentes.
- Las características de las producciones realizadas: identificar características, estéticas y objetivos que respondan a intereses genuinos de las y los jóvenes, que respondan a criterios creativos (en oposición a propuestas repetitivas) y que hagan un uso genuino de las TIC.

- El rol asumido por las y los estudiantes en relación al ejercicio del derecho a la comunicación y a la libertad de expresión, vinculando este aspecto con el sentido que estas actividades y la escuela pueden adquirir en tanto prácticas de sentido.
- La identificación de saberes, habilidades y competencias que las y los estudiantes adquieren al hacer producciones mediáticas escolares. En este caso nos interesamos particularmente en las denominadas *habilidades del siglo XXI* (entendidas como competencias estratégicas que incluyen la colaboración, el pensamiento crítico y la gestión de la complejidad<sup>4</sup>).
- El reconocimiento de usos y apropiaciones de las tecnologías en las producciones mediáticas escolares que permitan y potencien el aprendizaje.

Para comprender nuestra situación problemática inicial, responder a los interrogantes planteados y cumplir con los objetivos que nos propusimos, partimos de un concepto de alfabetización ampliado que va más allá de la lectoescritura y que actualmente refiere a *multialfabetizaciones* (Brito, 2015), *alfabetización mediática* (Buckingham, 2005) y *alfabetización mediática e informacional* (Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Akyeampong, K. y Cheung, C, 2011). Dentro de esta mirada ampliada de la alfabetización nos centramos particularmente en la alfabetización mediática, que permite el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con el análisis y el uso de los medios. Por un lado, supone la capacidad de obtener acceso a la información y a los medios, es decir, incluye habilidades y competencias necesarias para localizar contenidos mediáticos, saber analizar y utilizar la información obtenida. Por otro lado, la educación mediática también se refiere a la comprensión crítica, esto es, la capacidad de decodificar e interpretar los medios y la información en una variedad de contextos. Finalmente, la alfabetización mediática refiere a la posibilidad de producir y comunicarse, de crear con los medios (Buckingham, 2008). Este es el aspecto de la educación mediática en el que centramos esta tesis y que encuentra un contexto ideal en las escuelas secundarias orientadas en comunicación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

La educación en medios se introduce formalmente en las escuelas secundarias de gestión pública de CABA en 1995, con la creación de escuelas orientadas en comunicación y el

---

<sup>4</sup> Cobo y Moravec (2011) señalan: “Algunos ejemplos de estas habilidades blandas son: capacidad para trabajar bajo presión; flexibilidad y adaptabilidad ante distintos escenarios; habilidad para aceptar y aprender de las críticas; autoconfianza y capacidad de ser confiable; comunicación efectiva; habilidades para resolver problemas; pensamiento crítico y analítico; administración del tiempo (puntualidad); capacidad para trabajar en equipo y de manera colaborativa; proactividad e iniciativa; curiosidad e imaginación; voluntad para aprender” (pp. 196-197).

surgimiento de espacios curriculares específicos<sup>5</sup>. La inclusión de la comunicación en los diseños curriculares no significó necesariamente que estuvieran dadas las condiciones para una verdadera alfabetización mediática. Este proceso de introducción y desarrollo de la comunicación en la escuela se tradujo - al menos en sus inicios - en una simple incorporación de contenidos provenientes de las Ciencias de la Comunicación:

La pedagogización de la comunicación en la escuela secundaria demanda preguntarse qué enseñar y cómo enseñar la comunicación. La llegada de lo comunicacional a las aulas se tradujo en un listado de materias que resumían los lineamientos de los documentos nacionales y provinciales. Esto permite pensar cuán limitada fue la puesta en marcha de la implementación de lo propuesto por la reforma. No se promovió un cambio en la mirada de la educación con la llegada de la comunicación; sino una mera asimilación de las especificidades curriculares. (Carbonaro, 2009:8)

Como parte del contexto institucional y político es importante que puntalicemos el modo en que la comunicación se introduce en las escuelas. Con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) comienza la entrada de la Ciencias de la Comunicación a las escuelas secundarias a nivel nacional en un contexto marcado por las políticas neoliberales. Si bien el Polimodal nunca llegó a implementarse en CABA, a partir de la resolución N. 1370/95 se crearon los primeros Bachilleratos con orientación en Comunicación Social (1995). Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N. 26.206 (2006) las diferentes jurisdicciones debieron realizar las adaptaciones necesarias para ajustarse a la normativa vigente y es ese proceso de reforma curricular, en el que las escuelas secundarias de CABA se encontraron hasta el 2019. El Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria contempla la orientación en Comunicación, aprobado por Resolución 2015-321-MEGC y Resolución 2015-1189-MEGC<sup>6</sup>.

Actualmente son varias las escuelas secundarias que tienen esta orientación en las distintas jurisdicciones e incluso ha sido adoptada por escuelas secundarias preuniversitarias (aquellas que dependen de universidades nacionales). Tal es el caso de la Escuela Secundaria de la

---

<sup>5</sup> Con la resolución N. 1370/95 se crean los primeros Bachilleratos con orientación en Comunicación Social en CABA (1995). De acuerdo a esta resolución, los Bachilleratos con Orientación en Comunicación Social en CABA son, según datos del gobierno de la ciudad de Buenos Aires: María Claudia Falcone - Escuela de Educación Media N.º 07 DE 09; Julio Cortázar - Escuela de Educación Media N.º 01 DE 12; Manuel Mujica Láinez - Escuela de Educación Media N.º 01 DE 13; Rodolfo Walsh - Escuela de Educación Media N.º 01 DE 16; Rumania - Escuela de Educación Media N.º 02 DE 17; Coronel de Marina Tomás Espora - Colegio N.º 13 DE 18; Arturo Jauretche - Escuela de Educación Media N.º 02 DE 19; Sin Nombre - Escuela de Educación Media N.º 03 DE 19. Esta información se tomó de sitio de educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/secundario/nuestras-escuelas> (consultado en julio de 2020).

<sup>6</sup> El documento puede consultarse en : <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-del-ciclo-orientado-de-la-nes> (consultado en julio de 2020).

Universidad Nacional de General Sarmiento (2015)<sup>7</sup> y de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional de Quilmes (2014)<sup>8</sup>.

Desde los inicios de estas escuelas hasta la actualidad, un cambio importante desde lo institucional fueron los nuevos diseños curriculares en el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES) que proponen en sus lineamientos generales una mirada actualizada sobre la orientación y la educación mediática. En 2019 se terminaron de realizar, especialmente en la ciudad de Buenos Aires, estas reformas curriculares luego de extensos debates, jornadas y movilizaciones estudiantiles. Como resultado, se vivió un momento de transformación que aún repercute en la cotidianidad escolar. Esta situación no deja de ser un momento oportuno para repensar la educación y transformar sus prácticas, pero también pone en evidencia tensiones y problemáticas.

Cabe que mencionemos la presencia de programas de educación vinculados con los medios que se incorporan (en diferentes grados y formas) a las escuelas como programas externos: programa REC<sup>9</sup> y programa Medios en la escuela<sup>10</sup>. También existe una variada oferta de espacios de educación no formal centrados en los medios que, pese a no articular con las instituciones escolares, forman parte de un entramado social, cultural y educativo que da cuenta de la emergencia de estos nuevos lenguajes mediáticos y de la respuesta y convocatoria que tienen en niñas, niños y jóvenes<sup>11</sup>.

Sin embargo, el cambio más significativo no vino dado exclusivamente por las modificaciones curriculares: las escuelas y los actores que transitan las mismas fueron transformándose en las últimas dos décadas a partir de cambios tecnológicos pero también sociales y culturales. Este contexto de desarrollo tecnológico vivido en los últimos años se vio acompañado por políticas educativas que buscaban convertir a las escuelas en *entornos de alta disponibilidad tecnológica* (Maggio, 2012). Fue así que se potenciaron las prácticas de enseñanza en torno a la alfabetización mediática y se facilitó la producción en medios. Blogs, material audiovisual, programas de radio, publicaciones digitales y producciones multimedia comenzaron a producirse cada vez más en las aulas como parte de la propuesta escolar. Buscamos recuperar lo específico de la educación mediática en las escuelas sin desatender sus

---

<sup>7</sup> Resolución CS N. 5708/15.

<sup>8</sup> Resolución (CD) N. 182/15.

<sup>9</sup> Puede consultarse el sitio del programa en <http://programarec.com.ar/> (consultado en julio de 2020).

<sup>10</sup> Puede consultarse en el sitio del Gobierno de la ciudad la información sobre este programa [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios\\_en\\_la\\_escuela/?menu\\_id=20311](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios_en_la_escuela/?menu_id=20311) (consultado en consultado en julio de 2020).

<sup>11</sup> Entre estos espacios no formales podemos mencionar: Puerta 18, PH15, Programa Conectados, entre otros. Más información sobre estos programas y espacios puede encontrarse en sus respectivos sitios: <http://www.puerta18.org.ar/>, <http://www.ph15.org.ar/>, (consultados en consultado en julio de 2020).



vínculos con lo que ocurre por fuera de ellas<sup>12</sup>, dar cuenta del valor y de las posibilidades de la alfabetización mediática en términos de la generación de conocimiento.

Cuando nos referimos a las producciones mediáticas escolares remitimos a las prácticas escolares desarrolladas en el marco de materias específicas del ciclo superior de la orientación en comunicación; estas prácticas se desarrollan al interior de asignaturas cuyos contenidos son específicos del área de comunicación y de los lenguajes mediáticos, y que además promueven la producción. Tal es el caso de materias como: Producción gráfica, producción radial, producción audiovisual, producción multimedial, producción publicitaria y Arte y diseño, que son ejes dentro del bloque denominado Producción en lenguajes multimediales<sup>13</sup>. En estos espacios curriculares observamos que las y los estudiantes se convierten en productores a partir de un saber específico en torno al conocimiento de los lenguajes mediáticos que la escuela les brinda y que incluye aspectos instrumentales y procesos cognitivos más profundos. Queremos señalar que otras materias del ciclo orientado aún sin tener el formato de taller también realizan producciones desde la mirada de la comunicación. Por último, en el cambio del viejo diseño curricular al nuevo, muchas de las denominaciones de las materias cambiaron su nombre y también surgieron espacios nuevos. Esto supuso una etapa caracterizada por nuevas prácticas, actores y contenidos que debieron incluirse y pensarse.

El interés por esta situación problemática lo venimos desarrollando a partir del trabajo docente en escuelas medias orientadas en comunicación dentro del sistema de educación formal, así como a la participación en el ámbito de la educación no formal en el dictado de talleres de radio y video. A partir de estas experiencias, la sensación que manteníamos era que la producción en medios genera mucho entusiasmo entre las y los jóvenes, pero no llegábamos a tener la certeza acerca de si promovía aprendizajes auténticos, al decir de Perkins. Fue entonces que nos preguntamos si el entusiasmo que suscita producir en medios podía redundar en aprendizajes profundos, genuinos y transferibles (Perkins, 1992), y no en un repertorio de técnicas e instrumentos a dominar, para así detectar precisamente, experiencias concretas que sean potenciadores de este aprendizaje y generadoras de conocimiento.

---

<sup>12</sup> Respecto a esta diferenciación acerca de lo que los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela, David Buckingham opina que “este tipo de alfabetización también requiere un proceso sistemático de estudio; y, para bien o para mal, los colegios siguen siendo instituciones vitales (y sin duda obligatorias) a este respecto.” (Buckingham, D. Prólogo en Scolari, C. (2018) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas, aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula).

<sup>13</sup> Las características del perfil del egresado, los contenidos de los bloques y ejes, los propósitos de enseñanza, así como los objetivos de aprendizaje del ciclo superior orientado en Comunicación pueden consultarse en el Diseño Curricular Nueva escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo orientado del bachillerato en Comunicación (ver bibliografía)

Por último, consideramos que la alfabetización mediática es un tema central en los debates internacionales sobre educación, así como en las políticas públicas de las últimas décadas. La mayoría de los trabajos en torno a este aspecto dan cuenta de las posibilidades desde la enseñanza, recuperando especialmente la perspectiva de las y los docentes. También es cierto que el campo de la alfabetización mediática es muy amplio y que la mayoría de los trabajos y publicaciones se centran en el tipo de competencias que se pueden generar, así como en el trabajo de análisis a partir de los medios, pero es menor la cantidad de trabajos sobre las instancias de producción. David Buckingham (2010) asegura que la mayoría de las reflexiones en torno al tema de la educación mediática se centran en aspectos meramente tecnológicos y entiende que es muy poco lo que se sabe acerca de las producciones mediáticas de las y los jóvenes en las escuelas; la mayoría de las investigaciones en torno a la alfabetización mediática tratan sobre el uso que las y los docentes hacen de los medios en sus propuestas de enseñanza, o bien sobre el análisis crítico de los mismos. El autor entiende que estos estudios deberían tener en cuenta aún más las producciones de las y los alumnos y se pregunta si reflejan verdaderamente la expresión y la voz de las y los jóvenes.

Consideramos que centrarnos en los aprendizajes haciendo foco en la comprensión desde la mirada de las y los estudiantes, así como en sus producciones, dará cuenta de un aspecto poco explorado que permitirá establecer aspectos con potencial pedagógico.

Organizamos esta tesis en los siguientes capítulos:

En el capítulo 1 retomamos el estado del arte sobre nuestro objeto de estudio, recuperando las principales líneas en torno al tema que nos convoca.

En el capítulo 2 desarrollamos nuestro marco teórico que se caracteriza por recurrir a aportes de distintas disciplinas entre las que se destacan la tecnología educativa, la educación y la comunicación.

En el capítulo 3 establecemos el marco metodológico basado en aspectos cualitativos del fenómeno a describir y analizar

Los capítulos 4 y 5 presentan la interpretación del corpus en base a una serie de dimensiones de análisis. En el capítulo 4 describimos las producciones escolares, clasificándolas en categorías e identificando sus principales características y sus vínculos con el aprendizaje. El capítulo 5 analiza las entrevistas a partir de categorías desarrolladas para la descripción de las producciones, y otras nuevas vinculadas a las percepciones de los actores implicados.

En el capítulo 6 exponemos las conclusiones donde se cruzan los análisis previos (capítulos 4 y 5) a la luz del marco teórico que nos permitió establecer relaciones entre las producciones

mediáticas escolares y el aprendizaje, y avanzar hacia los hallazgos de la tesis. Asimismo, planteamos interrogantes valiosos para próximas investigaciones.

En el capítulo 7 reseñamos la bibliografía y material utilizado.

En el Anexo I incluimos las descripciones detalladas de las producciones, en el anexo II incorporamos las entrevistas completas y en el Anexo III presentamos el relato de las observaciones realizadas que permiten comprender e ilustrar las descripciones, análisis y conclusiones a las que llegamos. Representa el corpus empírico de la tesis.

## Capítulo 1: Antecedentes y estado del arte

En el estado del arte, nos proponemos esbozar un mapa de conceptos, trabajos de investigación y reflexiones teóricas vinculadas con el tema de esta tesis: las producciones mediáticas escolares y su relación con el aprendizaje. Pretendemos así, dar cuenta de estudios vigentes y de las principales ideas sobre este tema para ponerlas en diálogo con esta investigación.

Presentaremos, de forma organizada en ejes temáticos, reseñas con conceptos centrales y conclusiones de algunas tesis, documentos y artículos que retoman temas vinculados con esta investigación. Un primer eje aborda la educación en medios en general, ahondando en temas particulares que fueron apareciendo y demostraron la importancia que tienen: uno de ellos es las “competencias mediáticas”. Otro eje se centra en nuestro mayor interés: la producción en medios en contextos escolares. Finalmente, un último eje gira en torno al concepto de *transmedia* que, aunque proviene del campo mediático y de la cultura digital, en estos antecedentes se considera a partir de trabajos que reflexionan acerca de estas narrativas vinculadas a la educación.

### 1.1 La educación mediática: entre la actualización y los nuevos desafíos

La educación en medios constituye un concepto en revisión que está actualizándose constantemente y sobre el que hay diferentes abordajes. Como señala Sáez (2019): “los contenidos de la educación mediática son un objeto en disputa”. La educación mediática aparece como un campo interdisciplinar que enfrenta algunos desafíos al mismo tiempo que se presenta como un escenario de posibilidades. Varios artículos españoles (de Pablo Pons y Ballesta Pagán, 2018; Medina Vidal, F., Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, E., 2017) proponen actualizar el concepto en vista a que las políticas relacionadas con esta área parecen no estar a la par de cómo debieran implementarse en la educación. Si bien los autores piensan la educación mediática desde el contexto de su país (España), su diagnóstico no nos resulta ajeno; la educación en medios y la implementación de políticas sobre el tema no siempre van de la mano. En nuestro país, podemos mencionar dos leyes que fortalecen la educación en medios: la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, Ley 26.522 (2009) que conforman un marco legislativo que promueve la

educación en medios, pero no necesariamente aseguran las condiciones para que esto ocurra. Retomando los artículos españoles, mencionamos que ambos proponen integrar al concepto de educación mediática el de *alfabetización digital*. Esta parece ser una de las líneas más fuertes de trabajo, la de redefinir el concepto con el fin de precisarlo, pero sin dejar de lado cómo se amplía en base a las transformaciones tecnológicas y culturales de los últimos tiempos, y cómo se vincula cada vez más con otros elementos y prácticas sociales que no están siempre exclusivamente vinculados a los medios tradicionales.

A partir de pensar el concepto de la educación mediática asociado al de alfabetización digital, subrayan la importancia de formar a las y los futuros docentes en este campo, ya que las y los estudiantes de los profesorados evidencian una escasa formación al respecto. El caso del Reino Unido es retomado por de Pablo Pons y Ballesta Pagán como un ejemplo a seguir, en tanto los “media studies” son una materia obligatoria del currículo escolar en la secundaria. Sostienen que así es posible desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para una alfabetización funcional pero especialmente para una alfabetización que promueva el análisis, la evaluación, la reflexión crítica y la capacidad de crear productos mediáticos. Los autores no son los únicos que reparan en esto: en el artículo “Educación mediática en la formación docente de la Universidad de Buenos Aires. Una propuesta de actualización curricular” (Sáez et al. 2019), se parte de una perspectiva de derechos donde la comunicación se considera puerta de acceso a otros derechos; a partir de esta mirada se acerca la educación mediática a la formación docente universitaria para achicar la tensión que existe entre el sistema educativo universitario y la cultura contemporánea.

Por último, reponemos las ideas principales del libro “The media education manifesto” de David Buckingham (2019), en el que actualiza sus reflexiones en torno al campo del que se ha constituido como uno de los referentes principales. El autor británico señala dos objetivos principales en su texto: Por un lado, frente a políticas que no demuestran gran interés por la educación mediática, busca convencer de la importancia de tener programas educativos de calidad, sistemáticos y sustentados en el tiempo que permitan educar en la competencia mediática. Por otro lado, pretende brindar algunas líneas de trabajo a docentes del área considerando el contexto actual. Precisamente se detiene en las principales características del entorno mediático actual: subraya la concentración, el poder económico tras las grandes empresas de medios (especialmente los gigantes tecnológicos), advirtiendo sobre aspectos

como el “techlash”<sup>14</sup> y la invasión a la privacidad. En este contexto de “capitalismo de plataformas” donde lo que más vale son nuestros datos personales, es urgente un proceso de responsabilización ciudadana como alternativa de empoderamiento de la población frente a las grandes empresas.

Buckingham sostiene que en el entorno mediático actual conviven viejos y nuevos medios, lejos de desaparecer, los medios tradicionales se actualizan. Los medios hoy, además de informar y entretener, nos permiten relacionarnos, estar conectados y compartir; también habilitan nuevos códigos y formas de comunicación. En este nuevo entorno las y los jóvenes migran hacia las pantallas y hacia los dispositivos móviles cada vez más: el elemento central es el smartphone.

Respecto a la educación en medios, critica la “ideología californiana” que ve en internet el lugar ideal de aprendizaje y desestima lo que ocurre en las escuelas, pues confía plenamente en la autonomía de las personas para aprender. Esta postura pone en valor el aspecto instrumental, reducido a competencia digital. Frente a esta idea, Buckingham propone que la educación mediática puede hacer entender a las y los jóvenes cómo funcionan los medios y usarlos con efectividad. El pensamiento crítico hoy incluye: analizar, sintetizar y evaluar la información; desarrollar el pensamiento lógico: los pasos a seguir para llegar a una conclusión, identificar si estas conclusiones son correctas o no, si son contradictorias, si hay vacíos de información, chequear la fiabilidad y relevancia de las fuentes, cuestionar los propios prejuicios, y considerar el filtro de nuestros valores al enfrentarnos a una información. Propone basar el trabajo pedagógico en tres dimensiones que deben estar interrelacionadas de forma dinámica: el análisis textual del lenguaje de los medios, saber producir en estos lenguajes de manera activa y el análisis contextual. Respecto a la producción subraya que las y los jóvenes deben poder hacer un discurso propio y creativo, producido dentro del contexto institucional de la escuela, pero con contenidos originales y que les interesen. Jugar, experimentar y vehicular sus propuestas, ya que es en ese contexto donde el aprendizaje se hace presente. El aprendizaje activo es más atractivo que el análisis puramente pasivo de ejemplos de mensajes seleccionados para esta meta. Al producir por un lado se hace, pero también se reflexiona creando realidad y teoría.

---

<sup>14</sup> Techlash es un término moderno acuñado por la revista “The Economist” para referirse a la posible reacción de la ciudadanía frente al abuso de compañías tecnológicas omnipotentes, como Google o Facebook. Este fenómeno se hace eco de la concientización sobre el poder de los gigantes digitales.

## 1.2 Las competencias mediáticas: más allá de lo instrumental

Dentro de los debates teóricos actuales sobre la educación en medios, hay una línea interesada en reflexionar en torno a las denominadas “competencias mediáticas” entendidas como el:

Uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. (Bacher, S. et. al. 2015:4)

La mayoría de los autores interesados en este enfoque retoman las dimensiones esbozadas por Ferrés y Piscitelli (2012). Las mismas son: Lenguaje (conocer y saber usar códigos, analizar su significado), tecnología (conocer y usar herramientas para comunicarse por diferentes medios), procesos de interacción (valorar y evaluar la propia dieta mediática, valorar los elementos contextuales en un intercambio), procesos de producción y difusión (conocer fases de producción y difusión, capacidad de elaborar y difundir mensajes), ideología y valores (capacidad de lectura comprensiva y crítica), y estética (analizar y valorar mensajes desde su innovación formal y temática). En el artículo “Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España”, Fernando Medina Vidal, Antonio Juan Briones Peñalver y Elena Hernández Gómez (2017) concluyen que en el caso de las escuelas secundarias españolas, la educación mediática se centra particularmente en aspectos instrumentales de dispositivos y en la creación de contenidos digitales y mediáticos, lo que supone que no se han alcanzado los niveles deseados y no hay una verdadera educación en medios y para los medios (especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias críticas). Proponen recuperar enfoques críticos e ideológicos para evitar caer en un reduccionismo tecnológico que profundiza las distancias entre la educación formal y la educación no formal.

En el caso de nuestro país, un estudio que se proponía medir las competencias mediáticas de jóvenes de entre 14 a 17 años del nivel secundario en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Bacher, S. et. al. 2015), partía de la premisa de que las y los jóvenes se encuentran interpelados por estos procesos de reestructuración cultural que implican abrir la escuela a un universo simbólico diferente. Abordan también esta problemática desde una perspectiva de derechos debido a que los procesos comunicacionales deberían contribuir a la movilización

social, al empoderamiento político y cultural, a la visibilización de actores y a la construcción de agendas desde la propia realidad de las y los jóvenes. Nos resultó interesante que, al igual que el artículo de Sáez et. al (2019) la educación en medios se aborde desde una perspectiva de derechos, que permite vincular a las y los estudiantes con su rol de ciudadanos.

En el estudio mencionado, respecto a cuáles son las competencias de las y los jóvenes en el uso de las TIC, se llegó a la conclusión de que poseen un nivel medio de competencia mediática, pues les falta desarrollar saberes y habilidades que les permitan interactuar de manera más plena con el mundo que habitan.

El artículo “Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica” (Mateus, J. C., Andrada, P. y Ferrés, J, 2019) coincide con varios aspectos ya mencionados: la necesidad de incluir los medios tradicionales y los digitales, el reconocimiento de la formación en medios como un derecho ciudadano, la noción de competencia vinculada a la forma de comprender, organizar y evaluar el conocimiento (de Ketele, 2008), el desarrollo de una competencia mediática asociado a la capacidad para interactuar con el cambiante ecosistema mediático y el reconocimiento de aspectos tecnológicos pero fundamentalmente simbólicos.

Los autores, a partir de un estudio realizado en España, Chile y Perú, identifican algunos obstáculos políticos, pedagógicos y metodológicos para medir y evaluar las competencias mediáticas. Desde lo político, la competencia mediática debe lograr hacerse un espacio en las agendas educativas que trascienda la noción de competencias digitales asociadas exclusivamente a una salida laboral, y se fortalezca en cambio, una mirada donde se las reconozca como un derecho para el ejercicio de la ciudadanía. En cuanto a lo pedagógico, al no existir consenso sobre una definición unívoca de la competencia mediática a nivel internacional, no siempre se formaliza y se incluye en las cajas curriculares como otras áreas de conocimiento más tradicionales. Desde lo metodológico, la mayoría de los instrumentos que se utilizan para medir las competencias de la población utilizan preguntas de autopercepción que no resultan las más adecuadas. Así, la evaluación y medición de estas competencias mediáticas aparece como un desafío futuro.

### 1.3 Producción mediática escolar: un campo escasamente estudiado



Dentro de la educación en medios, la producción mediática escolar ha sido escasamente abordada. Recopilamos algunos trabajos que abordan este aspecto específico en tanto es nuestro interés central.

Pellegrino (2019) analiza el caso de una escuela normal orientada en Comunicación a partir de sus producciones mediáticas. Define al trabajo con medios en escuelas como un desafío e identifica tres aspectos que enriquecieron la educación en medios en los últimos años: la iniciativa de las mismas comunidades para llevar adelante cambios curriculares (necesidad de construir saberes específicos sobre comunicación); cambios en los planes de estudio que llevaron a cambios en las formas de trabajo en las aulas; y la falta de recursos genuinos que sin embargo, derivó en “la multiplicación de recursos caseros” en los que las y los docentes “han podido construir un modo de hacer, criticar y transformar los medios de comunicación” (Pellegrino, 2019:123).

En este trabajo desarrollan aspectos institucionales y pedagógicos vinculados a la implementación de la NES. Si bien desde lo institucional, esta reforma fue resistida por los actores educativos, reconoce como una ventaja que el diseño curricular de la orientación haya sido realizado por referentes de la carrera de comunicación de la Universidad de Buenos Aires, donde se privilegió la articulación entre teoría y práctica, se sumaron muchas horas de materias específicas, se potenció el trabajo articulado de medios y se favoreció el análisis crítico de los medios masivos y la industria cultural. Asimismo, advierte que una caja curricular actualizada y ampliada por sí misma, no conlleva prácticas transformadoras, aunque potencialmente se puede esperar que la cantidad de horas y espacios, así como la diversificación permitan trabajar con comodidad, continuidad y posibles articulaciones.

El análisis de Pellegrino (2019) da cuenta de una serie de producciones que son llevadas a cabo por las y los estudiantes del normal 5: el programa de radio, un delivery de noticias por WhatsApp, una revista literaria, un observatorio de medios y la realización de videos (de ficción, documentales y usando la técnica de stop motion). En estos espacios se mezclan la apropiación de saberes técnicos, el análisis y la comprensión crítica de medios y finalmente una producción alternativa de bienes culturales. Estas producciones se realizan pese a la falta de recursos, por lo que el autor señala que la práctica efectiva en medios depende de la voluntad individual de las y los docentes y de la articulación con organizaciones barriales que ceden sus espacios e instalaciones para que las y los estudiantes puedan, por ejemplo, realizar su programa de radio.

En su análisis sobre la producción de audiovisuales como propuestas educativas, Plaza Schaefer (2013) se propone reflexionar acerca de cómo y para qué incorporar los medios a los

procesos educativos. Reconoce que, aunque históricamente existió en el sistema educativo un recelo hacia los medios, actualmente es una etapa superada y se pasó de solamente analizarlos críticamente para comenzar a llevar adelante producciones. Este cambio supuso una transformación desde la mentalidad escolar pero también se vio favorecido por la irrupción de las TIC que facilitan la producción.

Schaefer a partir del análisis de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba advierte que hacer producciones mediáticas en las escuelas permite el cruce entre distintas culturas (la mediática, la escolar, la juvenil y la cotidiana); y retomando los aportes de la educación popular, entiende que este “hacer” cuestiona el “saber”. Se habilitan nuevos modos de estar y de aprender, en tanto se interpela a las y los jóvenes quienes se sienten identificados con estas prácticas. Producir en las escuelas permite recuperar y visibilizar otros saberes, ejercer el derecho a expresarse de la juventud y generar espacios de participación en la escuela, entre otros.

Entre las características de este tipo de prácticas escolares identifica la incorporación del lenguaje audiovisual para la construcción de producciones colectivas (que aun cuando reproduzcan a los medios tradicionales suponen una reapropiación); la desestructuración de los tiempos y espacios, el abordaje de problemáticas e intereses de las y los jóvenes a partir de los temas que eligen y cómo los cuentan (es posible hallar narraciones con cierto nivel de densidad), y la participación de la comunidad. A partir de la investigación realizada en estas escuelas cordobesas recupera el predominio del trabajo en equipo y la diversidad de roles; la autonomía y autoevaluación de las y los mismos jóvenes en estos procesos, el establecimiento de un vínculo docente-alumno diferente (y mejor), y modos particulares de relación entre pares. Concluye que la mayoría de las y los docentes valoran el aprendizaje en el manejo de los aspectos técnicos y los lenguajes específicos, pero también esperan que se promuevan capacidades para expresarse y construir un discurso público colectivo. La autora advierte que, aunque lo primero suele estar presente, resulta más difícil ya que implica decirle “algo” a “alguien”, asumir una posición pública en relación a cierto tema y, experimentar el “poder” que implica estar en ese lugar.

#### 1.4 Alfabetismo transmedia: cuando la vida cotidiana entra al aula

Finalmente, en los últimos años advertimos que se ha comenzado a hablar de alfabetismo transmediático. Se retoma el concepto de *transmedia*, o de *narrativa transmedia* definido por Henry Jenkins (2003) como la narrativa que se basa en la creación de historias o mundos en los que intervienen múltiples medios (analógicos y digitales) que se integran para dar coherencia a la narración. Se produce así un desplazamiento desde la educación y la alfabetización mediáticas hacia lo que Scolari (2018b) denomina *alfabetismo transmedia* entendido como: “una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (Scolari, 2018a:17).

Los trabajos en torno al alfabetismo transmedia coinciden en retomar la distancia que se presenta entre el aprendizaje informal de la vida cotidiana y el aprendizaje formal de la escuela. Scolari (2018a) explica que este alfabetismo se origina fuera de la escuela, a partir de aprendizajes informales vinculados al tiempo libre y de ocio, y que supone actividades como jugar videojuegos o interactuar en redes sociales. Lo relevante en su estudio es la identificación de competencias transmediáticas que, aunque originadas por fuera de la escuela, también pueden aparecer en las instancias de aprendizaje formal. Así, sugiere que estos dos mundos no están totalmente separados y que dichas competencias pueden incorporarse al aula a partir de las estrategias del aprendizaje no formal. Estas estrategias son: aprendizaje a través de la práctica, resolución de problemas, imitación y simulación, juego, evaluación y finalmente, enseñanza. Antes que brecha, prefiere retomar la noción de *disonancia digital* (tomado por Scolari de Castro y Lin, 2015), término que da cuenta de que mientras estas estrategias se dan de manera intuitiva por fuera de la escuela, en las aulas se presentan (cuando lo hacen) de modo más estructurado y controlado, incluso artificial. Por su parte, Rodríguez Illera y Molas Castells (2013, 2017) también plantean algunas distancias, pero lo hacen respecto a cómo estudiantes y docentes se comunican, cómo interaccionan, cómo entienden las relaciones y los roles de consumo y producción, y también respecto a las prácticas dentro de las instituciones escolares. Por ello, al igual que Scolari, entienden que integrar la narrativa transmedia en la educación formal permitiría mejorar la alfabetización de las y los estudiantes y articular vida cotidiana y escuela.

Desde la alfabetización transmediática se propone entonces incluir estas experiencias para potenciar el trabajo escolar. La narración ha sido considerada una herramienta adecuada para vehicular y generar el conocimiento (Bruner, 1999; Rodríguez Illera y Molas Castells, 2017; Odetti, 2018) y a partir de estos conceptos, se actualiza. Estas narrativas transmedia permiten

implicar al estudiante y a la vez otorgan al docente un rol relevante al organizar proyectos que les resulten significativos y convocantes:

La incorporación de la narrativa transmedia a la educación formal se plantea bajo la hipótesis que es una herramienta adecuada para poner en práctica, entre otros, una buena comprensión, apropiación y remediación de contenidos con un componente motivacional fruto de la interpelación directa a la actividad de los estudiantes (Rodríguez Illera y Molas Castells, 2014). Esta interpelación se realiza a través de prácticas analógicas y digitales, que surgen indistintamente en el contexto escolar o fuera del mismo y que tienen continuidad en otros contextos y prácticas. (Rodríguez Illera y Molas Castells, 2017: 225)

Existen otras ventajas para utilizar las narrativas transmedia en el aula: una de ellas es que flexibilizan los límites espacio temporales de las escuelas, ya que la propuesta escolar tiene continuidad más allá del aula implicando, de modo expansivo, elementos del contexto físico, social y emocional de las y los estudiantes; y también pueden potenciar el aprendizaje por sus niveles de inmersión (Molas Castells, 2018). Además, permiten expresar ideas y decodificar significados, situar y anclar el aprendizaje a partir de un conocimiento arraigado en un contexto social, poner en práctica habilidades de alfabetización, personalizar el aprendizaje, situarlo, hacerlo significativo mediante la implicación de las y los estudiantes, permitir la construcción de un significado propio, y finalmente, enseñar habilidades de aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico.

La incorporación del transmedia en el aula, ubica al estudiante en el centro del aprendizaje a partir de un rol activo y de un aprendizaje situado; también reconoce la capacidad de estas narrativas para unir el dentro y fuera de la escuela al mismo tiempo que reformula el rol docente convirtiéndolo en guía y facilitador del aprendizaje. En cuanto a este papel asignado a los docentes, Valeria Odetti (2018), agrega que los mismos se convierten en curadores, remixadores y mashupeadores, al diseñar sus propios materiales didácticos hipermediales. El docente recolecta y categoriza el contenido para sus estudiantes y construye materiales didácticos para contextos específicos

Finalmente, quienes ahondan en estas reflexiones señalan que la alfabetización transmediática desarrolla competencias que favorecen el aprendizaje de las y los jóvenes. En esta línea Scolari (2018b) realizó una investigación con jóvenes en varios países a partir de una serie de preguntas: “¿Qué hacen los adolescentes con los nuevos medios digitales interactivos?”, “¿Qué tipo de prácticas llevan a cabo?”, “¿Qué tipo de contenido producen y comparten?”, “¿Cómo han aprendido a hacerlo?” y “¿Cómo se pueden "explotar" estas competencias en el aula?”. Su trabajo originó una “taxonomía de competencias transmedia”

organizada en seis grandes grupos: Competencias de producción, competencias de gestión (individual, social y de contenido), competencias performativas, competencias con los medios y las tecnologías, competencias narrativas y estéticas y competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética. Respecto a las competencias de producción, tema que nos interpela particularmente en esta tesis, se advierte que las nuevas generaciones siguen siendo grandes consumidoras de medios y que pese a unas condiciones favorables están limitadas a la hora de producir. Scolari especifica que las competencias de producción no se limitan al saber técnico, sino que incluyen el análisis que se adquiere antes o durante el proceso de producción. Esto último también adquiere relevancia en el marco de esta investigación pues se refiere a nuestra pregunta acerca de qué aprenden las y los jóvenes cuando realizan producciones mediáticas escolares. Al referirse a la escuela, identifica que su propuesta está más centrada en saberes técnicos/tecnológicos que es necesario complementar con otros saberes (competencias comunicativas y culturales). Nos parece importante señalar que las competencias de esta taxonomía dialogan entre sí, y muchas de las habilidades incluidas en otras competencias también se dan en las instancias de producción.

Algunas experiencias (Rodríguez Illera y Molas Castells, 2017; Odetti, 2018) permiten ver que la inclusión de proyectos educativos transmedia logra incorporar el uso de las TIC con sentido pedagógico a la vez que permiten un alto grado de involucramiento de las y los estudiantes, modifican las formas de organización de la escuela, articulan aprendizaje formal e informal, y habilitan competencias y estrategias de aprendizaje que actualizan las competencias mediáticas haciendo foco en la producción.

## Capítulo 2: Marco teórico

En tanto se trata de una tesis que entrecruza dos campos: el de la educación y el de la comunicación, nuestro marco teórico recupera conceptualizaciones de ambos. Cada uno aporta nociones y reflexiones pertinentes para esta investigación, y permiten describir, analizar y comprender la relación entre las producciones mediáticas escolares y el aprendizaje.

### 2.1 Tecnología y educación

#### 2.1.1 Tecnología y sociedad

Nos parece necesario definir qué entendemos por tecnología, cuál es la relación entre ésta y los individuos, así como el rol que adquiere en la sociedad actual. La importancia de detenernos a definir y especificar qué es la tecnología, responde a que ha sido (y sigue siendo) una discusión extensa y prolífica, en particular en lo que atañe a su vínculo con la sociedad y con lo humano. El modo en el que entendamos la tecnología nos va a permitir pensar cómo entendemos la tecnología educativa que es el tema que aquí nos convoca. La sociedad digital en la que vivimos plantea ideas diversas acerca de cómo nos relacionamos con la tecnología y por ello nos detendremos en su conceptualización, análisis y los debates o tensiones que suscita en tanto no hay visiones unívocas ni homogéneas.

Para el Diccionario de la Real Academia Española, la tecnología es un “conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”. Esta definición coincide con la perspectiva de algunos autores (Bunge, 1997) donde la tecnología es entendida como “ciencia aplicada”: una aplicación práctica del conocimiento científico que permite a la humanidad lograr sus objetivos y satisfacer sus necesidades.

Otros, conciben a la tecnología como instrumento de poder (Mumford, 2006), donde el dominio de las técnicas y de las máquinas estaría subordinado al desarrollo capitalista y por lo mismo, profundizaría el sometimiento de la mayor parte de los individuos de la sociedad en manos de una minoría dominante. También hay quienes conciben a las tecnologías como una forma de control social (Deleuze, 2005) que permearían todas las dimensiones de lo social y que actuarían como “modulaciones”, adaptándose constantemente y transitando de un lugar a otro. Justamente esta flexibilidad e inestabilidad es lo que le da su fuerza porque mantiene a

los individuos en un estado constante de alerta: ¿Contra qué se lucha? ¿Dónde se libran esas batallas? Esta característica modular es la forma que adopta la tecnología en tanto herramienta de control en las sociedades actuales por lo que se las denomina *sociedades de control*; esta incertidumbre como rasgo central de las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo que horada al individuo, fortalece las formas de dominación. El poder que en las *sociedades disciplinarias* (Foucault, 2002) podía identificarse en una serie de prácticas concretas y en lugares y tiempos específicos, ahora se vuelve más fuerte porque se transforma en un control que, en tanto inaprehensible, resulta más difícil de eludir<sup>15</sup>.

La tecnología incluye instrumentos, aparatos y artefactos, pero también supone la existencia de sistemas tecnológicos que articulan tecnologías, usos y fines. Los sistemas de leyes, los sistemas de producción y distribución de alimentos y, las maneras en las que se produce, circula y se accede al conocimiento y a la información, entre otros, son sistemas que relacionan las tecnologías con determinados usos y para ciertos fines (Thomas y Buch, 2013); a esto puede sumarse la idea de que estos usos y fines no existen en un vacío sino que se dan en un contexto determinado, y tampoco suponen la no neutralidad de esos sistemas. Incluso, Deleuze y Guattari (2009), retomando a Lewis Mumford proponen el concepto de *máquina social*, que incluiría aspectos de la sociedad y del Estado:

La máquina social, por el contrario, tiene como piezas a los hombres, incluso si se los considera con sus máquinas y los integra, los interioriza en un modelo institucional a todos los niveles de la acción, de la transmisión y de la motricidad. También forma una memoria sin la cual no habría sinergia del hombre y de sus máquinas (técnicas). Estas, en efecto, no contienen las condiciones de reproducción de su proceso; remiten a máquinas sociales que las condicionan y las organizan, pero que también limitan o inhiben su desarrollo. (pp. 146-147)

A partir de estas definiciones podemos pensar el vínculo entre sociedad y tecnología como una relación cercana y estrecha, a tal punto que Thomas y Buch (2013) proponen pensar a los individuos como *seres sociotécnicos*. Con este concepto explican que no podemos concebir a los sujetos por fuera de las tecnologías que los rodean y que utilizan constantemente; una de las características centrales de la tecnología es que, debido a su uso cotidiano y presencia constante, queda invisibilizada y se naturaliza; las tecnologías se integran a nuestras vidas y se vuelven transparentes (de Pablos Pons, 2009). Esta relación entre sociedad y tecnología no es determinante en el sentido de que una prevalezca sobre la otra, sino que da cuenta de las

---

<sup>15</sup> Las sociedades de control son herederas de las sociedades disciplinarias caracterizadas por Michel Foucault en su libro “Vigilar y castigar” (2002). Deleuze retoma sus ideas, las actualiza e identifica nuevas formas de dominación.

interrelaciones, de los usos y de las apropiaciones, conformando sistemas que organizan y dan sentido a las prácticas sociales asociadas a las mismas; y donde los actores sociales idean, deciden y llevan adelante esos sistemas.

Con lo expresado hasta aquí, notamos que respecto a la relación entre tecnología y sociedad existen miradas en tensión. Una de estas perspectivas está centrada en la idea de tecnología como control (mirada que desarrollamos anteriormente). Otra perspectiva es la del determinismo tecnológico que, siguiendo a Aguiar (2002), niega la influencia de la sociedad en la conformación del cambio tecnológico. El determinismo tecnológico sostiene que el cambio social está determinado por el desarrollo de la tecnología, de modo tal que, para explicar el funcionamiento de la sociedad, el determinismo tecnológico sostiene, por un lado, que el cambio tecnológico es el que posibilita el cambio social, y además afirma que la tecnología es independiente de las influencias sociales. Es así que la relación entre tecnología y sociedad se presenta como un vínculo unidireccional en el que la tecnología influye significativamente en la sociedad, pero permanece ajena a la influencia de los factores sociales.

Finalmente, en estas miradas en tensión, recuperamos las ideas de Burbules y Callister (2001) que proponen una concepción “relacional” de la tecnología. Esta perspectiva descarta la mirada instrumental que “externaliza” las tecnologías y las ve como objetos fijos. En oposición a esta mirada fija y unilateral, la concepción relacional sostiene que tecnologías y sociedad mantienen un vínculo bidireccional, en el que más allá de los usos establecidos, las sociedades pueden dar otros usos (imprevisibles) a esas tecnologías; es decir, que reconoce la injerencia de lo social en la tecnología, así como los contextos y el proceso en el que la tecnología se sitúa y es utilizada. Los artefactos, las herramientas o cualquier tecnología no están ahí simplemente para ser usados de un único modo predeterminado, sino que es en el mismo proceso social, que incluye prácticas diversas y contextualizadas, que estas tecnologías pueden adquirir nuevos usos y valores. La relación entre tecnología y sociedad es un proceso dinámico: “la tecnología no es solo la cosa, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera” (Burbules y Callister, 2001:23)<sup>16</sup>.

En el marco de este trabajo pensamos la tecnología, la sociedad y la cultura como aspectos que no pueden pensarse por separado y por lo tanto esta concepción relacional nos resulta pertinente a los fines que nos hemos propuesto.

---

<sup>16</sup> Esta concepción relacional que se presenta como una postura intermedia se vincula además con la perspectiva sociocultural vigotskiana y bruneriana de las tecnologías como prótesis de pensamiento.



La relación tecnología-sociedad también es abordada por Feenberg (1991) quien identifica tres posturas frente al rol de la tecnología en la sociedad: una perspectiva instrumentalista, una teoría sustantiva y una teoría crítica. Detengámonos brevemente en cada una:

- Una perspectiva instrumentalista que ve en la tecnología un medio para avanzar y progresar, en términos de eficiencia y productividad, en ella la tecnología es neutral y sin ningún contenido valorativo en sí mismo. En esta postura la tecnología presenta un carácter racional y una universalidad que trascendería los contextos sociales y políticos. Se presenta a la técnica como un medio en tanto instrumento que se corresponde con una actividad (un hacer) previamente acordado. Los artefactos y herramientas están presentados y listos para ser usados.

- Una teoría sustantiva que afirma que la tecnología constituye un nuevo tipo de sistema cultural que convierte a la sociedad en objeto de control, aquí la tecnología tiene la capacidad de sustituir los valores tradicionales y, por lo tanto, el principio que rige a esta teoría es la no neutralidad de la técnica. La “racionalidad técnica” conduce al conflicto entre sectores y a la reproducción de un sistema económico y político injusto. La tecnología no es solamente un medio sino también un entorno, un ambiente cultural que define quienes somos. El uso de la tecnología lleva a consecuencias que van más allá de los objetivos técnicos y que impactan en la humanidad y en la naturaleza<sup>17</sup>.

- Una teoría crítica que se presenta como una postura intermedia con la que el autor se identifica. Esta perspectiva recupera ideas de las corrientes instrumentalista y sustantiva y, sin desatender los aspectos negativos (control, profundización de las brechas, dominación y deshumanización), admite la posibilidad de cierta autonomía e injerencia humana y ve en las tecnologías un uso potencialmente democratizador.

Consideramos que esta última postura, brinda un análisis más amplio pues incluye diversidad de aspectos a tener en cuenta, sin descuidar la importancia de la tecnología para entender la sociedad, en tanto se constituye en un rasgo fundamental de cada época, permite acercarnos con mayor claridad a un análisis de los fenómenos sociales. A su vez, esta postura piensa las tecnologías más allá de la idea de instrumentos de manipulación, habilitando reflexiones sobre sus posibilidades creativas y sobre el agenciamiento de los individuos. Esto

---

<sup>17</sup> Estas ideas acerca del control se actualizan con las TIC, el surgimiento y desarrollo de las tecnologías digitales reactualizan estas ideas y abren nuevamente estos debates como veremos más adelante. Basta aquí con señalarlo.

último resulta central a nuestro objeto de análisis: las producciones mediáticas escolares asociadas al uso de tecnologías.

#### 2.1.1.1 Las miradas actuales

Este recorrido por las diferentes perspectivas que se han desarrollado sobre la tecnología, así como la relación que mantienen con la humanidad y la sociedad nos traen hasta la actualidad ¿Cuáles son hoy las preguntas más frecuentes en relación con la tecnología? ¿Cómo se vieron modificadas nuestras acciones, nuestras percepciones y nuestras maneras de relacionarnos con otras y otros? ¿Cómo se vio transformada la propia subjetividad? Si bien resulta difícil determinar cuál es el espíritu de época, es posible al menos, delinear sus ejes principales. Para ello recurriremos a autores e ideas que consideramos esclarecedores.

Por un lado, no puede negarse la preocupación que existe respecto a las sociedades digitales y a cómo la tecnología modifica y afecta nuestras vidas. El filósofo Byung-Chul Han (2018) caracteriza a las sociedades actuales a partir del concepto de lo digital que supone un cambio de paradigma que, aunque profundo, no llegamos a reconocer. Nuestra sociedad, atravesada por los medios digitales, se caracteriza por una falta de distancia donde la exhibición de lo privado desplaza a lo público y exalta el narcisismo; individuos incapaces de organizarse y actuar en conjunto convertidos así en personas volátiles, inestables y sin capacidad para seguir el discurso público; una constitución social caracterizada por la soledad; y finalmente, una comunicación sin mediaciones que a la vez que produce grandes cantidades de información, también genera coacción y conformismo, y deriva en una sociedad de la vigilancia .

Han utiliza la metáfora del *enjambre digital*, una nueva configuración social que desplaza a su predecesora: la masa. Somos, según el filósofo, parte de un enjambre de personas aisladas, inmersas en un zumbido/ruido constante, sin “espíritu”, incapaces de conformar una identidad grupal (un “nosotros”):

Los habitantes digitales de la red no se congregan, les falta la intimidad de la congregación, que produciría un nosotros. Constituyen una concentración sin conglomeración, una multitud sin interioridad, un conjunto sin interioridad, sin alma o espíritu. Son ante todo Hikikomoris<sup>18</sup> aislados, singularizados, que se sientan solitarios ante el display (monitor). (Han, 2018: 28)

---

<sup>18</sup> Hikikomoris es un término japonés que designa el fenómeno social caracterizado por individuos que se recluyen socialmente, viven reclusos y aislados (incluso hasta situaciones extremas) evitando todo contacto social.

Como consecuencia de la digitalización nos hemos convertido en esclavos bajo una falsa idea de libertad que actúa como espejismo. Si el dispositivo móvil nos prometió que íbamos a estar conectados cuándo y dónde quisiéramos, como contrapartida, nos convirtió en trabajadores disponibles 24/7<sup>19</sup>. Así, todo tiempo y lugar son un tiempo y un lugar de trabajo. Nos hemos convertido en prisioneros del panóptico digital que encuentra una de sus máximas expresiones en el Internet de las cosas. Esta digitalización y la conectividad constante de las que habla Han, son retomadas por varios autores y se convierte así en un rasgo de época.

Nuestra cultura actual también se define en términos de conectividad (Van Dijck, 2016) a partir del cambio de paradigma respecto a los medios sociales. Estos medios, que nacen con la web 2.0 posibilitan la interacción en tanto cualquiera (técnicamente hablando) podía crear e intercambiar contenido generado por otras y otros usuarios. Van Dijck señala un cambio a partir de la segunda década de la web 2.0, que ubica alrededor del año 2012, y en la que hay un desplazamiento de la cultura participativa y de la comunicación en red a la cultura de la conectividad. Lo que caracterizaría a esta segunda década de los medios sociales, ya no es la idea de “red” y de “comunidad” presentes en el inicio de la World Wide Web, sino interacciones y retroalimentaciones en red. Las comunidades virtuales y la idea de internet como ágora pública fueron quedando relegadas frente al avance de dispositivos y plataformas cada vez más personalizados, “atomizando” así las prácticas en red y “customizando” las experiencias en estos entornos. Coincide así, en la idea de aislamiento y soledad planteada por Han (2018).

La autora reconoce la influencia de las plataformas digitales en la sociedad al moldear sus usos y prácticas y al establecer nuevas formas de sociabilidad; sin embargo, advierte sobre el peligro de pensar esta nueva web 2.0 en base a la dicotomía de plataformas poderosas y usuarios manipulados. Sin desconocer el avance del neoliberalismo, ni el poder de las empresas de la comunicación por encima de la discusión de lo público, entiende que se produce un doble juego donde las y los usuarios cuentan con un margen de acción, conocen las reglas del juego, y pueden así valorar ventajas y desventajas al momento que socializan en estos medios. Reconoce así cierta agencia del usuario: “la capacidad de acción del usuario es un concepto negociado, sujeto a discusión; lo que está en juego aquí es, una y otra vez, el poder de los usuarios de controlar sus propias acciones” (Van Dijck, 2013:60).

---

<sup>19</sup> Expresión que refiere a las 24 horas al día, los 7 días de la semana durante los 365 días del año.

Las plataformas serían objetos dinámicos que se adaptan y transforman al ritmo de la cultura en la que están inmersas. Promueven la interconexión entre personas como un valor social, al mismo tiempo que se convierten en sistemas automatizados que diseñan y manipulan esas conexiones (principalmente a partir de sus algoritmos). La conectividad técnica parece sobreponerse a la conexión humana. Surge una *socialidad tecnológicamente codificada* (Van Dijck, 2013) donde la conectividad puede contabilizarse (en seguidores, en likes, en popularidad) y donde las prácticas y las normas son moldeadas en estos entornos.

Esta necesidad de estar conectados supuso, como contrapartida, que se incrementara el interés de las empresas de la comunicación por nuestros datos. Van Dijck, coincide entonces con Han al ver este desplazamiento de la vida offline a la vida online y del incremento de la vigilancia sobre nuestros datos personales. Como corolario de esta conectividad, lo que predomina son las reglas del mercado por sobre el espacio público, la idea de una ciudadanía online cae frente a los modelos de vigilancia y transparencia de las plataformas, al mismo tiempo que se somete doblemente a los usuarios: como trabajadores que generan contenido y como consumidores de ese mismo contenido procesado. Sin embargo, como ya destacamos, la autora desestima pensar la relación entre las personas y las plataformas en términos exclusivamente dicotómicos y propone reconocer cierto margen de acción de los usuarios.

Cristóbal Cobo (2019) también describe a la sociedad y a las tecnologías digitales en la actualidad a partir de los conceptos de poder y control. Un poder que aparece asociado a la industria de extracción de datos que posibilitan los dispositivos y, pese a que las tecnologías digitales se presentan como neutrales, el autor afirma que no existe tal cosa: detrás de cada tecnología hay fines políticos y comerciales inherentes al sistema de propiedad de esas tecnologías. Así, este poder y control generan nuevas brechas y refuerza desequilibrios creando centros y periferias. Si bien es cierto que existen expresiones democráticas, lo que prevalece (y crece cada vez más) son las expresiones autoritarias asociadas a la vigilancia y al abuso.

Otro de los aspectos del poder que ejercen estas tecnologías según Cobo, es la capacidad que tienen de llegar a todos los sectores sin distinción de edad, clase social, etnia o lugar de residencia. Los dispositivos móviles nos convierten en “smart zombies” que entregan su tiempo y sus datos, viven hiperconectados y son incapaces de gestionar de manera adecuada su tiempo frente a las pantallas. La guerra de las plataformas hoy es la guerra por la atención de las y los usuarios que son seducidos constantemente. Así, lejos de empoderarnos como ciudadanos, los celulares nos estarían convirtiendo en consumidores manipulados. Para el autor tanto acceso a la información no supone necesariamente poder tomar mejores decisiones, ni una mayor comprensión, ni tampoco un desarrollo de nuestra capacidad crítica.

La brecha digital no es solamente respecto al acceso sino también entre quienes están alfabetizados digitalmente desarrollando habilidades y competencias para desenvolverse en los entornos digitales y quienes no; estas habilidades suponen acciones variadas: desde saber gestionar cuentas personales hasta detectar información falsa. Es por eso que destaca el rol de la educación como factor central para lograr un alfabetismo digital crítico.

Una de las mayores preocupaciones del autor tiene que ver en cómo las tecnologías digitales afectan los aspectos cognitivos: falta de atención, imposibilidad de gestionar los tiempos digitales y poder cumplir con otras tareas. Más allá de este diagnóstico algo pesimista, también aclara que puede haber opciones a este sistema, especialmente a partir de la educación de las y los ciudadanos, y del desarrollo de una ética digital.

La mayoría de los autores reconocen las grandes transformaciones operadas en los últimos años en lo que refiere al vínculo entre la sociedad y la técnica. Entre los cambios más profundos, destacamos la potencia y rapidez con la que las computadoras pueden tratar, almacenar y analizar grandes datos de flujo. Las máquinas empiezan así a asistirnos y secundarnos: ya no se trata de que las máquinas reemplacen a los humanos, sino de que se integren a la sociedad a partir de sus capacidades sobrehumanas (Sadin, 2013), como “sustitutos cognitivos superiores que operen de acuerdo con medidas y velocidades de procesamiento sobrehumanas” (Sadin, 2013:45). Las máquinas tienen la capacidad de procesar y tratar datos aislados a gran velocidad, tienen capacidad interpretativa sobre esos mismos datos y además poseen facultades de autoaprendizaje, lo que les permite seguir aprendiendo y perfeccionándose en lo que hacen. De acuerdo con este autor nos encontramos permanentemente conectados y rodeados de “un universo cerebral paralelo”, este giro “digital-cognitivo” supone cierta complementariedad cognitiva donde la tecnología tiene asignada una facultad interpretativa que le permite ofrecer soluciones en tiempo real. Por un lado, delegamos tareas a las computadoras, y al mismo tiempo se genera una subjetividad ampliada: la unión humano - artificial que conforma una *antrobología*<sup>20</sup>. Este panorama suscita interrogantes acerca de las capacidades emotivas y éticas de las máquinas, por un lado, pero también acerca de la delegación “solapada” de decisiones que les estamos dando a las mismas (especialmente a partir de los algoritmos) por lo que el autor se pregunta acerca de si no estaremos yendo hacia una gubernamentalidad robotizada y movida por intereses dispares.

---

<sup>20</sup> El concepto de *antrobología* (Sadin, 2013) refiere al entrelazamiento de organismos humanos y artificiales. La hibridación entre cuerpos y códigos digitales es lo que actualmente determina nuestra condición, y es por esta condición que nuestras posibilidades cognitivas aumentan en relación con nuestros juicios y decisiones.

Además de estas capacidades sobrehumanas, la tecnología también supone para Sadin la generalización de objetos electrónicos para uso privado, objetos que podemos transportar y llevar a todas partes gracias a su movilidad y a su miniaturización constantes. El objeto *tótem* de época es el celular con su capacidad de conectarnos espacial y temporalmente de forma casi continua, de generar un cuerpo-interfaz y de convertirse en instrumento de asistencia personalizable. La relación personalizada con la tecnología y su capacidad lúdica han convertido a estos objetos digitales (y especialmente al celular) en objetos con una carga mítica, “tótems” con los que tenemos una relación íntima y especial y a los que caracteriza como fetiches que alimentan nuestro ego.

Pero también recuperamos miradas más optimistas sobre la actual sociedad digital. Alessandro Baricco (2018) a partir de un recorrido de los últimos 40 años coincide con que estamos viviendo un cambio de paradigma que, por un lado, se instala en los actos más sencillos y cotidianos de nuestras vidas, pero que fundamentalmente tiene que ver con un cambio en el modo de estar en el mundo y un cambio en el modo de pensar. Este cambio de paradigma se caracteriza por ser una revolución digital, que si bien incluye aspectos técnicos se da principalmente en nuestra mentalidad. Lo original en las reflexiones de Baricco es la idea de que es a partir de los cambios mentales que ocurrió la revolución tecnológica y no a la inversa.

Esta revolución en una primera etapa supuso la digitalización de la información, la aparición del ordenador personal y la posibilidad de poner en contacto todos los ordenadores en red. Como consecuencia la sociedad asistió a la pérdida de las mediaciones y a la posibilidad de poder entrar en contacto directo con cualquier cosa aquí y ahora (a un “clic de distancia”). Los movimientos de las y los usuarios en la red van dejando huellas que son almacenadas y procesadas generando así “mareas”. Se origina entonces una copia digital del mundo, un *ultramundo*, que permite tener una experiencia diferente a la que se tenía hasta entonces y a la que denomina “posexperiencia”. Esta forma de transitar por el ultramundo, desmaterializada, en constante movimiento, volátil y hasta inestable, es más “natural” porque se asemeja a la manera en la que funciona nuestro cerebro (de allí que hable de una forma orgánica y de allí también que se refiera a un cambio de mentalidad). En este momento coexisten dos formas o dos fuerzas motoras que serían el mundo tal como se desarrolló hasta fines del siglo XX, y el otro mundo, un *ultramundo*.

Hoy vivimos en lo que denomina, metafóricamente, “The Game” (el juego), que como todo juego debe ser divertido, sencillo y agradable. Al juego se lo aprende jugando, experimentando, explorando: vamos de un sitio a otro sin profundizar demasiado ya que ese es el modo de jugar el juego, moverse por la superficie. Esta forma de exploración superficial es justamente la

posexperiencia que, a diferencia del modo de ser del siglo pasado, un modo de ser pausado, pensativo, reflexivo supone la desmaterialización, la experimentación y estar en movimiento.

En sus conclusiones el autor afirma que “The Game” nos permite disponer de herramientas que aumentan nuestras posibilidades: caen las viejas élites al caer los mediadores y los individuos adquieren una nueva conciencia sobre ellos mismos, sobre lo que podrían llegar a hacer y de lo que son capaces. Los individuos ya no se sienten miembros de una comunidad (como en el siglo XX donde las instituciones los interpelaban) sino que viven una reconstrucción o restitución del ego, donde no hay equipos sino jugadores singulares: estamos en presencia de una crisis del concepto de masas que se hace evidente en este “individualismo de masas”.

Sin embargo, pese al optimismo de sus reflexiones también reconoce ciertas limitaciones y aspectos pendientes: por un lado, el surgimiento de una nueva élite pone en evidencia que solamente aquellos capaces de vivir la posexperiencia y de sentirse cómodos en los dos mundos son quienes se adaptan y tienen éxito. De allí que identifique brechas entre excluidos e incluidos. También reconoce como parte del juego la existencia de muchos juegos dentro de los que existen monopolios reconociendo el poder económico de las grandes empresas; aun así, admite que, pese a estos obstáculos y diferencias, hoy estamos mejor que hace 50 años en tanto tenemos más posibilidades. Finalmente entiende que en este juego hay movimientos y jugadas imprevisibles, por lo que estima que en un futuro es necesario que empiecen a jugar el juego aquellos que hasta ahora quedaron en los márgenes, es necesario que el juego se acerque al humanismo, y que quienes lleven adelante este juego dejen de ser exclusivamente hombres blancos, americanos y profesionales.

Como conclusión, identificamos ideas diversas acerca de la sociedad digital y el modo en el que nos relacionamos con la tecnología. Los rasgos sobresalientes de la época tienen que ver con la digitalización de la vida, la hiperconectividad y el lugar central que ocupan las tecnologías en la cotidianeidad. Las preocupaciones más salientes tienen que ver con el poder y control que las tecnologías tienen sobre nuestras vidas, nuestros datos personales y las decisiones que tomamos; también se evidencia un desplazamiento de lo público hacia lo privado no solamente en términos de lo que mostramos sino especialmente en términos de pérdida de capacidad para organizarnos socialmente. Otra preocupación es sobre el fortalecimiento de las desigualdades que ahora se traduce, además, en brechas digitales cada vez más notorias. Por otro lado, las potencialidades de la tecnología digital también permiten pensar aspectos positivos vinculados al acceso a la información, nuevas formas de vincularse y crear con otros y otros, así como nuevas maneras de organización y participación. El aspecto

que une a todas estas miradas es el de la profunda transformación que la tecnología supuso en los últimos años en todos los ámbitos de nuestras vidas.

### 2.1.2 El campo de la tecnología educativa como perspectiva

El campo de la tecnología educativa (TE) es relativamente nuevo y por lo tanto suscita debates en torno a cuál es su mirada, cómo se define y sobre qué objetos puede dar explicaciones. En sus comienzos la mirada que prevaleció fue la de la incorporación de los medios a los entornos educativos (principalmente la introducción de medios audiovisuales en las aulas). La idea de que la incorporación de tecnología iba a producir automáticamente cambios significativos en las instituciones educativas y en el aprendizaje fue una idea de corte conductista que logró rápida y fácil aceptación. En esta primera etapa se concebía a los medios como generadores de aprendizaje (Maggio, 1995), el énfasis estaba puesto en los artefactos y en el efecto que podía lograrse gracias a ellos:

El origen de este campo se caracteriza por un equívoco inicial: suponer que la utilización de instrumentos derivados del avance técnico mejorará automáticamente la eficiencia y la eficacia de los sistemas educativos y abrirá incluso posibilidades para la sustitución del profesor. Tras esta pretensión, aparece implícito un concepto de enseñanza como mera transmisión de información. (Maggio, 1995: 29)

Sin embargo, pronto se desechó este entusiasmo inicial para pensar de qué manera la tecnología podía favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este uso inicial de las tecnologías como motivadoras las ubicaba en los bordes en lugar de emplazarlas en el centro de las actividades que permitieran a docentes y estudiantes construir conocimientos (Litwin, 2005). Se plantea que, si bien la TE se pregunta sobre el impacto, el uso y la aplicación de los medios y las tecnologías en la educación, debía considerarse más allá de un abordaje instrumentalista.

Otro enfoque de la TE fue el enfoque sistémico donde la educación se concibe como una totalidad de subsistemas interrelacionados. La mirada está puesta en administrar y regular estos sistemas para acrecentar la eficiencia y que se logren los efectos deseados. Nuevamente, esta perspectiva fue criticada y desestimada en tanto se promovía el estudio de la enseñanza como proceso tecnológico.



Maggio (1995) propone salir de esta tensión entre recetas mágicas y críticas a partir de incorporar la Didáctica en tanto teorización acerca de la enseñanza. Tomando esto como punto de partida, la TE debería ocuparse en construir, ampliar y revisar continuamente las propuestas de enseñanza. Asimismo, la TE aparece ligada a los aspectos políticos y éticos vinculados a los objetivos educativos, a los contenidos enseñados y a los impactos de las tecnologías en los modos de comunicarse y de pensar.

Esta mirada ampliada, centrada en mejorar los procesos de enseñanza entiende a la TE y a los medios más que como instrumentos para determinados fines, como entornos (Litwin, 2005), como procesos (Martín Barbero, 1987), como representaciones sociales (Buckingham, 2008, Dussel, 2006) y como sistemas culturales (Jenkins, 2008).

Podemos decir que el foco de la TE no se centra en las tecnologías en sí mismas, sino pensadas en términos de un entramado en el que se vinculan con otras tecnologías, con ciertas prácticas y con los sujetos que las llevan a cabo. Este aspecto resulta central porque el objeto de esta tesis son las producciones mediáticas escolares, muchas de las cuales se valen de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pero no exclusivamente de ellas. Las TIC por sí solas no pueden dar cuenta de un proceso mucho más complejo y rico que las incluye, pero las trasciende.

La TE se preocupa fundamentalmente por las interacciones didácticas que se dan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que incluyen estas tecnologías y los sujetos involucrados. De esta forma se recupera el contexto donde se inscriben las tecnologías y sus interacciones con los sujetos, ya que son justamente estas interrelaciones las que permiten pensar a las y los estudiantes en tanto *seres sociotécnicos* inmersos en sistemas o entornos tecnológicos, pero también, usando y apropiándose de esas tecnologías (Thomas y Buch, 2013).

La Teoría del Actor Red (Latour, 2005) propone una sociología de las asociaciones en la que lo social no se considera algo estable y lineal, sino un proceso de movimientos y relaciones. Estas relaciones en las que intervienen actantes humanos (individuos y/o grupos) y actantes no humanos (cosas, máquinas, artefactos, fuerzas naturales) son múltiples y precarias. Lo social se muestra como una red de agentes, actantes o participantes de naturaleza diversa y no exclusivamente humana; pero sosteniendo la idea de agencia de los individuos o grupos sin ignorar la conformación de redes que dan cuenta de este proceso reticular donde se cruza lo humano y lo no humano.

La TE reflexiona y diseña propuestas sobre este entramado tecno cultural de los sujetos en situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos variados. Alejarnos del instrumentalismo

supone entender a la TE como un producto de las condiciones sociales, económicas y políticas en las que se desarrolla, dando cuenta de su dimensión cultural y simbólica (de Pablos Pons, 2009). Esto implica ponerla en perspectiva, vinculada con la Didáctica e incluyendo sus dimensiones pedagógicas, éticas y políticas.

Finalmente queremos señalar que la TE se vincula estrechamente con las ideas que se tengan sobre el conocimiento y por lo mismo, su utilización y su función serán diferentes de acuerdo a estas diversas concepciones.

## 2.2 Educación y comunicación

### 2.2.1 La comunicación y los medios en la cultura digital

En el marco de nuestro trabajo, centrado en las producciones mediáticas en las escuelas, nos parece relevante detenernos en lo que ocurre en el campo de la comunicación y mirar con atención los recientes cambios experimentados en los medios. El campo mediático se viene modificando a un ritmo acelerado y constante; es necesario identificar la naturaleza de estos cambios, sus características principales y los debates que promueven. También nos importa pensar qué ocurre con los sujetos en relación con estas transformaciones, cómo se modifican las relaciones entre individuos y cómo cambian los modos de auto percibirse y de construir la propia subjetividad.

Asistimos desde hace un tiempo a lo que se denomina “el fin de los medios” (Scolari, 2008b), expresión que refleja cierto espíritu de época, una sensación de que todo está cambiando y de que nada volverá a ser como antes. En el campo de la comunicación y de los medios la transformación ha sido absoluta en términos técnicos y también respecto a las prácticas asociadas a la producción, distribución y consumo de los medios. Los cambios han sido entonces tecnológicos, pero también culturales:

¿Qué está muriendo? ¿Un cierto tipo de aparato técnico (la televisión analógica) que será reemplazado por otro plano y digital? ¿Un dispositivo de producción, distribución y consumo de imágenes y sonidos? ¿Una forma de mediación cultural basada en el broadcasting, lo cual traducido en sentido común significa “millones de personas sentadas frente a un aparato mirando

lo mismo a la misma hora”? ¿O están muriendo ciertos formatos televisivos? Veamos con más detalles estas transformaciones, que en realidad no son otra cosa que diferentes miradas (tecnológica, comunicacional, cultural, semiótica, etc.) sobre un mismo proceso de mutación. (Scolari, 2008b:19)

Aunque esta cita refiera a la televisión, ilustra que estamos experimentando el fin de los medios masivos o el fin de los medios como los conocimos hasta hace poco. Los principales cambios que la revolución digital trajo al campo mediático son: la caída del modelo del broadcasting (modelo clásico de los medios masivos desde un emisor hacia muchos receptores), la emergencia de nuevas formas de comunicación reticulares e interactivas (modelo de muchos emisores a muchos receptores), nuevas formas y expresiones mediáticas alentadas por la convergencia de los medios, un poder corporativo en aumento que se traduce en una concentración mediática cada vez mayor, la transformación de las audiencias (de contemplativas a activas), y nuevas formas de consumir medios que se reflejan en cambios en la vida cotidiana.

Entendiendo que las y los estudiantes secundarios de hoy crecieron en este nuevo ecosistema mediático, caracterizado por pantallas multiplicadas, la fragmentación y aceleración de los relatos, las narrativas no lineales y las expansiones narrativas, algunos de estos aspectos nos permiten entender mejor a los medios y especialmente a los sujetos que los consumen y a las interacciones que promueven.

#### 2.1.1.1 Convergencia cultural

Una de las características centrales de los medios es la convergencia, en la que podemos identificar dos aspectos: una convergencia técnica, de medios y lenguajes, y también una convergencia cultural que transforma las percepciones de las personas y el modo en el que comprenden el mundo (Jenkins, 2008). No se trata solamente de posibilidades técnicas sino de otra manera de ver, interpretar y conocer el mundo.

La *convergencia cultural* se compone de tres elementos: la cultura participativa, la convergencia mediática y la inteligencia colectiva. La *cultura participativa* explica el cambio respecto al anterior sistema de medios -el broadcasting- donde los roles de emisores y receptores estaban claramente delineados y no se cruzaban. Hoy presenciamos el fenómeno de personas que pueden ser consumidores y productores al mismo tiempo. Sin embargo:

No todos los participantes son creados iguales. Las corporaciones, e incluso los individuos dentro de los medios corporativos, ejercen todavía un poder superior al de cualquier consumidor individual o incluso al del conjunto de consumidores. Y unos consumidores poseen mayores capacidades que otros para participar en esta cultura emergente. (Jenkins, 2008: 15)

La cultura participativa alienta la proliferación de producciones en cantidad y en diversidad, permitiendo unos intercambios sin mediaciones entre usuarios y alentando nuevas formas de crear y de combinar<sup>21</sup>.

Un segundo elemento de la convergencia cultural es la *convergencia mediática* entendida como la posibilidad de que los lenguajes y los medios circulen y se encuentren. Si antes cada lenguaje o medio funcionaba por separado, hoy se producen cruzamientos entre los mismos. Esto lo vemos de forma explícita en la cantidad de aparatos o dispositivos a través de los cuales consumimos medios, y trae como consecuencia un cambio en las formas de producción, distribución y consumo de los medios, y cada vez mayor producción ya no solamente desde las grandes corporaciones sino incluso desde los mismos individuos. Nuestra forma de vida cambia al convertirnos en productores pues modifica nuestras relaciones sociales, nuestros intercambios, nuestra forma de trabajar y estudiar y nuestras costumbres. La contracara de esto es que cada vez hay mayor concentración mediática: la proliferación de informaciones y relatos no necesariamente es sinónimo de pluralidad de fuentes.

Finalmente, el tercer elemento de la convergencia cultural es la *inteligencia colectiva* (Lévy, 2004) vinculada a la idea de una inteligencia repartida, con la posibilidad de potenciarnos a partir de lo que cada quien sabe o puede aportar. Como es imposible que una sola persona sepa todo, los intercambios con otras y otros permiten acceder a informaciones o a modos de resolución que de otra manera son inaccesibles (“nadie sabe todo, todos saben algo”). No se trata de que con el uso de las tecnologías nos volvemos más inteligentes, sino que a partir del uso de las tecnologías entramos en contacto con otras personas y con fuentes que reponen información de la que carecemos; y así, a partir del enriquecimiento y del reconocimiento mutuo podemos obtener más y mejores logros que si actuáramos de manera aislada. Este aspecto nos resulta optimista y prometedor, pero nuevamente, los efectos no pueden predecirse con lo cual estamos frente a posibilidades emancipadoras, democráticas y superadoras, pero no frente a certezas.

---

<sup>21</sup> Estas formas de crear, co-crear y combinar recurren a técnicas como el collage, el remix o el mash up. La mezcla y la combinación permiten tomar fragmentos creados por otros y generar nuevas producciones, lo que lleva también a nuevos debates sobre el concepto de autoría, licencias y cultura libre.

Entonces, cuando Jenkins propone el concepto de convergencia cultural se refiere a lo que ocurre en la cabeza o en la mente de las personas, quienes deben unir fragmentos de información dispersas y darles un sentido a partir de la información que circula y de las interacciones que llevan adelante. Esta convergencia modifica las maneras de consumir y producir en medios, y todas las actividades sociales; supone un cambio en nuestras vidas respecto a lo que hacemos y cómo pensamos.

#### 2.2.1.2 De los hipermedios a las hipermediaciones

Proponemos entender la transformación tecnológica y cultural a partir de los conceptos de *hipermedios* e *hipermediaciones* (Scolari, 2008). En el nuevo escenario comunicacional y mediático, al igual que Jenkins, Scolari también resalta el rol de la digitalización y la convergencia. Pero también recupera la centralidad de los sujetos a partir de la idea de interactividad y del concepto de hipermedio.

El concepto de hipermedio es la suma de hipertexto más lo multimedia. La multimedialidad se define como la combinación de medios (o lenguajes) distintos: el sonido, la imagen, la palabra. A su vez, el hipertexto es la posibilidad de vincular un texto (una superficie significativa) con algo que está más allá o por fuera de él, se trata de comenzar a asociar y a vincular textos entre sí. En resumen, lo que define a un hipermedio es la combinación de diversos lenguajes en un mismo soporte y la relación de ese texto con otros textos por fuera de él.

Pero hipermedio es también un proceso más que un objeto: “procesos de intercambio, interacción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008, pp.114-115). El autor retoma el concepto de *mediaciones* (Martín Barbero, 1987) y lo actualiza sin perder de vista que los medios son también lo que las personas hacen con ellos, señalando que los nuevos medios reconfiguran los procesos de intercambio simbólico. A partir de la tecnología digital lo que se potencia y se hace evidente es la textualidad en tanto red; los receptores se reconfiguran al convertirse en usuarios y productores lo que se traduce en una intensa interacción, algo totalmente nuevo en relación con los medios.

Las hipermediaciones a diferencia de las mediaciones ya no dan cuenta de los procesos de construcción de lo nacional-moderno, ni de la conglomeración de identidades como refería

Jesús Martín Barbero (1987): esos eran procesos propios de la Modernidad. Hoy las hipermediaciones remiten a otros procesos más vinculados a la posmodernidad y a la caída de los grandes relatos y las grandes verdades. Por encima de los colectivos y las comunidades emergen los individuos.

Es así que, para entender la relación entre producciones mediáticas escolares y aprendizaje, los conceptos de convergencia cultural, hipermedios e hipermediaciones resultarán pertinentes porque nos ayudan a pensar estas producciones tanto desde sus aspectos técnicos como desde los cambios culturales y mentales que promueven.

### 2.2.1.3 Las nuevas “audiencias”

Ya esbozamos algunas ideas y características de estas nuevas audiencias en los apartados precedentes, dando cuenta de que las transformaciones también se producen en los individuos. Como vimos, el esquema tradicional de la comunicación y de los medios recurrió durante varios años a presentar la comunicación como algo lineal, con emisores y receptores en roles fijos y opuestos. Estas concepciones se empiezan a dejar de lado y se introduce la idea de que los receptores no son pasivos y tienen la posibilidad de interpretar y de hacer algo con lo que reciben de los medios. Retomamos el punto de partida de Martín Barbero (1987) quien sostiene que es necesario partir de la comunicación cotidiana de la gente, pensar en términos de actores y de movimientos sociales para entender esa otra parte de la comunicación, la de la recepción.

La comunicación deja de pensarse como un ámbito de dominación absoluta y se entiende como un lugar de cruces, de hibridaciones y de negociaciones: en el consumo también hay identificación en tanto los sujetos le encuentran un sentido y se sienten interpelados. Por eso, la experiencia comunicacional y mediática es antes que una cuestión de transmisión y de efectos, una práctica cultural enmarcada en una cultura y un contexto determinados no es una recepción aislada sino una práctica inserta en sistemas de referencia (Huergero, 2007). Este desplazamiento que realiza Martín Barbero desde las audiencias al concepto de actores nos hace reflexionar en la dimensión política de los usos, apropiaciones y reconocimientos que se ponen en juego en la comunicación. Nos preguntamos qué ocurre con estas audiencias, con estos consumidores de medios que también son ciudadanos, y donde un término no excluye al otro (García Canclini, 1989). De allí nuestro interés por pensar a los actores en términos de sujetos de derecho y en relación con el derecho a la comunicación.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) el derecho a la comunicación supone que: “Todo individuo tiene derecho de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, y el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras por cualquier medio de expresión”. En nuestro país, el derecho a la comunicación está ampliamente aceptado tanto institucional como socialmente. Tanto el derecho a la libertad de expresión como el acceso a la información pública (AIP), son considerados derechos humanos en la Argentina, ya que así lo establece el artículo 13 de la Convención Americana sobre derechos humanos (CADH), también conocido como “Pacto de San José de Costa Rica” (1978). En particular nos interesa pensar este derecho en relación con su ejercicio en niñas, niños y adolescentes en el contexto escolar. Pensamos la escuela como el lugar ideal para educar en estos derechos no solamente a partir del ejercicio de una mirada analítica y crítica, sino especialmente a partir de la propia experiencia de convertirse en productores de contenido ¿Qué ocurre cuando las y los estudiantes producen en la escuela? ¿Ejercen su derecho a la comunicación expresándose con libertad e incorporando su punto de vista? ¿Reproducen los discursos de los medios? ¿Qué representaciones ponen a circular? ¿Qué uso le dan a las TIC cuando producen?

En un panorama ideal la educación mediática debería lograr producciones críticas donde se pueda formar, se reflexione sobre el derecho a la comunicación, se promueva una sociedad más democrática, se incluyan pluralidad de voces y la diversidad se haga presente en un marco de respeto. Hasta aquí hemos visto que las y los jóvenes también son productores, el interrogante que queda por responder es si esas producciones están en sintonía con un pleno ejercicio del derecho a la comunicación.

#### 2.2.1.4 Los medios como representación para comprender el mundo

En tanto nuestro interés se centra en las producciones mediáticas escolares, trabajaremos sobre los medios a partir del concepto propuesto por David Buckingham (2018), quien toma distancia de una mirada que reduce la tecnología a su aspecto funcional donde los medios son simplemente canales de transmisión, para pensarlos en tanto formas de comunicación y representación, y en tanto procesos sociales y culturales: “las tecnologías (...) no deben considerarse como un conjunto de dispositivos neutros: muy por el contrario, son determinados de maneras particulares por los intereses y las motivaciones sociales de las personas que los

producen y los usan” (Buckingham, 2008:13). Es el uso contextualizado de una tecnología la que la convierte en un medio (de Pablo Pons, 2009).

En esta definición de medios aparece el concepto de representación y, las producciones realizadas a través de medios digitales, en tanto representaciones “ofrecen interpretaciones y recortes de la realidad particulares que, de manera inevitable, plasman valores e ideologías implícitos” (Buckingham, 2008: 199). De esto se desprende que las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, sino que se constituyen como la imagen o alusión de un objeto, persona o fenómeno social; tienen un carácter simbólico y significativo, ya que no son una simple reproducción del objeto ausente sino una construcción donde el sujeto aporta algo creativo (Lacolla, 2005; Gamarnik, 2009). Este concepto de representación coincide con la mirada crítica de la tecnología según la cual el sujeto realiza un aporte y no es solamente dominado por la tecnología.

Podemos sostener que las representaciones sociales se construyen en un contexto determinado y portan valores, ideas y creencias del grupo, del entorno y del contexto en el que se producen. Esta concepción permite introducir a nuestro análisis el sentido que atraviesa dichas prácticas, ayuda a entender qué ocurre en el proceso de producción, qué sentidos se ponen en juego y cuál es el rol asumido por las y los estudiantes como productores.

Con lo planteado hasta aquí podemos pensar que la educación mediática supone algunos desplazamientos relevantes:

- Desde un uso asociado a un consumo dirigido por terceros (docentes, empresas creadoras de contenido, políticas de uso de los programas) hacia un uso y apropiación genuinos de las y los propios estudiantes (aun considerando prácticas reproductoras del orden social y simbólico);
  - Desde el consumo pasivo hacia una participación activa;
  - Desde una mirada acrítica hacia una postura crítica y propositiva (en diversos grados);
  - Del simple consumo hacia el análisis y la producción;
  - De la producción centrada en el “saber hacer” hacia una producción centrada en un sujeto que representa (muestra/construye) el mundo en sus variados aspectos;
  - Desde un determinismo tecnológico que considera impactos directos de las tecnologías en los individuos y las sociedades, hacia la consideración del contexto y de la capacidad de acción y creación de los mismos sujetos.

### 2.2.2 Educación mediática ¿Qué pasa con la producción?



David Buckingham (2005, 2008, 2010) aborda el tema específico de la creación o producción mediática<sup>22</sup>, y asegura que la mayoría de las reflexiones en torno a este tema se centran en aspectos meramente tecnológicos. Advierte que es muy poco lo que se sabe acerca de las producciones mediáticas de las y los jóvenes en las escuelas, ya que la mayoría de las investigaciones en torno a la alfabetización mediática tratan sobre el uso que las y los docentes hacen de los medios en sus propuestas de enseñanza, o bien sobre el análisis crítico de los mismos. El autor entiende que estudios de este tipo deberían tener en cuenta aún más las producciones de las y los estudiantes y se pregunta si reflejan verdaderamente la expresión y la voz de las y los jóvenes (Buckingham, 2010). Al respecto, explica la tensión que persiste entre el análisis crítico y la producción creativa, y las posturas contrarias respecto a una educación en medios crítica:

Tal como veremos, algunos partidarios de un abordaje crítico han condenado la producción creativa en medios, especialmente donde esto es visto como un modo de preparar a los estudiantes para empleos en la industria de medios: la producción creativa, argumentan, comúnmente resulta en una imitación irreflexiva (esto es, no crítica) de los medios convencionales. Por otro lado, los defensores de un abordaje principalmente creativo - especialmente a partir del surgimiento de nuevos medios digitales - han acusado a quienes critican a los medios de ser excesivamente racionalistas, e incluso condescendientes. (Buckingham, 2018:2)<sup>23</sup>

El autor explica que en los inicios de la educación en medios el foco estuvo puesto en el análisis crítico. Sumado a esto, los entornos de aprendizaje no estaban dotados con la tecnología adecuada para producir de modo rápido, accesible y con estándares aceptables. Este contexto derivó en un interés secundario (e incluso peyorativo) respecto a la creación o producción como actividades menores (o de distracción). Su propia experiencia, lo llevó a entender el potencial de la producción o creación mediática, resaltando aspectos como el placer, la reflexión sobre la propia mirada respecto a los medios e incluso un desarrollo teórico.

La producción mediática escolar debería pensarse como una nueva forma de vincularse con la cultura, más participativa, más plural y más creativa, aunque cabe cuestionarse si las industrias culturales no moldean las posibilidades pedagógicas de la educación mediática

---

<sup>22</sup> David Buckingham utiliza la expresión “creación” casi como sinónimo de “producción”. Es importante señalar que en este trabajo nos referimos a las producciones mediáticas escolares y la idea de creatividad o creación no necesariamente aparece emparentada con las mismas. Por lo tanto, cuando hablamos de creación o producciones creativas, es en referencia a los conceptos utilizados por David Buckingham, pero no reflejan las conclusiones ni la perspectiva de este trabajo. Nosotros preferimos referirnos a producciones mediáticas escolares.

<sup>23</sup> De traducción propia, en inglés, en el original.

alentando a las y los estudiantes a realizar producciones que reproducen las representaciones de los grandes medios, en lugar de alentar las propias miradas (Dussel, 2012).

Hasta hace unos años las producciones mediáticas escolares se centraban exclusivamente en los lenguajes tradicionales de los medios masivos, sin embargo, hoy la cultura digital, sumó nuevos medios, tecnologías y lenguajes, así como nuevos modos de producción, distribución y consumo, conformando un panorama de convergencia cultural (Jenkins, 2008). El actual panorama mediático, obliga a replantear y actualizar la educación en medios:

La tecnología digital y las redes sociales transformaron radicalmente el panorama de los medios. En términos de educación mediática, han generado nuevos objetos y temas de estudio; pero también crearon nuevas posibilidades para el aula, en términos de cómo los profesores y los estudiantes podrían acceder, crear y compartir medios. (Buckingham, 2018:7)<sup>24</sup>

Se vislumbran posibilidades respecto a la participación y la producción asociada al empoderamiento de las y los jóvenes, y la vinculación de la escuela con aspectos políticos, económicos, sociales y culturales del contexto. Aparece la discusión acerca de la creatividad como un término romantizado, que se desprendería naturalmente del acceso y uso de las herramientas digitales y que superaría la mirada crítica. En esta investigación al referirnos a producciones mediáticas escolares y no a creaciones, marcamos una distancia conceptual que nos permite pararnos en un plano que, sin desconocer las posibilidades creativas, se ubica en el proceso de producción, de las actividades concretas y del hacer.

### 2.2.3 Nociones generales sobre los cruces entre comunicación y educación

Llegamos a una cuestión central: el cruce entre educación y comunicación. Existen muchos abordajes respecto a esta interrelación y cada uno responde a un contexto y una postura determinada. Algunas perspectivas se focalizan en aspectos semiológicos, en el estudio del lenguaje y de los medios; otros enfoques atienden aspectos sociológicos y el modo en que niñas, niños y adolescentes se vinculan con los medios; otras posturas se centran en los efectos de los medios y finalmente, hay quienes plantean enfoques más críticos. Todos ellos sin embargo coinciden en el papel central que tienen los medios en la sociedad actual, en tanto

---

<sup>24</sup> De traducción propia, en inglés en el original

afectan y modifican nuestras percepciones del mundo y nuestra comprensión de la realidad (Morduchowicz, 2004).

Dentro de los cruces entre educación y comunicación nos encontramos con la idea de *educomunicación* que supone el conocimiento de medios y lenguajes, así como la formación de sentido crítico frente a los procesos comunicacionales (Aparici y Crovi Druetta, 2010). Esta línea retoma las ideas de Paulo Freire de una educación basada en el diálogo y la participación<sup>25</sup>. De forma similar, aunque especialmente vinculada a la comunicación audiovisual y al análisis de medios, la Pedagogía de los medios (Masterman, 1993), se piensa como posibilidad para nuevas formas de trabajar, modos de enseñanza horizontales que promuevan el pensamiento crítico y la autonomía de las y los estudiantes.

Compartimos otras expresiones que refieren al cruce entre educación y comunicación son: educación en medios, educación para los medios, educación en comunicación audiovisual, alfabetización mediática, *media literacy* y educación mediática. Las nuevas nociones de alfabetización han sumado otros términos como multialfabetización, alfabetización informacional, nuevas alfabetizaciones, alfabetización digital y alfabetizaciones múltiples<sup>26</sup>. Esta variedad de términos resulta de la pluralidad de enfoques que existen sobre el campo y de la diversidad de objetivos que se proponen; si bien tienen elementos en común, no son intercambiables y es por ello definimos los términos que usaremos en este trabajo para evitar confusiones innecesarias y precisar nuestro interés.

Retomando a David Buckingham (2005) consideramos adecuado incluir los conceptos de educación mediática y alfabetización mediática:

La educación mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos. (...) Por lo tanto, la educación mediática se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa. (Buckingham, 2005:21)

Referirnos a la educación mediática en diálogo con la alfabetización mediática nos permitirá incluir aspectos vinculados al análisis crítico, pero también a la producción, así como a las habilidades necesarias para llevar adelante estas tareas.

---

<sup>25</sup> La educomunicación mantiene un estrecho vínculo con la “Pedagogía de la Comunicación” de Mario Kaplún que será retomada más adelante.

<sup>26</sup> Estas expresiones aparecen así reseñadas en Masanet & Ferres Prat (2016). Las retomaremos y profundizaremos más adelante, cuando nos refiramos al rol alfabetizador de la escuela.

Cuando hablamos de educación y de alfabetización mediática no podemos desatender una cuestión central que es la relación entre la escuela y lo que pasa fuera de ella. Muchos de los aprendizajes de las y los jóvenes se vinculan con lo que hacen fuera de la escuela:

Surgen muchas preguntas en el cruce entre los adolescentes, los medios y la educación: ¿Cómo se puede reducir la “brecha” entre la educación formal de las instituciones y los adolescentes? ¿Cómo se puede introducir la interacción entre adolescentes y los medios en entornos formales de enseñanza? Si tenemos en cuenta que los adolescentes son muy activos en las redes sociales y en las plataformas para videojuegos, entonces se pueden plantear más preguntas: ¿Qué hacen los adolescentes con los nuevos medios digitales interactivos? ¿Qué tipos de prácticas llevan a cabo? ¿Qué tipo de contenido producen y comparten? ¿Cómo han aprendido a hacerlo? Y, de nuevo: ¿Cómo se pueden “explotar” estas competencias en el aula? (Scolari, 2018a:9)

Compartimos estas reflexiones y nos preguntamos qué es la escuela hoy, cómo es, y especialmente qué rol cumple. Consideraremos como dimensión de análisis las características de la escuela actual especialmente en relación con su rol alfabetizador en el contexto de la actual cultura digital.

## 2.2 ¿Qué enseña la escuela hoy?

Dado que abordamos la enseñanza en relación con el cruzamiento de los campos entre tecnología, comunicación y educación, consideramos necesario reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este contexto particular: el de una cultura digital caracterizada por la convergencia y la hipermedialidad, donde los individuos se han convertido en sujetos activos respecto al consumo, la circulación y la producción de bienes culturales, y en el que las llamadas nuevas tecnologías han dejado de serlo. Nos proponemos pensar qué ocurre con la escuela, y cómo las transformaciones de los últimos años han impactado en las instituciones educativas, así como las posibilidades que este nuevo panorama brinda.

### 2.3.1 Alfabetizar en el siglo XXI

Como señalamos, las escuelas y los hogares se convirtieron en ambientes de alta disponibilidad tecnológica. Si toda tecnología, y particularmente las tecnologías de la

información y de la comunicación, generan ambientes que afectan a los individuos que las utilizan, no es de extrañar que estos cambios hayan afectado a las y los jóvenes y a las escuelas. No solamente se consumen nuevos medios, sino que los ambientes mediáticos generados por éstos influyen en los modos de pensamiento y en la visión del mundo de quienes los consumen (Scolari, 2015). Los cambios son tecnológicos y culturales, pero también educativos, políticos y hasta epistemológicos, pues cambian los modos de acceder, procesar, distribuir y producir conocimiento (Chartier en Brito, 2015). ¿Cómo se desenvuelve la escuela en la cultura digital y de qué manera se vincula con sus estudiantes considerando que hasta hace poco fue la institución que detentaba el monopolio del saber? La cultura digital obligó a replantear un concepto central de la escuela: el de alfabetización. Concepto que desarrollaremos a continuación.

Un cambio significativo fue el paso de la lectoescritura a la alfabetización. No fue hasta la década de 1970 que se comenzó a hablar de *alfabetismo*; antes, esta idea estaba asociada a leer y escribir, en oposición al analfabetismo que se consideraba un problema para el desarrollo económico en los países del Tercer Mundo. Por lo tanto, hasta ese momento, el alfabetismo estaba circunscripto a la educación no formal de adultos. Es en ese momento que se produce el cambio y se instala la idea de alfabetismo en la educación formal como un ideal a alcanzar (Lankshear y Knobel, 2010).

La alfabetización supone un conjunto de saberes básicos que la escuela debe transmitir, entre los que se destacan la necesidad de aprender lenguajes que no necesariamente son el lenguaje oral y escrito, sino que incluyen un “paisaje textual” más amplio (Dussel, 2012). La idea de alfabetización en un sentido amplio incluye a la alfabetización en los medios, entendida como el proceso que permite el desarrollo de competencias necesarias para analizar y utilizar los medios (Buckingham, 2005); y que remite a habilidades y competencias como permitir el acceso a los medios y a la información, comprender los medios (decodificarlos e interpretarlos), y finalmente crear con los medios (producir y comunicar).

En la escuela actual coexisten al menos dos formas de alfabetización: una clásica restringida a la lectoescritura y otra ampliada a nuevos lenguajes. Estas dos alfabetizaciones ofrecen características y posibilidades distintas. La escuela sigue alfabetizando, pero de otra manera. Inés Dussel (2012) propone dos ampliaciones que requiere la escuela: la manera respecto a los saberes básicos que debe transmitir, pero además una ampliación en la misma idea de “alfabetizaciones básicas” fuertemente vinculadas a las nuevas tecnologías. La noción de alfabetización cada vez se aleja más de una mirada instrumentalista y comienza a centrarse en los modos de gestionar y de procesar la información.

Brito (2015) también incluye los conceptos de información, conocimiento, habilidades cognitivas y competencias al caracterizar a las multialfabetizaciones a partir de los nuevos modos de acceder, comprender y usar diferentes lenguajes y códigos; nuevos modos de gestionar y procesar la información, el desarrollo de habilidades cognitivas complejas asociadas a la apropiación de conocimiento, la producción, circulación e interacción vinculadas al desarrollo de una ciudadanía digital, y la adquisición de competencias necesarias para el contexto actual de la cultura digital.

La multialfabetización implica comprender y usar de modo creativo los diferentes códigos y lenguajes (Buckingham en Brito, 2015), a la vez que supone atender especialmente tres aspectos: el acceso, la comprensión y la creación (Dussel, 2012). Finalmente, la multialfabetización se vincula con el desarrollo de competencias para que las y los jóvenes sean capaces de:

Activar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos para propósitos determinados. Desde esta perspectiva, la transferencia de capacidades no supone una generalización automática sino su posibilidad de aplicación adecuada a diferentes contextos, lo que exige una intervención pedagógica para su adquisición. (Perrenoud en Brito, 2015:17)

Estas habilidades y competencias a las que venimos refiriendo, son uno de los ejes centrales en los debates actuales acerca de la educación y se denominan como *habilidades del siglo XXI*.

### 2.3.1.1 Alfabetizar para las habilidades del siglo XXI

Como vimos, la escuela se enfrenta a un gran reto respecto a su rol alfabetizador. Nos preguntamos con anterioridad qué enseña o qué debería enseñar la escuela. En este punto existe un consenso acerca de la importancia acerca de que la escuela además de contenidos debe enseñar habilidades y competencias para desempeñarse en la vida y en el trabajo. Vamos a desarrollar este concepto de habilidades y, en particular las denominadas *habilidades del siglo XXI* (Maggio, 2018b; Fundación Ceibal, 2018). Existen diferentes modos de categorizar estas habilidades, aunque todos ellos se sustenten en una base común. Estas clasificaciones nos permiten entender, precisamente, el cambio que se produce en la perspectiva de enseñanza y en las necesidades que atraviesan hoy los ámbitos educativos.

Pero antes de profundizar acerca de estas clasificaciones, nos parece importante retomar algunos conceptos propuestos por Maggio (2018b), quien se pregunta si estas habilidades del siglo XXI no son parte de lo que denomina “una zona de riesgo” entre la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que no pueden trasponerse nociones de un campo al otro como si fueran idénticos. La enseñanza no se refleja de manera automática en el aprendizaje. La autora, frente a la pregunta de si a las habilidades del siglo XXI hay que ubicarlas en esta zona de riesgo, responde:

Definitivamente, por tratarse de un constructo que está referido al despliegue de las posibilidades de los estudiantes antes que a las prácticas que nosotros los docentes tenemos que llevar a cabo para favorecerlas. La traslación automática de un plano a otro limita nuestras posibilidades de crear propuestas que hagan que esas posibilidades efectivamente se desplieguen. Este es un problema conceptual, pero es necesario subrayarlo porque su alcance se extiende hasta aquello que, como docentes, hacemos o dejamos de hacer. (Maggio, 2018:22)

De allí, que retome el concepto de derivaciones de Litwin (1997) para reflexionar acerca de estas habilidades. Propone una perspectiva reflexiva para abordar estas habilidades más que pensarlas como soluciones mágicas que pueden incorporarse en las prácticas de enseñanza; sugiere partir de una reflexión epistemológica acerca de las mismas partiendo del concepto de comprensión. Desde estos marcos teóricos es que Maggio recomienda abordar las clasificaciones de las habilidades del siglo XXI.

La clasificación propuesta por Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Fundación Ceibal, 2018) propone dividir a estas habilidades en 4 grandes grupos: maneras de pensar, herramientas para trabajar, maneras de trabajar y maneras de vivir en el mundo. Cada grupo a su vez incluye una serie de habilidades. Las maneras de pensar engloban: creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, aprender a aprender y metacognición (conocimiento sobre los procesos cognitivos). Las herramientas para trabajar abarcan: alfabetización informacional, alfabetización en tecnologías de la información y comunicación. Las maneras de trabajar contienen: comunicación y colaboración (trabajo en equipo). Finalmente, las maneras de vivir en el mundo incluyen: ciudadanía local-global, vida y carrera, responsabilidad personal y social (conciencia y competencias culturales).

La asociación para el aprendizaje del siglo XXI ([www.p21.org](http://www.p21.org)) propone un marco con 3 grupos de habilidades: habilidades para el aprendizaje y la innovación, habilidades para la vida y la carrera, y habilidades para la información, medios de comunicación y tecnología. A su vez, cada grupo comprende un subgrupo de habilidades. Las habilidades para el aprendizaje y la innovación son las 4 “C”: colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico;

las habilidades para la vida y la carrera abarcan la flexibilidad, adaptabilidad, iniciativa, liderazgo, responsabilidad, productividad, sociabilidad y habilidades transculturales. Finalmente, las habilidades tecnológicas y de la información engloban alfabetismo TIC y alfabetismo mediático. Estas últimas proponen la posibilidad de análisis crítico y de producción de contenidos multimedia.

Cabe agregar que, tal como propone David Buckingham (2018), la producción de contenidos debe ser una producción crítica y no reproductivista de los contenidos de los medios hegemónicos. Esta característica nos resulta central, y advertimos que no siempre está presente de un modo evidente en las diferentes propuestas de enseñanza pese a que resulta clave al momento de pensar en términos de habilidades y competencias.

Otra propuesta para pensar las habilidades del siglo XXI es la de Fullan y Langworthy (2014) respecto al aprendizaje profundo centrado en las 6 “C”: ciudadanía, creatividad, carácter, comunicación, colaboración y pensamiento crítico<sup>27</sup>.

En estas propuestas aparece la idea de un nuevo alfabetismo mediático que dialoga con la nueva ecología de los medios. La propuesta del Foro Mundial de Economía (2016) descubre 16 habilidades fundamentales para desarrollarse en el siglo XXI, agrupadas en 3 categorías: alfabetizaciones básicas (cómo los estudiantes aplican las habilidades elementales a las tareas cotidianas; como alfabetismo, alfabetismo numérico, científico, tecnológico), competencias (sirven para enfrentarse a desafíos más elaborados y son: colaboración, creatividad, resolución de problemas y comunicación), y cualidades personales (modos de responder a un entorno cambiante, como la curiosidad, la iniciativa, la persistencia, la adaptabilidad, el liderazgo y la conciencia social y cultural).

Una nueva habilidad que se incorpora es la que denomina “resolución colaborativa de problemas”. Patrick Griffin, director ejecutivo del proyecto “Evaluación y enseñanza de las habilidades del siglo XXI”, explica: “decidimos combinar colaboración, resolución de problemas y pensamiento crítico bajo el nombre de *resolución colaborativa de problemas*”. Lo

---

<sup>27</sup> El proyecto liderado por Fullan se denomina “Nuevas pedagogías para el Aprendizaje profundo”. En el centro de la propuesta se encuentra el estudiante y sus intereses, con el objetivo explícito de promover el desarrollo de competencias transversales claves para la vida, denominadas 6 C. El Aprendizaje profundo vincula contenidos académicos con competencias transversales para la resolución de problemas relevantes para la vida, usando la tecnología como palanca, para personalizar y acelerar los aprendizajes. Por lo tanto, no es un aprendizaje que venga del currículo, no puede desarrollarse a través de la fragmentación disciplinaria del conocimiento en asignaturas y no se evalúa con pruebas estandarizadas. promueve el desarrollo de las competencias en un sentido integral que incluye el saber (conocimientos, conceptos, datos), el saber hacer (habilidades para actuar sobre la realidad, aplicar los conocimientos a la vida), así como el saber ser (actitudes y valores para actuar en sociedad). En Fundación Ceibal (2018)



creas o no, vimos que en la educación no existía algo similar a esa categoría” (Fundación Ceibal, 2018:14).

La idea de estas habilidades surge como respuesta a los cambios sociales ocurridos en los últimos años que obligan a las instituciones educativas a pensar sus propuestas de enseñanza para estudiantes que viven en un mundo radicalmente diferente al de hace unos pocos años atrás. La digitalización de la sociedad y de la cultura, la conectividad constante, la injerencia de los dispositivos en todos los ámbitos de la vida como rasgos centrales de la época obligan pensar e incluir sus características en la educación formal.

La educación y alfabetización mediáticas ocupan un lugar central en estas propuestas y, además, también promueven e incluyen otras de estas habilidades, como la comunicación y el trabajo en equipo, que son parte de los modos de trabajar del área de comunicación. Por lo mismo cualquier práctica en el aula enmarcada en la educación mediática (tanto desde el análisis como desde la producción) debería incluir (o al menos considerar) el trabajo con estas habilidades.

Estas ideas de enseñanza que incluyen una concepción ampliada de la alfabetización y que giran en torno a la idea de habilidades y competencias, tienen que llevarse adelante en contextos reales, con sus condicionantes y posibilidades y con la heterogeneidad que eso supone. Estos contextos incluyen determinados sujetos ¿Cómo son las y los jóvenes que habitan nuestras escuelas secundarias? ¿Para quiénes se piensan estas propuestas de enseñanza? La conformación de nuevas subjetividades en el contexto actual es un elemento central para tratar de comprender quiénes son, cómo son y qué son capaces de hacer las y los estudiantes que habitan nuestras aulas.

### 2.3.2 A quiénes enseña la escuela: nuevos sujetos escolares

No solamente cambiaron las sociedades, los medios y las escuelas, sino que también cambiaron sus alumnas y alumnos que crecieron inmersos en las nuevas tecnologías. ¿Cómo se vieron transformados sus modos de pensar y conocer? ¿Cómo se modificaron sus visiones sobre el mundo? ¿Cómo narran su realidad? Muchos autores coinciden en hablar de nuevos sujetos y subjetividades. Michel Serres (2012) se refiere a estos nuevos sujetos como “pulgarcitas” para dar cuenta de dos aspectos: el vínculo que las y los jóvenes mantienen con sus dispositivos móviles (que manejan hábil y velozmente con sus pulgares) y la nueva fuerza

que adquiere el feminismo y el rol de la mujer. Esta juventud, formateada por los medios de comunicación, habita lo virtual: “Pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. Ya no tienen la misma cabeza.” (Serres, 2012:21). Este cambio (tener una cabeza diferente) presupone percibir el mundo de otra manera, pero también conocer de otra forma: ahora el saber está disponible y objetivado.

En la era post smartphone surgen individuos muy ligados a la tecnología (Reig y Vilchez, 2013), hiperconectados constantemente y cuya vida está mediada por múltiples pantallas. Retomando las ideas principales de la ecología de los medios, es evidente que los medios y las tecnologías digitales terminarán incidiendo no solamente en sus formas de vida, sino también en sus percepciones y en sus modos de pensamiento (Scolari, 2015). Para Reig y Vilchez (2013) nuestros jóvenes estudiantes son sujetos con identidad digital, las nuevas generaciones han avanzado en los modos de gestionar sus identidades pasando de una identidad fingida a otra aumentada; se muestran optimistas respecto a los nuevos entornos y a las posibilidades que ofrecen, destacan la autonomía de las y los jóvenes para regular sus intercambios online de manera responsable y madura, y entienden que sus interacciones están acompañadas de valores sólidos y de una educación adecuada.

Otros autores coinciden en la centralidad de los dispositivos tecnológicos en la vida de las y los jóvenes, pero muestran mayor cautela y entienden que estamos frente a una crisis de la subjetividad adolescente. Estos nuevos sujetos socializan a través de la *extimidad*: la exhibición de su propia intimidad en forma de espectáculo (Sibilia, 2008); se expresan de modo performativo en oposición a los momentos de reflexión, soledad e interioridad que marcaron las subjetividades de generaciones anteriores. Para estas y estos jóvenes la desconexión es sinónimo de aburrimiento, pero la conexión permanente es una dimensión pautada por el mercado donde no serían creadoras y creadores, sino fundamentalmente usuarias y usuarios o consumidores, siempre limitados por diseños y pautas pensados por el mercado (Sibilia, 2012). Estamos frente a una generación en línea o enredada: conectada a internet y a sus pares constantemente, una *generación on* (Reig y Vilchez, 2013). Los consumidores jóvenes se han convertido en *cazadores y recolectores de información* (Jenkins, 2008), y aunque esta metáfora puede parecer alentadora, no son pocas las reflexiones que entienden que la hiperconexión hace que presenten dificultades respecto a su capacidad simbólica, y en pasar de la información al conocimiento. Reig y Vilchez (2013) señalan la importancia de:

Insistir en estrategias cognitivas como las operaciones de análisis y síntesis, de razonamiento argumentado y crítico, de selección y relación de datos, de saber hacer y saber aplicar. Es necesario

favorecer la habilidad para la organización del tiempo, de reconocimiento y situación en el espacio cercano y lejano, de resolución de problemas y aprendizaje por descubrimiento. Hay necesidad de experiencias de atención sostenida y profundización, de lecturas múltiples con criterio, siempre con el acompañamiento educativo al lado, experiencias de mirar, contemplar y admirar, de diálogo, confrontación y debate. Hay que recuperar el silencio, el símbolo y la palabra. (p.205)

En esta misma línea de reflexión, Gardner (2014) caracteriza a la *generación App* a partir de su vínculo estrecho con la tecnología. Entiende que las tecnologías por sí solas no desarrollan la imaginación y la creatividad de las y los jóvenes, y explica que la mayoría de los usuarios desconoce el funcionamiento y el código fuente de las aplicaciones que utiliza. Gardner es cuidadoso al esgrimir las posibilidades creativas de la generación App, pues entiende que siempre se mueven dentro de las posibilidades diseñadas desde los programas y generalmente se crea sobre ideas ya existentes. La identidad de las y los jóvenes actuales es entonces predominantemente prefabricada, pulida y deseable; requiere de la constante validación online y evita el fracaso, lo que redundaría en una identidad empobrecida. Estas miradas cuestionan las posibilidades creativas de los usuarios.

Finalmente, cabe mencionar que la identidad y socialización que las y los jóvenes construyen en la Red se vincula con su alfabetización, pero también en las habilidades que desarrollan. La experiencia que adquiere un sujeto con el uso de las tecnologías, así como las prácticas vinculadas a las mismas le permiten desarrollar una serie de habilidades blandas vinculadas con la información. Hoy es importante “ser anfibio, híbrido y polialfabetizado” (Piscitelli, 2009). Ser “info-anfibio” supone haber adquirido “capacidades para desenvolverse de manera estratégica y eficaz en diferentes entornos y ecosistemas de información (tanto analógicos como digitales). Igualmente habrá de tener la capacidad de adaptación necesaria para actualizarse continuamente” (Cobo y Moravec, 2011:102).

Frente a esta nueva realidad donde las y los jóvenes que asisten a la escuela nacieron y crecieron rodeados de tecnología digital, nos preguntamos cómo alfabetiza hoy la escuela, si la diversidad de alfabetizaciones mantiene esta tensión entre lo letrado y lo multimedial, o si podemos hablar de una coexistencia que permita aprovechar lo que cada medio y lenguaje tiene para ofrecer. También nos preguntamos acerca de cómo estas multialfabetizaciones estimulan el pensamiento de las y los estudiantes, o si, por el contrario, se incorporan de manera mecánica anulando las posibilidades de producción o creatividad. Consideramos que queda mucho por investigar sobre las posibilidades pedagógicas que la educación y alfabetización mediáticas ofrecen en la actualidad especialmente en las instancias de producción.

### 2.3.3 La Tecnología educativa en el marco de la educación mediática

En este punto volvemos a centrarnos en la perspectiva de la tecnología educativa: lo primero que hay que destacar es que las teorías de la comunicación fueron una referencia importante para este campo desde sus orígenes hasta la actualidad (Maggio, 1995). Planteamos entonces la TE como perspectiva teórica que permite centrar el análisis de esta investigación en el orden simbólico (en aquello que está impregnado de sentido) y en el orden epistemológico (en aquello que aporta para la generación de conocimiento al interior del aula, y donde cada actividad tiene un propósito). Como señala Maggio (2012), la inclusión genuina de tecnología supone que las y los docentes la incluyen en el marco de una propuesta didáctica con sentido que favorece la comprensión. La noción de *enseñanza poderosa* entiende la tecnología en tanto ayuda a la internalización y la posibilidad de aplicar el conocimiento en otros contextos y circunstancias. Esta perspectiva entendida como una buena práctica supone factores favorables para que esto ocurra. Sin dejar de considerar las limitaciones u obstáculos del uso e incorporación de tecnologías en el aula, podemos señalar la importancia de que las y los docentes asuman que las tecnologías pueden ayudar a cumplir los propósitos que se plantean en términos pedagógicos y propios de su disciplina. Una vez logrado esto, nos encontramos en un terreno fértil para que ocurra esta *enseñanza poderosa*. La incorporación genuina de tecnología permite modificar los métodos de enseñanza, y son estos cambios los que, a su vez, promoverán posibles mejoras en el aprendizaje (Buckingham, 2008).

Dado que nuestro interés es la relación entre aprendizaje y producción mediática en el contexto escolar, los aportes de la TE nos permiten establecer la inclusión que se hace de la tecnología en estos espacios curriculares y cómo se vinculan con el conocimiento. Entendemos que los instrumentos, aparatos, artefactos y la tecnología en general no son simplemente “medios para”, sino que forman parte de un ambiente que contribuye al conocimiento; pensamos no solamente a través de la tecnología, sino que pensamos “con” ella y “a partir” de ella. Señalamos entonces que existen ambientes o entornos que en su propio diseño incluyen a las tecnologías de tal modo que favorecen el acceso al conocimiento.

### 2.4 Perspectivas teóricas del aprendizaje

Partiendo de la tesis que nos proponemos, cuyo objetivo es indagar acerca de la relación entre producciones mediáticas escolares y los aprendizajes que posibilitan, pensamos el aprendizaje desde corrientes teóricas que nos resulten útiles y significativas para las preguntas que nos hemos planteado. Por ello, partiremos de la perspectiva cognitiva como marco teórico y conceptual y desde éste abordaremos otros conceptos como el de pensamiento visible, cogniciones distribuidas y comprensión. Cada uno de los cuales nos permitirá profundizar en los aspectos que nos interesan respecto al aprendizaje al mismo tiempo que nos brindan un enfoque adecuado para describir y analizar las prácticas escolares sobre las que nos centraremos.

En este trabajo no pretendemos realizar una presentación exhaustiva de las teorías del aprendizaje, sino recurrir a las mismas como un prisma que nos sirvió para mirar las producciones.

#### 2.4.1 La perspectiva cognitiva

Las teorías específicas sobre la enseñanza y el aprendizaje nos proporcionan herramientas y nociones para pensar el vínculo entre producciones mediáticas escolares y conocimiento. El cognitivismo es una corriente que nos permite reflexionar sobre el pensamiento y la comprensión en las instituciones educativas, pues se preocupa por las situaciones educativas que propician un conocimiento generador, es decir, un conocimiento “que no se acumula, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (Perkins, 1992:18). No se trata simplemente de acumular información, sino de vincularse con la realidad a partir de acciones concretas posibilitadas por aquello que se aprendió. Tampoco se trata de un “hacer por hacer” sino de producir entendimiento. Es, por lo tanto, un marco adecuado para reflexionar sobre lo que aprenden las y los jóvenes cuando realizan producciones mediáticas en la escuela, pues nos permite focalizarnos en los aprendizajes profundos y alejarnos del saber más técnico o instrumental que suele asociarse a estas prácticas escolares. Mientras el aprendizaje superficial se basa en memorizar y recurrir a prácticas rutinarias, “el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos más activos y constructivos” (Ritchart, Church, Morrison, 2014:41). Abordar el conocimiento desde este punto de vista permite entender a las y los estudiantes

como sujetos que tienen un rol protagónico y logran llevar adelante actividades de comprensión que visibilizan su pensamiento.

#### 2.4.1.1 El pensamiento visible

Cuando hablamos de hacer visible el pensamiento, nos referimos a “las estrategias y procesos de pensamiento específicos que los estudiantes utilizan para construir una comprensión más profunda” (Ritchart, Church & Morrison, 2014:59). Esta visibilidad, supone llevar adelante actividades que promuevan en las y los estudiantes variedad de tipos de pensamiento, ya que al involucrarse en los mismos se les ayuda a desarrollar su comprensión: “para desarrollar la comprensión sobre un tema, hay que involucrarse en una auténtica actividad intelectual. Esto significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas comprensiones utilizando los métodos y las herramientas de la disciplina” (Ritchart, Church & Morrison, 2014:45). Poder visibilizar el pensamiento a partir de acciones redundante en un mayor dominio por parte de las y los aprendices<sup>28</sup>. Las producciones que realizan las y los estudiantes en el contexto escolar constituyen una estrategia eficaz para hacer visible el pensamiento pues en ellas quedan “rastros” o “indicios” del mismo<sup>29</sup>.

Hacer visible el pensamiento nos permite ver qué es lo que comprenden las y los estudiantes, pero también cómo lo comprenden; a su vez, obtener evidencias de sus ideas nos permite entender aquello que saben y sus concepciones erróneas. Para hacer visible este pensamiento los autores consignan tres prácticas: cuestionar, escuchar y documentar. Cuestionar se asocia a formular buenas preguntas y a despertar el interés y la curiosidad de las y los estudiantes; las preguntas constructivas facilitan y aclaran el pensamiento y así, es posible construir comprensión. Escuchar se asocia a la Pedagogía de la escucha, donde se pondera el trabajo grupal en tanto permite involucrarse con las ideas de otras y otros, así como hacerse eco de estas ideas. Esta práctica se relaciona directamente con el trabajo en grupo como estrategia de

---

<sup>28</sup> Los autores mencionan 6 tipos de pensamiento, a los que posteriormente suman otros 2, elaborando así, una lista de 8 tipos de pensamiento que permitirían la comprensión, es decir, un verdadero aprendizaje y no una acumulación de información de manera memorística. Estas 8 formas de pensamiento son: 1) Observar de cerca y describir que hay ahí; 2) Construir explicaciones e interpretaciones; 3) Razonar con evidencia; 4) Establecer conexiones; 5) Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; 6) Captar lo esencial y llegar a conclusiones; 7) Preguntarse y hacer preguntas; 8) Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

<sup>29</sup> En esta investigación se analizan las producciones, pero también se cruzan con las entrevistas donde los mismos actores (estudiantes y docentes) pueden dar cuenta de aquello que hicieron y, de esta manera hacer explícito (visible) el tipo de pensamiento utilizado.

aprendizaje. Por último, documentar, a diferencia de registrar, es poder dar cuenta del proceso de aprendizaje, no solamente es observar sino también interpretar y compartir aquello que ocurre en el proceso; permite volver sobre lo trabajado y seguir haciéndose nuevas preguntas.

#### 2.4.1.2 Las cogniciones distribuidas

El cognitivismo nos acerca otros conceptos valiosos que toman en cuenta a los sujetos inmersos y en contacto con un entorno que favorece el modo en el que aprenden. El concepto de *inteligencia distribuida* (Pea, 2001) explica que la cognición humana óptima no ocurre con un individuo aislado, sino a partir de la ayuda de instrumentos y de otras y otros:

Al decir que la inteligencia está distribuida, quiero significar que los recursos que dan forma a la actividad y la hacen posible, están distribuidos en configuraciones entre las personas, los entornos y las situaciones. Dicho de otra manera, la inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee". (Pea en Salomon, 2001:78)

En cada situación específica se llevan adelante las actividades necesarias para lograr ciertos fines, interpretando de manera adecuada qué recursos utilizar de nuestro entorno y cómo hacerlo. Esta idea de la inteligencia distribuida se opone a la idea una inteligencia "solitaria".

De modo similar David Perkins (2001) reflexiona sobre el aprendizaje y los entornos. Afirma que la cognición se ve favorecida en ciertos ambientes donde se vehiculiza el pensamiento, y donde tanto los instrumentos como el grupo social son parte de este entorno que favorece, posibilita y potencia el aprendizaje en términos de comprensión. La cognición y las habilidades cognitivas no son posesiones "instaladas", sino que ocurren en marcos sociales y situacionales específicos (Salomon, 2001). El autor introduce el concepto de *la persona más*: "Podemos tomar como unidad de análisis no al alumno sin los recursos que hay en su entorno -la persona solista- sino la persona más el entorno o en beneficio de la brevedad, la persona más". (Perkins en Salomon, 2001:127)

Perkins retoma el concepto de Pea de *inteligencia distribuida* y entiende que el entorno participa de la cognición, no solamente como fuente de información o recurso, sino como vehículo de pensamiento. Lo que se aprende queda en la mente del individuo, pero también en el ordenamiento del entorno. Hace referencia a la función ejecutiva que supone elegir entre opciones y seleccionar un curso de acción. Muchas veces esta función ejecutiva requiere del

apoyo del entorno, no en el sentido de quitarle autonomía al estudiante, sino en el sentido de proveer el apoyo necesario para que pueda llevar adelante las acciones que le permitirán aprender. Lo interesante de estas ideas es que admiten que la persona junto con el entorno son un sistema, y que el aprendizaje son los rastros que quedan en él.

La cognición repartida en el aula incluye tres aspectos: la cognición físicamente repartida, la cognición socialmente repartida y la cognición simbólicamente repartida:

- La cognición físicamente repartida supone el uso de medios diversos, desde cuadernos hasta dispositivos móviles.
- La cognición socialmente repartida se refiere al intercambio y la interacción, donde las y los estudiantes deben dominar un núcleo común de conocimientos, pero donde también se habilita el aprendizaje diverso, reconociendo la diversidad como una fuente de valor y poniendo en el centro de la escena escolar cuestiones como la reciprocidad, la igualdad y la colaboración.
- La cognición simbólicamente repartida se refiere a los sistemas simbólicos compartidos por una comunidad, y que otorga sentido a aquello que ocurre en las aulas y a lo que se aprende.

Este simbolismo compartido por una comunidad permite organizar la vida, darle sentido. Como expresa Bruner (1999), “es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables” (p.21), así como también es la cultura la que prescribe, en el sentido que impone marcos de pensamiento que nos indican cómo pensar y conocer. Podemos abordar las producciones escolares mediáticas, en tanto parte de la cultura escolar, como expresión de un aprendizaje situado que toma sus recursos culturales, los utiliza y los hace visibles. Lo que ocurre en las aulas, cada vez que se produce en medios, pone en juego los modos de entender, de comprender el mundo y también de mostrarlo.

Esta investigación indaga acerca de entornos favorables en las escuelas que hacen de la educación mediática un campo propicio para mejorar el aprendizaje de las y los jóvenes y visibilizar su pensamiento (Perkins, 1992; Salomon, 2001). Perkins y Salomon coinciden con la TE al considerar a la tecnología como una herramienta para desarrollar la capacidad de pensamiento y establecer sus efectos cognitivos. La producción mediática en las escuelas supone prácticas inmersas en entornos tecnológicos caracterizados por un intenso uso de la tecnología, entonces, la pregunta que nos convoca es cuál es el conocimiento que esta inmersión y este uso hacen posibles.



### 2.4.1.3 La comprensión

La duda clásica del docente acerca de si se comprendió aquello que explicó en su clase, lleva a preguntarnos ¿Qué es la comprensión? Si bien la respuesta a esta pregunta no resulta fácil ni unívoca, Perkins propone distinguir por un lado el conocimiento en términos de poseer una información que se suministró y, por otro lado, referirnos a la comprensión. La capacidad de hacer cosas con ese conocimiento supone llevar adelante “actividades de comprensión” que están vinculadas con un contenido que se está aprendiendo y que son las que dan sentido a las actividades realizadas<sup>30</sup>:

La comprensión de una disciplina no sólo conlleva conocimiento del ‘nivel del contenido’ -hechos y procedimientos-, sino que podría llamarse conocimiento ‘de orden superior’ acerca de las estrategias de resolución de problemas, estilos de justificación, explicación y características investigativas del dominio” (Perkins en Salomon, 2001:130)

Por otra parte, no es posible acceder a la comprensión (a lo que ocurre en la mente) de las y los estudiantes, pero sí es posible acceder a las actividades de comprensión que llevan a cabo, y que se convierten en el lado visible de la misma. Por lo mismo, las producciones mediáticas escolares van a permitir visibilizar, aunque sea en parte, aspectos propios de la comprensión que las y los estudiantes lograron a partir del trabajo escolar.

La comprensión supone distintos niveles, que van desde obtener datos y realizar procedimientos de rutina, hasta poder hipotetizar. Por lo mismo hay que tener presente que cuando hablamos de comprensión no se trata en todos los casos de lo mismo: existen distintos niveles de comprensión, y en el interior de una misma clase, cada estudiante podrá, a su vez, alcanzar uno u otro; y lo podrá hacer en algunas situaciones y no en otras.

### 2.4.2 El aprendizaje fuera de la escuela

---

<sup>30</sup> Perkins identifica cuatro categorías que refieren al buen aprendizaje de los humanos: conocimiento, representación, recuperación y construcción. Por lo tanto, esta definición de comprensión refiere principalmente a una de ellas, pero no por eso desconocemos la importancia del resto en los procesos de aprendizaje en tanto sirven de apoyo para estructurar las ideas.

Hasta ahora presentamos conceptos y reflexiones sobre lo que ocurre en la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva escolar, pensando en aquello que ocurre al interior de las escuelas. Sin embargo, pensar las actividades y las producciones mediáticas escolares como aisladas de lo que ocurre por fuera resulta limitado. El concepto de *Aprendizaje invisible* (Cobo y Moravec, 2011) parte de la idea de una nueva ecología de aprendizaje (Coll, 2013), en la que diversos entornos promueven o habilitan el aprendizaje más allá de la escuela.

Esta nueva ecología del aprendizaje posee ciertas características: la primera es que el aprendizaje se extiende durante toda la vida y más allá de las instituciones educativas, debido a que surgen contextos de actividad que ofrecen oportunidades, recursos y herramientas para aprender. Estos contextos se convierten en nichos potenciales de aprendizaje por fuera de la educación formal y las TIC cumplen un rol central en los mismos. Otra característica es que este nuevo escenario de aprendizaje está modelado por las tecnologías digitales que, al ser inalámbricas, móviles y ubicuas, permiten aprender conectados y en cualquier lugar. La tercera característica es la posibilidad de hacer converger gracias a las tecnologías digitales diferentes formatos y lenguajes (Coll, 2013).

Si bien estos conocimientos se generan por fuera de la escuela, los consideramos un aporte valioso en tanto permiten pensar cuál es la especificidad de la generación del conocimiento en ámbitos formales de educación, al mismo tiempo que nos permiten indagar sobre posibles vínculos entre la escuela y el mundo extraescolar.

El aprendizaje invisible se propone como un paradigma educacional que resulte inclusivo y que, sin desconocer las formas de aprendizaje formal, genere condiciones de aprendizaje por fuera de éstas, atendiendo a sus desventajas y a su falta de actualización respecto a las necesidades de las sociedades. Es así que “procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo xxi” (Cobo y Moravec, 2011:23). Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal. En un contexto de crisis de las instituciones, aboga por mezclar distintas formas de aprender que supongan creatividad, innovación y trabajo colaborativo, llevando adelante laboratorios de experimentación y nuevas formas de traducir el conocimiento.

Entre las características destacadas del Aprendizaje invisible identificamos su flexibilidad en relación con tiempos, espacios y recorridos, la consideración de diversos contextos y la propuesta de un modelo de educación basado en comunidades de práctica:

Lo que Wenger (1998, p. 1) denomina “comunidades de práctica” son justamente estos nodos sociales de aprendizaje. Wenger las describe como grupos de personas que comparten un interés en una actividad específica y cuyo compromiso con el proceso de aprendizaje colectivo genera lazos mutuos. Según explica, las comunidades de práctica son sistemas autoorganizados de aprendizaje informal y se diferencian de otras comunidades principalmente por tres aspectos. En primer lugar, se centran en un dominio de interés común, cuyo conocimiento distingue a los miembros del grupo de otras personas. En segundo lugar, éstos interactúan y aprenden participando en actividades conjuntas y en discusiones, ayudándose unos a otros y compartiendo información; las relaciones se construyen a través de estas interacciones y se forma una comunidad en torno al dominio común. En tercer lugar, se desarrolla un conjunto común de experiencias, historias, mejores prácticas y formas de resolver los problemas. (Cobo y Moravec, 2011:117-118)

Finalmente, el Aprendizaje invisible entiende que el aprendizaje debe incluir habilidades y desarrollar competencias más allá de conocimientos basados en la acumulación de información. Si bien estas reflexiones tienen que ver con lo que ocurre por fuera de las escuelas secundarias, su consideración nos permitirá entender si existe un vínculo entre los aprendizajes formales e informales, y de ser así, qué características tendrá el mismo. También nos permite preguntarnos acerca de si algunas de las características que se le atribuyen al aprendizaje invisible también están presentes en el aprendizaje escolar, especialmente en prácticas como las que analiza esta tesis. Esta línea de pensamiento es la que propone Lion (2017) a partir de la metáfora de “puentes tecnopedagógicos” en relación con aprendizajes mediados tecnológicamente en escuelas secundarias. Si bien reconoce la tensión que existe entre la centralidad del rol docente en el aula y aprendizajes descentralizados pero contextualizados (que se dan en cualquier tiempo y lugar), no deja de señalar el vínculo entre estos dos ámbitos: la escuela y la vida cotidiana. Lo que se aprende fuera de la escuela se articula con lo que ocurre en su interior: no son dos mundos totalmente aislados, sino que tienen puntos en común. Lion subraya el rol de la tecnología en estas posibles articulaciones o puentes, e identifica las siguientes posibilidades: traccionar a partir de contenidos relevantes o significativos más que desde el atiborramiento de las tecnologías como aplicativos (puentes colgantes), permitir la incidencia de los cambios coyunturales al interior de las escuelas a partir de estructuras institucionales flexibles y atentas a lo que ocurre fuera de ellas (puentes en arco) y finalmente, habilitar propuestas que permitan proyectar, imaginar posibilidades pensadas desde lo escolar pero sin excluir el afuera (puentes futuristas).

#### 2.4.3 Aprendizaje entre pares

Siguiendo con las nociones que pueden ayudarnos a indagar acerca del aprendizaje, retomamos el concepto de aprendizaje sociocultural de Vigotsky (1995) que vincula estrechamente el aprendizaje y el lenguaje: el desarrollo del pensamiento estaría determinado tanto por las herramientas lingüísticas (el lenguaje) como por la experiencia sociocultural del niño. Es decir que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento dependen de factores externos antes que de características individuales. La interacción con otras personas permite ese desarrollo, esa internalización que transforma fenómenos sociales en fenómenos psicológicos se da a partir del uso de herramientas y signos socialmente construidos. Por lo mismo, el aprendizaje no es algo innato, sino que está social, cultural e históricamente construido.

De modo similar, Bruner (1999) también menciona entre sus postulados la importancia de lo social y por ello incluye un postulado denominado “interaccional”. En el mismo destaca la importancia de la intersubjetividad que no se limita a lo que sucede entre un profesor y sus estudiantes, sino que considera además lo que ocurre entre los propios estudiantes. La interacción implica pasarse conocimiento y habilidad, así como negociar significados; no es solamente mostrar y contar, sino que se trata de aprender con y del otro. Este postulado introduce la idea del aprendizaje entre pares (aprendizaje entre aprendices) sin dejar de lado el papel que cumple el docente. Este concepto sumado a la idea del aula como espacio de interacción concibe a la educación como un ámbito donde cada individuo posee habilidades diferentes que puede compartir y transmitir a los demás y viceversa. En palabras de Bruner, los estudiantes o aprendices “se andamian” unos a otros formando una “subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos” (Bruner, 1999: 40).

Esta idea de comunidad de aprendices tiene puntos de contacto con el concepto de *comunidades de práctica* (Wenger, 2001) que mencionamos anteriormente, y que se propone dejar de pensar el aprendizaje como una actividad individual para entenderlo, en cambio, como un aprendizaje en el contexto de la propia experiencia. Las comunidades de práctica parten del supuesto de que somos seres sociales, de que el aprendizaje está vinculado a metas o empresas que nos proponemos y que conocer supone comprometerse activamente en el mundo para lograr esas metas. El aprendizaje se basa en la participación social y supone llevar adelante prácticas con otras personas. Es en esas interacciones donde se también se transforman y se construyen identidades.

Para Wenger participamos constantemente y a lo largo de toda nuestra vida en comunidades de práctica en diferentes ámbitos como el trabajo, el barrio o la escuela. Esta omnipresencia de

las comunidades de práctica pone de relieve que el aprendizaje no es algo que ocurra de modo aislado y de forma individual, sino que, al contrario, es en el marco de una experiencia concreta, situada y real donde adquiere sentido. Las comunidades de práctica habilitan un aprendizaje que no es prescriptivo, en el sentido que se señala a los individuos que es lo que tienen que hacer, sino que permite la creatividad y la participación activa de sus miembros, quienes lejos de limitarse a ejecutar órdenes, participan activa y comprometidamente con los demás miembros de la comunidad en la que aprenden. En esta interacción entre pares, las tecnologías cumplen un papel destacado:

Las tecnologías de información y comunicación adquieren el papel de herramientas que amplifican las capacidades de este aprendizaje entre pares. En este contexto, las tecnologías no desempeñan ningún papel mágico. Sin embargo, se convierten en un puente o interfaz que posibilita estos intercambios dialógicos entre individuos, dando espacio a interacciones transformadoras. (Cobo y Moravec, 2001:112)

Este papel que cumplen las tecnologías en la conformación de redes de aprendizaje puede pensarse también a partir de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) que mencionamos oportunamente. Asimismo, se vinculan con el trabajo colaborativo, entendido como la posibilidad de trabajar en el aula en base a una idea de aprendizaje como experiencia social, y donde la colaboración no se trata de una simple división de tareas sino que alienta el intercambio entre estudiantes a partir de la formación de grupos heterogéneos donde las y los participantes se potencian mutuamente, asumen responsabilidades individuales al interior del grupo, y mantienen una interdependencia grupal alentada desde la comunicación, la resolución de tareas en base al consenso y la participación equitativa.

Finalmente, la noción de aprendizaje entre pares tiene, además, puntos de contacto con la idea de la persona más que ya explicamos, al reconocer el trabajo con otras y otros como parte de un entorno que apoya el aprendizaje.

#### 2.4.4 Aprendizaje en red (conectivismo)

En diálogo con las ideas cognitivistas que venimos planteando, podemos sumar el concepto de aprendizaje en red propuesto por el conectivismo (Siemens, 2006), este concepto expone la idea de un proceso donde aprender implica conectar “nodos” o fuentes de información especializados, y donde esas conexiones (que pueden ser interacciones entre personas, pero

también entre personas y dispositivos) suponen una forma de conocer, un ambiente de conocimiento (o red) donde se exploran, se evalúan y se seleccionan elementos que resultan útiles para nuestro conocimiento. Lo que se pone de relieve es la habilidad de unir fragmentos de información y la capacidad de buscar información, de establecer y mantener conexiones que permiten y favorecen el aprendizaje continuo. El conectivismo reflexiona acerca de cómo aprendemos en la actual cultura digital considerando cómo los sujetos se vinculan entre sí y con la tecnología para aprender. Al igual que en la teoría del actor red de Latour (2005) prevalece la idea de *asociación*. Existe una red de asociaciones que cada individuo realiza de manera particular basada en nuestras experiencias, en nuestra formación y en nuestros contextos, pero también se desarrolla una red de asociaciones “colegiada” donde nos vinculamos con las ideas y pensamientos de otras y otros. De esta manera, el aprendizaje supone un proceso que incluye variedad de entornos e informaciones, y que se va nutriendo con el aporte de otras personas que, a su vez, nos permiten seguir realizando nuevas asociaciones (Lion, 2017).

Este proceso continuo de asociación va a implicar seleccionar aquello que resulta valioso para el aprendizaje al mismo tiempo que se descartan informaciones que pasan a ser obsoletas. Lion (2017) retoma de Siemens tres ejes claves en este proceso: el de conexión, el de aumento y el de decisión. Conectar supone la habilidad de discernir qué informaciones y fuentes son valiosas, cómo podemos conectarlas, qué asociaciones podemos realizar y discernir qué información es precisa y actualizada. Aumentar implica nutrir y mantener las conexiones para lograr un aprendizaje continuo. Decidir refiere a saber tomar decisiones respecto a escoger qué aprender y además qué significado otorgarle a esa información en una realidad que cambia constantemente. El conectivismo entonces entiende que el aprendizaje es un proceso permanente que se enriquece de manera continua.

## 2.5 Aportes de las Ciencias de la Comunicación

Al trabajar sobre las producciones mediáticas escolares, resulta una parte central de nuestro trabajo, la perspectiva teórica que nos brindan las Ciencias de la Comunicación, así como el campo específico de la educación en comunicación.

## 2.5.1 Concepción de la comunicación

Las teorías de la Comunicación se han caracterizado por su heterogeneidad e interdisciplinariedad. Teniendo en cuenta esta característica de las Ciencias de la Comunicación y considerando que aportan definiciones y teorías sustantivas a esta investigación, es momento de definir el concepto de comunicación en tanto eje central de esta investigación: la educación mediática que pretende ser innovadora, de calidad y transformadora, debe comprometerse con una concepción de la comunicación entendida como poner en común, intercambiar y dialogar (Kaplún, 1998)<sup>31</sup>. Al contrario, la comunicación debe dejar de ser pensada como simple transmisión de información, lineal y mecánica que solamente busca respuestas rápidas y determinadas:

La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (Kaplún, 1998:58)

En esta definición enfatizamos la idea de una existencia social comunitaria que se corresponde con la idea de que aprendemos con otras y otros, y con la noción de que ese aprendizaje es situado y está fuertemente vinculado a la comunidad de pertenencia. La idea de diálogo presente en esta concepción de la comunicación no supone necesariamente que ese diálogo esté exento de confrontaciones y disputas: el poder es un elemento central en la comunicación en tanto encuentro que también puede ser conflictivo (Huergo, 2007).

En definitiva, partir de esta idea de comunicación como intercambio, participación y diálogo, nos posiciona frente al hecho comunicativo y al rol de la educación en comunicación como aquella que debe preguntarse acerca de qué comunicar, a quién o a quiénes estoy comunicando, cómo hacer para que esa comunicación llegue de manera efectiva, sea interpretada de modo correcto y cómo lograr hacer partícipes a otras y otros en ese intercambio. También nos hace preguntarnos acerca de la manera en la que usamos los medios y los lenguajes, explorando sus posibilidades para que se conviertan en herramientas y mensajes

---

<sup>31</sup> Kaplún propone una Pedagogía de la Comunicación, y varios de los conceptos que aquí aparecen están en diálogo tanto con las teorías de la educación que abordamos, como (y especialmente) con la Didáctica específica de la comunicación a la que haremos referencia más adelante. Por lo tanto, la inclusión en uno u otro apartado no es más que una decisión organizativa, entendiendo que todos los conceptos de esta investigación dialogan.

poderosos, en relatos o narraciones significativas y convocantes. En síntesis, nos preguntamos si en la escuela se promueve una comunicación abierta o cerrada. Una perspectiva teórica que recupere el sentido comunitario y dialogal de la comunicación, como experiencia de intercambio, permite analizar las producciones escolares desde el diálogo y como unidades cargadas de sentido. Umberto Eco (2000) al igual que otros autores, también subraya la diferencia entre transmisión de información y significación, y afirma que todo proceso de comunicación como expresión material presupone unas condiciones de significación; esto es, cada vez que se comunica, se produce sentido<sup>32</sup>.

## 2.5.2 Aportes desde las teorías de la comunicación

### 2.5.2.1 Los Estudios Culturales: entre la interpretación y las mediaciones

Los Estudios Culturales pertenecientes a la corriente interpretativa-cultural nos ayudarán a analizar los procesos de producción escolar en tanto prácticas culturales cargadas de sentido. Estos estudios entienden el concepto de cultura como un proceso a través del cual las significaciones se construyen social e históricamente, permite relacionar la cultura con otros aspectos de la sociedad y detenerse en los procesos de significado. Si toda práctica social está cargada de sentido, esto incluye también lo que pasa en las escuelas.

Los Estudios Culturales aportan al campo de la comunicación la idea de un receptor con un papel activo, reconociendo su capacidad de interpretar, de aceptar, rechazar o negociar significados. Ponen el foco en el proceso comunicativo completo, comienzan a pensar en lo que ocurre en ambos polos de la comunicación -emisión y recepción- y cuestionan los roles que hasta entonces se les habían asignado: la de un emisor sumamente poderoso y la de un

---

<sup>32</sup> Umberto Eco diferencia una semiótica de la comunicación que incumbe a la teoría de la producción de los signos, de una semiótica de la significación que se vincula con la convención social de generar funciones semióticas. Así, explica que no es lo mismo la comunicación que la significación, aunque ambas están estrechamente relacionadas. Mientras la semiótica de la significación es la desarrollada por la teoría de los códigos, una semiótica de la comunicación se vincula con la producción física de expresiones para diferentes fines prácticos. Si bien es cierto que esta acepción de comunicación se relaciona más con la perspectiva informacional, de transmisión de señales). Es el mismo autor quien señala que en cualquier proceso de comunicación exige una respuesta interpretativa del destinatario y, además, presupone un sistema de significación como condición propia necesaria. Para este trabajo reconocemos que en los procesos culturales ambos fenómenos (comunicación y significación) van estrechamente relacionados.



receptor más bien pasivo y manipulable. Aun reconociendo el poder que tienen los medios de comunicación y las asimetrías que se dan al interior de ciertas situaciones comunicativas, los Estudios Culturales incorporan la idea de un receptor con mayor protagonismo. Este aspecto nos resulta importante en tanto en la educación mediática, las y los estudiantes justamente asumen un rol protagónico. Además, cuando producen, deben tener en cuenta a quién se dirige el mensaje que intentan comunicar y, por lo tanto, la idea de un receptor que va a recibir ese mensaje está presente en el mismo proceso de producción. Siempre que se comunica, se comunica con un destinatario en mente.

La noción de *codificación/decodificación* (Hall, 1973) nos permite pensar que lo que ocurre en la instancia de emisión no necesariamente se replica de forma idéntica en la recepción. La decodificación es una actividad que permite un abanico de posibles lecturas en relación con el “lugar” que ocupa el receptor en la sociedad. Es decir, la manera en la que decodificamos un mensaje dependerá de aspectos personales, pero especialmente sociales. Dentro de las posibles lecturas se distingue la lectura preferente o dominante que responde a la cultura hegemónica e impone unos significados o lecturas sobre otros, entendiendo que no es una cuestión individual, sino que es la cultura la que delimita los códigos aceptables y las connotaciones asociadas a ciertos mensajes. Pero la lectura también puede ser de rechazo o negociada. Ahora bien, esta es una reflexión asociada a los medios de comunicación masivos. Por lo mismo, podemos aventurar que, en la escuela, no necesariamente el tipo de lectura que prevalecerá será el de la lectura dominante. Es interesante pensar y preguntarse qué formas lecturas se habilitan en la escuela, qué propuesta comunicativa llevan adelante las y los estudiantes cuando se convierten en creadores de esos mensajes.

Los Estudios Culturales tuvieron un desarrollo muy importante en Latinoamérica, y en particular nos interesa el concepto de *mediaciones* (Martín Barbero, 1987) que comprende los fenómenos comunicacionales en un sentido amplio al centrarse en las relaciones que se dan en la producción y consumo de bienes culturales, así como en el contexto que les da lugar; por lo tanto, tiene en cuenta las relaciones entre sujetos en términos de negociación. En sus propias palabras: “El concepto de mediaciones no es que “los medios median”, sino que los medios entran en relación: medios y sociedad, medios y vidas cotidianas, medios y movimientos sociales, medios y estructuras de producción”. (Martín Barbero, 2012:30). Para el autor, en Latinoamérica, los medios son los nuevos espacios de socialización, por lo que la producción mediática en la escuela, de algún modo refuerza y/o repone el rol socializador de las instituciones educativas. La comunicación es un espacio estratégico donde se producen, circulan y se consumen sentidos.

Denominamos mediaciones a “las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales” (Martín Barbero: 1987:203). Los procesos comunicacionales se explican así, más que desde la transmisión de mensajes, o desde los medios y las técnicas que los posibilitan, desde la cultura que les otorga sentido. Si como señala el autor “El campo de lo que denominamos mediaciones se halla constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del trabajo y la vida de la comunidad.” (Martín Barbero, 1987:207), también es cierto que propone reponer el espesor político que atraviesa la cultura y la comunicación.

Estas ideas nos ayudan a pensar sobre los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimiento que ocurren cuando las y los jóvenes producen utilizando los medios; también sirven para identificar los significados que se ponen en juego, quitando el énfasis de los medios y de las tecnologías que utilizan, o de los productos finales que logran, y centrándose, tal como señala Jesús Martín Barbero, en los procesos.

En la misma línea de pensamiento que Bruner (1999) respecto a la educación, Martín Barbero otorga a la cultura un rol protagónico como el lugar en el que se inscribe la comunicación y como el marco que le da sentido. Las producciones mediáticas escolares se realizan en una cultura determinada, que no es solamente la cultura escolar o institucional, sino que es el contexto más amplio en el que se producen, circulan y se consumen esas producciones. En tanto fenómenos comunicacionales, entendemos a las producciones mediáticas escolares desde el concepto de mediación, inscriptas en una cultura y portadoras de un sentido que las trasciende. Si los Estudios Culturales se preguntan sobre qué hacen la gente con los medios, trasladamos este interrogante a nuestro objeto de análisis y nos preguntamos qué hacen las y los estudiantes con las tecnologías y con los medios en la escuela.

#### 2.5.2.2 La semiótica: signos, semiosis y discursos sociales

Las producciones mediáticas escolares se vinculan con la cultura en la que se originan y son portadoras de significados. Para indagar e interpretar los significados de las prácticas escolares en tanto *discursos* (Verón, 1987) y analizar las producciones mediáticas de las y los alumnos la semiótica nos aporta herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para este fin. La semiótica al preocuparse por los procesos de significación y por la interpretación, se interesa por los signos como portadores de significado, y por lo mismo, centrales para acceder al

conocimiento: en la medida que entendemos, los fenómenos sociales se hacen comprensibles y se conocen.

El concepto de signo ha sido abordado desde dos perspectivas: la del signo binario de Saussure, y la del signo ternario de Peirce. Saussure entiende el signo a partir de la relación entre significado y significante que son los dos elementos que lo conforman; además, sugiere estudiar los signos en el marco de la vida social (Eco, 2000). Los signos tienen una intencionalidad, son artificiales (en el sentido de que están creados especialmente para) y están fuertemente vinculados a la convención social, por lo que Saussure afirma que son arbitrarios.

Por su parte, Peirce amplía estas reflexiones e incorpora la idea de *semiosis* como una acción que supone la cooperación de tres sujetos: un signo, su objeto y su interpretante<sup>33</sup>. Así, un signo es algo que está para alguien, en lugar de alguna otra cosa, en alguno de sus aspectos. Retomamos la idea de semiosis mencionada en Peirce porque nos permite pensar las producciones mediáticas escolares como parte de la cultura y como discursos cargados de sentido. Un signo significa en tanto es interpretado en un contexto determinado en el que se impone una visión del mundo, y donde es la cultura la que nos dice cómo interpretar ese signo. La semiosis es un proceso de significación ilimitado, donde "para establecer el significado de un significante es necesario nombrar el primer significante que puede ser interpretado por otro significante y así sucesivamente" (Eco, 2000:114). La semiosis propone la idea de una regresión infinita en la que todo signo a su vez remite a otro signo, y así sucesivamente; esta circularidad constante es la que habilita la significación y permite el uso comunicativo de los signos para referirse a otras cosas. Consideramos que las producciones escolares mediáticas también son parte de esta semiosis social: por un lado, son portadoras de sentido (y están "cargadas" de signos), por otro lado, remiten a otros signos que permiten su interpretación, no están aisladas y por ello, como veremos más adelante, pueden permitirnos ver cómo se relacionan con el aprendizaje.

Siguiendo este pensamiento de la semiótica recurriremos a la teoría de los *discursos sociales* propuesta por Eliseo Verón (1987) donde define a la semiosis social como la dimensión significativa de los fenómenos sociales. La hipótesis que propone es que el sistema productivo deja "huellas" en los productos, y que el sentido puede ser reconstruido justamente a partir de estos productos. Entonces, para acceder a la red semiótica tenemos que partir del sentido producido, "analizando productos, apuntamos a procesos" (Verón, 1987: 124).

---

<sup>33</sup> Verón (1987) aclara que Peirce utiliza la palabra "*subject*" (del inglés) que debe entenderse como soporte y no como un sujeto en el sentido psicológico.

El autor propone que todo acto o fenómeno social supone poner en práctica un encuadre cognitivo socializado: este punto nos interesa particularmente, la pregunta es ¿Cómo acceder a este encuadre cognitivo socializado, a este sentido? Nuestro punto de partida es el soporte material del sentido, lo que el autor denomina “paquetes” de materia sensibles (o productos). En nuestro caso, estos “paquetes” significantes son las mismas producciones de las y los estudiantes, que en tanto fenómenos sociales son también procesos de significación. Cuando se produce en las escuelas, tal como venimos señalando desde diversos autores, no se está simplemente haciendo algo de modo mecánico, sino que se trata de un proceso simbólico.

Volviendo a la idea de discursos sociales, decimos que son configuraciones espacio temporales de sentido; no son en sí mismos el lugar donde encontramos el sentido, sino que son el lugar de pasaje de sentido. Los fenómenos sociales son cambiantes y dinámicos por lo que resulta muy difícil detenerlos y “atrapar” su sentido, es por eso que Verón propone analizar fragmentos (un recorte espacio temporal de la semiosis). Ese recorte son los productos, y en nuestro caso las producciones mediáticas escolares.

Es importante señalar cómo funcionan los discursos sociales. Todo discurso tiene condiciones de producción y condiciones de reconocimiento, y es entre estos dos conjuntos por donde circulan los discursos sociales. La circulación es la distancia entre esa producción y ese reconocimiento. Así, analizar un texto, en tanto materia cargada de sentido, es poner a ese texto en relación con algo que está por fuera de él; entonces, la teoría de los discursos sociales va a proponer que como toda producción de sentido es social, es necesario describir sus condiciones sociales productivas; y a la vez, todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido. Por lo tanto, va a ser en la discursividad donde el sentido manifiesta sus determinaciones sociales y donde los fenómenos sociales muestran su dimensión significativa.

Verón propone sistematizar las relaciones entre los discursos y sus condiciones de producción, por un lado, y las relaciones entre los discursos y sus condiciones de reconocimiento por otro. Esta sistematización, permitiría identificar las operaciones que asignan sentido a las materias significantes. De modo análogo, si entendemos que las producciones mediáticas escolares son discursos, podemos analizar su sentido en tanto podamos establecer relaciones con sus condiciones de producción y de reconocimiento.

Esta noción de red discursiva nos permite finalmente, vincular las producciones escolares mediáticas con otros discursos que circulan por fuera de las escuelas y así, pensar nuevas relaciones entre el aprendizaje que se da fuera y dentro de las instituciones educativas formales.

### 2.5.2.3. La ecología de los medios: entornos y especies

La Ecología de los Medios permite desarrollar aspectos generales<sup>34</sup> vinculados al actual entorno mediático y la cultura digital, pues entiende que los medios y las tecnologías generan ambientes o entornos que afectan a los sujetos que los utilizan. A su vez, los medios son especies mediáticas que se relacionan entre sí. Esta interacción entre medios/tecnologías y ambientes/entornos produce transformaciones que afectan las percepciones y los modos en los que las personas ven el mundo. Los aportes de esta corriente de pensamiento al entender la sociedad en términos de cambios tecno culturales permiten una comprensión más acabada del vínculo entre medios, tecnología y cultura.

Pensar la comunicación y los medios usando esta metáfora proveniente del campo de las Ciencias Naturales, permite generar categorías, organizar procesos y establecer oposiciones y jerarquías (Scolari, 2015). La metáfora ecológica permite entender a los *medios como ambientes y como especies*: las tecnologías de la comunicación generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan, no solamente a nivel de opiniones o conceptos, sino principalmente alterando la sensibilidad y la percepción. Según Neil Postman (en Scolari, 2015) nuestra visión del mundo está creada por los medios de comunicación. Este aspecto es central porque los medios mantienen un vínculo estrecho con el concepto de representación, que, como ya vimos, aparece en otros autores. En términos pedagógicos, el uso de los medios también supondrá una manera de ver, sentir y percibir el mundo y la realidad, y por lo mismo, de conocerlos. Por otra parte, entender los medios como especies supone pensarlos de modo interrelacionado, aspecto que trasladado a las prácticas de enseñanza y aprendizaje puede hacernos reflexionar acerca de qué medios prevalecen en las aulas, qué tecnologías se privilegian y cómo se relacionan en la práctica. En definitiva, nos permite describir y analizar las prácticas escolares en términos de entornos o ambientes.

Encontramos que uno de los aportes más significativos de la ecología de los medios es comprender este vínculo entre sociedad y tecnología como un todo indisoluble, donde las tecnologías afectan, modifican y son parte del entorno social. Los medios forman un ambiente o entorno sensorial e inciden directamente en la percepción de los sujetos. Este vínculo nos permitirá analizar el trabajo en las aulas con tecnología desde una perspectiva que entienda que

---

<sup>34</sup> Scolari clasifica a las teorías de la comunicación en generales y específicas, y ubica a la ecología de los medios dentro de las primeras al entender que abarca casi todos los aspectos de la comunicación (Scolari, C., 2015:17)

el uso de las TIC también supone un cambio en los modos de entender la realidad. Podemos pensar que, así como los nuevos medios (nuevas tecnologías) modifican el entorno social, ocurre algo similar en las aulas: la tecnología educativa debe comprenderse desde este intento de identificar, entender y reflexionar acerca de los cambios y transformaciones que promueven nuevas formas de ser y estar en el aula, propiciando de esta forma determinadas *ecologías de aprendizaje* (Cobo y Moravec, 2011; Coll, 2013). De esta idea se desprende el vínculo entre tecnología y cultura atravesada por la dimensión simbólica: “Un medio es una tecnología dentro de la cual crece una cultura; es decir, moldea la política de esa cultura, su organización social y sus formas de pensar habituales.” (Postman en Scolari, 2015: 98).

Otra idea que consideramos interesante es pensar *las tecnologías como extensiones del cuerpo humano* (McLuhan, 2016). En el nuevo ambiente donde predominan los medios electrónicos, algunos medios (especies) logran imponerse sobre otros y dominar la época, en nuestra actual sociedad digital, son las tecnologías digitales las que predominan y parecen dominar el ecosistema mediático. Dentro de estas especies la computadora es central: “Indiscutiblemente, la computadora es la más extraordinaria de todas las vestimentas tecnológicas creadas por el hombre, ya que es la prolongación de nuestro sistema nervioso central” (McLuhan, 2016: 35). En este nuevo entorno mediático, la computadora según McLuhan generó un nuevo modo de percibir y de explicar el mundo. La revolución de la computadora tiene el poder (como toda gran revolución tecnológica) para reorganizar la perspectiva, la organización humana y las sensibilidades. Este rol protagónico de la computadora personal como elemento revolucionario también fue destacado por otros autores ya mencionados como Sadin (2013) y Baricco (2018). Este aspecto transformador que se atribuyen a los medios electrónicos no ha hecho más que incrementarse y hoy podemos trasladar esas mismas afirmaciones a otros dispositivos de nuestro entorno mediático: celulares inteligentes, tabletas, consolas de juego, memorias externas, auriculares, etc. Todos y cada uno de ellos conforman el nuevo entorno mediático y como bien señala la metáfora, deben pensarse en términos de relaciones. Las tecnologías en tanto extensiones de nuestro cuerpo modelan la “sensibilidad” de una época y al mismo tiempo, la modifican constituyéndose en agentes de transformadores. Esta transformación, a diferencia de las de épocas anteriores, ocurre vertiginosamente y resulta difíciles de aprehender. Esta instantaneidad que McLuhan vislumbra a fines de los ‘60, no ha hecho más que fortalecerse e instalarse como un rasgo de nuestra cultura.

Otro aspecto a considerar es la importancia del medio mismo, inmortalizada en la frase de McLuhan “El medio es el mensaje”, donde se explica que más allá del contenido es el propio

medio el que moldea y transforma el sentido. No es que el contenido no tenga importancia, sino que se trata de entender el fenómeno de la comunicación en todos sus aspectos y fundamentalmente desde los medios/canales/tecnologías que la hacen posible. La división entre medios “fríos” y “calientes”, explica que la denominada *Galaxia Gutenberg*, originada con la imprenta de tipos móviles, alentaba una forma de vincularse con los medios caracterizada por el individualismo, la distancia, el aislamiento y la reflexión; por el contrario, la *Galaxia Marconi*, relacionada con los medios electrónicos (radio, cine y televisión) plantea la vuelta a lo tribal, lo comunitario, lo cercano y la participación. Cabe señalar que estas ideas surgen antes de la aparición de dispositivos personales como los walkmans, los mp3 y en general, los dispositivos móviles, que modifican el espíritu original de esta idea de tribu y de comunidad<sup>35</sup>.

La ecología de los medios actual supone una serie de dispositivos diversos, interrelacionados y que se diferencia de ecosistemas mediáticos anteriores por varios rasgos, uno de ellos es el de la conectividad. Efectivamente, estar conectados todo el tiempo es un rasgo de época.

Para finalizar, nos detendremos en señalar dos aspectos de la ecología de los medios: el primero tiene que ver con el vínculo que mantuvo con la educación y el segundo tiene que ver con la cautela que sus mismos teóricos tenían respecto a este vínculo estrecho entre sociedad y tecnología. Respecto al primer punto, creían en la necesidad de incluir en las escuelas asignaturas vinculadas con la educación en medios y que esa inclusión no debía limitarse a saber hacer o saber usar la tecnología, sino que proponían una mirada crítica, lo que nos lleva a plantear el segundo aspecto: la cautela respecto al nuevo entorno mediático. Si bien la ecología de los medios demuestra un interés por su objeto de estudio, no lo hace desde una mirada inocente, sino que se pregunta acerca de las consecuencias de este nuevo entorno mediático respecto a cuestiones como la democracia, el acceso al conocimiento y el humanismo. La ecología de los medios se pregunta si los nuevos medios electrónicos permiten u obstaculizan los procesos democráticos, si nos volverán más humanos y si nos permitirán tomar decisiones éticas o morales, entre tantos interrogantes.

## 2.6 La enseñanza y el aprendizaje

---

<sup>35</sup> Tal como vimos, varios autores señalan justamente un repliegue de lo social y lo familiar a partir de los dispositivos móviles (Sadin, 2013; Scolari, 2008; Van Dijck, 2016)

## 2.6.1 Las mediaciones como concepto clave para pensar la articulación comunicación/educación

Hemos esbozado varias de las dimensiones que guían este trabajo de investigación, y es desde este marco teórico desde donde recolectamos, describimos y analizamos los datos que permitieron responder a las preguntas que nos hiciéramos oportunamente. En esta construcción de nuestro marco teórico, hemos aportado conceptos e ideas de varios campos -la tecnología educativa, la educación y la comunicación-, entendiendo sus distancias, pero también sus entrecruzamientos. Para pensar precisamente la unión entre comunicación y educación resultan esclarecedoras varias nociones de Jesús Martín Barbero quien, desde una Pedagogía de la Comunicación, realiza aportes significativos para este trabajo. Decidimos incluirlo en este apartado porque si bien, Martín Barbero se ubica en el campo de la Comunicación, abordaremos aquí sus aportes más vinculados al campo de la educación.

Si retomamos el concepto de mediaciones propuesto por el autor, podemos entender a qué se refiere cuando menciona la existencia de una nueva ciudadanía y un nuevo espacio público surgidos a partir de la globalización y la digitalización: Martín Barbero reconoce así la posibilidad de realizar lecturas críticas sobre la sociedad de parte de una inmensa cantidad de actores (cantidad que además de inmensa en términos cuantitativos, lo es en términos de diversidad). Esta posibilidad que tienen los sujetos de leer desde otro punto de vista cuestiona los parámetros hegemónicos y se traduce en lo que llama “un compromiso emancipador y una cultura política en la que la resistencia es al mismo tiempo forjadora de alternativas”. (Martín Barbero, 2002a:11) Sin negar las limitaciones del panorama actual, propone como posibilidad esta emancipación colectiva que encontraría en los modos de leer (y de decir) nuevas oportunidades.

Para pensar la educación desde la comunicación, retoma las ideas de la pedagogía de Paulo Freire a quien considera el primero en realizar un aporte innovador desde Latinoamérica en el campo de la comunicación. De Freire retoma la idea de un lenguaje que permite nombrar el propio mundo desde la propia mirada; y si bien Freire plantea esto en términos de la palabra, del lenguaje oral, escrito o hablado, nos permitimos pensarlo también respecto a otros lenguajes: así, la imagen, los sonidos, los textos, los hipermedios se constituyen en las mediaciones a través de las cuales los sujetos narran su mundo y su visión. Cuando Martín Barbero instaló desde los Estudios culturales latinoamericanos la pregunta acerca de qué hace la gente con los medios, propuso entender las mediaciones en tanto prácticas (praxis) que



“religan la palabra a la acción y constituyen las claves del proceso de liberación.” (Martín Barbero, 2002a:21). El aprendizaje del lenguaje es visto como un proceso de liberación de la propia palabra, y paralelamente, el aprendizaje de los lenguajes que propone la educación en medios también supondrá la posibilidad de las y los estudiantes, de liberar las propias ideas que tienen acerca del mundo y de comprenderlo. Al realizar producciones mediáticas escolares, aun cuando estén condicionadas por las consignas escolares y el contexto social, político y económico, siempre existe la posibilidad de contar desde la propia experiencia.

Otra de las dimensiones que nos proponemos indagar cuando nos hicimos las preguntas que guiaron nuestro trabajo, era cuál es el rol que permite la educación en medios a las y los estudiantes. Para responder esta pregunta retomamos la noción de la comunicación además de como un proceso social, como un campo de lucha. Podemos pensar las relaciones de poder que se ponen en juego en todo acto comunicativo, incluso en los que ocurren en los contextos escolares, para identificar los roles asumidos por estudiantes en estas prácticas escolares. Roles que pueden ir desde la aceptación y la reproducción de las pautas culturales impuestas por la sociedad, la cultura hegemónica y la propia institución escolar, hasta roles más activos donde puedan reconocer, asumir y visibilizar aspectos del mundo que consideran propios y que no les son impuestos:

Hablar no es sólo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez. Y aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros, desde la experiencia de habitante de la tierra, una experiencia acumulada a través de los siglos. (Martín Barbero, 2002a:31)

La educación mediática adquiere importancia al plantearla en términos sociales y políticos, como lugar de apropiación y de construcción de la propia identidad y del conocimiento sobre el mundo.

Estas mediaciones a las que hace referencia Martín Barbero y donde los medios ocupan un lugar central, en tanto se configuran en nuevos espacios donde se localiza el saber (Martín Barbero, 2009) se vinculan con un concepto que ya mencionamos, el de la articulación entre escuela y vida cotidiana:

Finalmente, el más claro desordenamiento que introducen los medios audiovisuales y las tecnologías digitales al des-ubicar y des-centrar el saber de su doble confinamiento en el espacio de la escuela y en el tiempo del aprendizaje escolar. Hoy, una gran parte de los saberes, y quizás de los más importantes y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso a la escuela para circular por la sociedad" (Martín Barbero, 2002b:26)

El saber “des-localizado” que ya no se encuentra exclusivamente en la escuela, sino que se aloja también en los medios digitales, es pensado en esta tesis como parte fundamental de lo que ocurre en las escuelas secundarias cuando se realizan producciones mediáticas escolares. Coincidimos con Martín Barbero en pensar los medios como espacios donde también se ubica el saber y desde allí pensar las posibles articulaciones entre la escuela y la vida extraescolar, aquello que Lion (2017) denomina puentes tecnoeducativos. ¿Están tan disociados estos ámbitos como se sostiene habitualmente? Consideramos la educación en medios como un espacio privilegiado para relocalizar estos saberes en la escuela en diálogo con lo que ocurre en los ecosistemas comunicativos y no pensarlos como campos excluyentes que nunca llegan a tocarse.

### 2.6.2 El concepto de derivaciones como aproximación

En tanto el objetivo de esta investigación es relacionar las producciones mediáticas escolares con los aprendizajes, es necesario establecer de qué manera podemos acceder a éstos. Un concepto adecuado para lograr este propósito es el que propone Edith Litwin (1997) cuando se refiere a las *derivaciones*. La autora propone el concepto para entender la relación entre enseñanza y aprendizaje como una relación que no es de causa y efecto, sino que supone una diferenciación entre estos dos ámbitos. No es correcto pensar la enseñanza y el aprendizaje como dos entes unidos, sino que es preciso entenderlos por separado, como dos momentos que, si bien se vinculan, no mantienen una relación de identidad y, por lo tanto, lo que ocurre en uno de estos ámbitos no puede trasladarse de manera automática, al otro: pensarlos como unidad aplicando indistintamente los mismos conceptos en uno y otro, no hace más que simplificar el fenómeno educativo y nos lleva a caer en errores. Litwin define a las derivaciones del siguiente modo:

Desde esta perspectiva es que afirmamos que las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no son constitutivas del campo de la pedagogía y la didáctica y, por lo tanto, no deberían solaparse. Nos preocupa reconocerlas, pero con el objeto de generar derivaciones que puedan identificar también, en el campo de otras disciplinas –como la sociología y la filosofía–, sus hipótesis, constructos centrales y preocupaciones fuertes. Derivaciones –y no solapamientos– que implican reconocer el tejido de las implicancias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Al mismo tiempo, las derivaciones se diferencian de las transpolaciones en tanto implican salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atraviese otros campos y problemas

disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido. (Litwin, 1997:40)

Las derivaciones suponen entonces aprehender una idea (un constructo teórico) de otro campo para luego poder reconceptualizarla en el plano de la enseñanza. Esta tarea requiere entender de qué trata, el contexto o marco en el que se construyó el concepto, así como también su alcance en términos cognitivos; a partir de ahí, de esa comprensión, es que se podrán generar hipótesis para diseñar e implementar la práctica pedagógica (atravesada a su vez por condicionantes y, siguiendo los términos de Litwin, por sentidos sociopolíticos y morales). Por último, la idea de derivación también nos permite entender al estudiante como sujeto cultural (Maggio, 2018b).

Las derivaciones suponen salir del campo en el que se generaron para elaborar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado, vincular la tarea educativa con los procesos sociales e históricos y recuperar el contexto en el que se llevó adelante. En esta tesis, partimos de la enseñanza para entender lo que ocurre en el campo del aprendizaje: resulta imposible “meterse” en la cabeza de las y los estudiantes, pero sí podemos pensar derivaciones que permitan un acercamiento al aprendizaje desde la enseñanza, las prácticas en el aula y el contexto en el que ocurren.

Respecto a la relación entre enseñanza y aprendizaje y al modo en el que estos dos momentos se vinculan, Philip Jackson (2012) afirma que la actividad de enseñar entraña incertidumbres dentro de las que se destacan aquellas relativas a la comprensión o el dominio de la materia enseñada por parte de las y los alumnos. Si bien la actividad docente supone transmitir un saber, no existe la certeza de que esa transmisión sea efectiva:

En otras palabras, cuando la enseñanza está en marcha, una de las mayores preocupaciones de los docentes es la que se expresa en la siguiente pregunta: ¿qué pasa en este instante dentro de la cabeza o la mente de las personas a quienes enseño? ¿Entienden? ¿Me siguen? ¿han captado el tema? Y cuando la clase ya terminó se hacen una serie paralela de preguntas ¿Entendieron? ¿Pudieron seguirme? Y así sucesivamente. (Jackson, 2012:83)

Es interesante el planteo que realiza este autor cuando insiste en que es necesario dejar de lado la conexión entre enseñanza y aprendizaje de un modo automático, porque si partimos de la certeza de que cuando se enseña, sí o sí ocurre el aprendizaje, “excluimos automáticamente la posibilidad de que haya una enseñanza infructuosa.” (Jackson, 2012:112)

A partir entonces de las ideas planteadas por Litwin y por Jackson acerca de la enseñanza y el aprendizaje podemos señalar que esta investigación parte de la enseñanza para poder hacer

una lectura del aprendizaje en términos de los conocimientos que posibilita, siempre desde una concepción, precisamente, de la posibilidad, pero no de la certeza.

## 2.7 El aporte de la didáctica específica de la comunicación

La Didáctica específica de la Comunicación (Gamarnik y Margiolakis, 2011) es un campo reciente y pone el énfasis en “un desplazamiento de la concepción del receptor crítico a la concepción de actor social” pero también reflexiona sobre el rol del docente y de la escuela. Uno de los desafíos de la Didáctica de la Comunicación es trabajar sobre la misma con una mirada científica y evitar su abordaje desde el sentido común. Por lo tanto, cualquier propuesta pedagógica que incluya a los medios debe partir de esta premisa. No solamente el rol del alumno como partícipe activo será importante sino también el del docente como mentor de este proceso de producción cultural y de conocimiento.

Finalmente, cabe destacar que “A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación”. (Kaplún, 1998:17) Dentro de las mismas, el autor recupera la idea de una educación endógena que tenga en cuenta el proceso y donde el educando sea el sujeto de la educación, es decir, esté en el centro de su propio aprendizaje asumiendo un rol protagónico y activo. Plantea la centralidad de este sujeto en relación no solamente con sus capacidades intelectuales sino también en relación con su conciencia social. Es un sujeto en contexto, inmerso en una comunidad que también es transformada con la educación.

Esta premisa, desarrollada su “Pedagogía de la Comunicación” (Kaplún, 1998) retoma las ideas centrales de Paulo Freire acerca de la *educación bancaria* entendida como aquella en la que se depositan conocimientos en la mente de los estudiantes. Es una educación vertical y autoritaria, y que, predomina en el sistema tradicional/formal de educación. En esta educación los ejes centrales son el educador y el texto, y se da muy poca importancia al diálogo y a la participación.

Otra concepción de la educación está basada en los efectos, que propone acciones de parte de los destinatarios pero que mantiene rasgos autoritarios en tanto moldea esas acciones, es decir, permite respuestas, pero solamente cuando coinciden con las esperadas por el modelo educativo sin proponer una reflexión crítica por parte de las y los estudiantes, y sin permitir ideas originales, propias y autónomas. En este modelo prevalece una mirada conductista de la

educación. Finalmente, el modelo que pone énfasis en el proceso y en la persona se corresponde con las ideas de Paulo Freire respecto a la *educación liberadora* o *transformadora* que entiende la educación como una praxis y una reflexión, pero también como una acción para transformar el mundo. La educación ocurre entre individuos y en relación con el mundo, es por eso que parte de la propia experiencia y propone pasar de ser sujetos acríticos a ser sujetos críticos. Es una educación que busca problematizar y generar conciencia crítica, una educación que habilita el error y el conflicto y que supone la grupalidad en tanto no podemos aprender solos. Tiene como centro valores comunitarios y la creatividad y capacidad de los sujetos. En síntesis, la propuesta sí supone brindar información, pero problematizándola.

Por último, incluimos algunas reflexiones acerca de una escuela desfasada con su época y que teme a la imagen por su polisemia, porque no puede clausurar su sentido en la transmisión del saber (Martín Barbero, 1996). Si el libro de texto clausuraba sentido e imponía una visión del mundo, la imagen, por su misma naturaleza polisémica, evade esta forma tradicional de las escuelas. Martín Barbero propone que la escuela interactúe con los medios de comunicación desde una perspectiva nueva, opuesta a:

Una concepción premoderna de la tecnología, que no puede mirarla sino como algo exterior a la cultura, "deshumanizante" y perversa en cuanto desequilibradora de los contextos de vida y aprendizajes heredados. Concepción y actitud que lo que paradójicamente produce en los jóvenes es una brecha cada día más profunda entre su cultura y aquella desde la que enseñan sus maestras, lo que deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas. (Martín Barbero, 1996:4-5)

Para el autor, la escuela (y toda institución educativa) debe preguntarse acerca de cómo achicar la brecha entre la cultura de los jóvenes y su manera tradicional de transmitir conocimiento. El proyecto pedagógico actual debe cuestionar el carácter monolítico y transmisible del conocimiento al mismo tiempo que revaloriza las prácticas y las experiencias. El nuevo saber, ya no es un saber fijo y estable, sino que está formado por múltiples textos, a modo de un collage que incorpora los medios audiovisuales. David Buckingham (2008) también recupera esta idea de vincular el mundo de la escuela con el de vida cotidiana al proponer la "necesidad de que se tome conocimiento de la variedad y diversidad presentes respecto de las experiencias de los jóvenes con los medios y la tecnología en el ámbito extraescolar" (Buckingham, 2008:131).

La didáctica en el área de comunicación y medios es una de las pioneras en incluir aspectos centrales del entorno de los sujetos en el aula: aspectos como la digitalización de la información, el entramado cultural de la globalización, el predominio de los dispositivos

móviles y de las redes sociales en la vida cotidiana. Por cuestiones vinculadas a su objeto de estudio (la comunicación, la cultura y los medios) y a sus prácticas (analizar los medios y hacer utilizando los lenguajes mediáticos) incorporó en sus prácticas escolares la tecnología de manera rápida y sin tantos cuestionamientos respecto a si se debían o no incluir estas tecnologías en las aulas. Es así que el campo de la Didáctica de la Comunicación nos parece un ámbito propicio para establecer relaciones entre lo que ocurre en la escuela y fuera de ella.

### Capítulo 3: Marco metodológico

En este apartado desarrollaremos los aspectos epistemológicos y metodológicos, explicitando las decisiones acerca de los procedimientos para la obtención de datos, así como de los instrumentos de recolección de los mismos para su posterior análisis.

#### 3.1 Encuadre epistemológico

A partir de la pregunta central de esta tesis, de sus objetivos y del marco teórico planteado, hemos elegido para esta investigación el modo de hacer ciencia denominado *de generación conceptual* (Sirvent y Monteverde, s/f.), cuyo objetivo es construir categorías conceptuales fértiles a partir de los datos empíricos. No partimos de una teoría general que intentaba verificarse, sino que nos propusimos el análisis de casos particulares que puedan llevar a la construcción de categorías teóricas valiosas y relevantes desde una perspectiva teórica. Como abordábamos las producciones realizadas por las y los estudiantes, en nuestro marco teórico hicimos referencia al concepto de derivaciones que nos permitió inferir para la enseñanza aspectos propios del aprendizaje (Litwin, 1997; Maggio, 2018b).

Para acercarnos a los datos empíricos optamos por una metodología cualitativa que nos permitiera producir datos descriptivos y comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de los sujetos estudiados (Taylor y Bogdan, 1986). El razonamiento inductivo nos permitió sostener la validez de las premisas logradas que apoyaban la conclusión, pero también permitió sostener las conclusiones obtenidas siempre que los datos empíricos las reafirmaran y hasta que no apareciera nueva evidencia que las ponga en duda o las modifique. Nuestra elección del raciocinio inductivo se debió además a que se orienta a identificar proposiciones y categorías a partir de información empírica, y por ello permite recuperar en el propio terreno conceptos o categorías teóricas que faciliten la comprensión del problema abordado en un proceso de abstracción creciente.

#### 3.2 Metodología de investigación

Como señalamos, optamos por una metodología cualitativa en la que privilegiamos la descripción y el análisis detallado y en profundidad, sin dejar de lado su relación con el contexto. De allí la importancia de realizar observaciones participantes e indagar en los testimonios las situaciones en las que se realizaron las producciones mediáticas escolares. Una metodología cualitativa nos resultó adecuada pues se interesa en la interpretación, en la experimentación, en la producción y en la comprensión de los fenómenos sociales. Desde el punto de vista de cómo se generan los datos, nos permitió flexibilidad y mantener una mirada atenta sobre el contexto en el que se producen los mismos. Finalmente, sus métodos de análisis y explicación indagan en la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006). Una metodología de este tipo nos permitió una comprensión más profunda de los fenómenos sociales, al mismo tiempo que privilegiamos la perspectiva de sus actores, considerando sus prácticas y recuperando los significados que les otorgan a las mismas.

Esta tesis se propone como una introducción a este fenómeno, pero de ningún modo intenta establecerse con la fuerza de verdad absoluta ya que futuros hechos y análisis deberán completar (y ajustar, como señalamos) las cuestiones vinculadas a la relación entre producción mediática escolar y aprendizaje. Abordar las producciones mediáticas escolares nos resulta interesante en tanto es un tema escasamente abordado y, además, porque tomamos en cuenta la perspectiva particular de las y los estudiantes. Precisamente para indagar estas cuestiones y recuperar esa mirada, la metodología cualitativa nos resultó adecuada.

A partir de los datos obtenidos empíricamente, pudimos describir y analizar las producciones mediáticas escolares, entendiendo que una interpretación crítica supone, además de la comprensión de los fenómenos abordados, su problematización. En tanto nuestra finalidad fue identificar aspectos destacados de la educación mediática en cuanto al aprendizaje que ésta habilita, nos centramos en profundizar estos aspectos explicitando sus características y describiendo los factores contextuales en los que se inscriben.

Respecto a los métodos utilizados, decidimos recurrir al método comparativo constante de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y al método etnográfico. Los mismos nos permitieron desarrollar aspectos teóricos basándonos en la empiria e incluir nuevas perspectivas en relación con la teoría.

El método comparativo constante propuesto por la teoría fundamentada consiste en comparar y analizar al mismo tiempo, y permite generar, con cierta flexibilidad, categorías teóricas. Durante la investigación se recolectaron, codificaron y analizaron los datos obtenidos simultáneamente para generar teoría. Estos acercamientos constantes a las producciones mediáticas escolares y las reiteradas visitas a las escuelas nos permitieron ir modificando



aspectos relevantes de la investigación. Desde la teoría fundamentada se entiende que la teoría se adecúa a la empiria, y esta capacidad de modificarse a lo largo del proceso de la investigación permite que la teoría se vuelva cada vez más precisa o refinada. Las tareas de recolectar, codificar y analizar simultáneamente los datos nos permitieron demostrar que las teorías eran admisibles y podían sostenerse. Durante todo el proceso de investigación, mantuvimos una mirada atenta y flexible, para poder seleccionar aquellos datos que suponían ajustar la teoría y así, refinarla y precisarla. En esta articulación entre los datos y la teoría hemos ido construyendo categorías que permiten clasificar los conceptos y compararlos a partir de sus propiedades (atributos o características). En definitiva, las categorías surgieron de los mismos datos y pudieron aplicarse a ellos, a la vez que resultaban significativos.

Además del método comparativo constante también utilizamos el método etnográfico. La etnografía es un método abierto de investigación en el que “son los actores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (Guber, 2012:19). Este método nos pareció adecuado para recuperar, tanto en las producciones y en las entrevistas como en los registros realizados, la mirada de las y los participantes en tanto no se limita a describir fenómenos, sino que los interpreta desde el lugar de quienes se investiga.

Esta tarea de interpretación o de traducción, supuso un desafío al momento de describir por lo que procuramos no invadir esta descripción con nuestra perspectiva teórica y nuestro mundo cultural. Para ello, se recurrió al concepto de reflexividad propuesto por la etnografía. La reflexividad da cuenta de que, en el relato “los actores no siguen las reglas, sino que las actualizan, y al hacerlo, interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido” (Gubern, 2012:42). Creemos que esta triangulación entre ambas metodologías permite recuperar la riqueza del material empírico desde miradas que se complementan y favorece un análisis fértil en relación con los objetivos que nos planteamos para esta investigación.

Entendemos entonces que en los datos y especialmente en los relatos que recolectamos, no solamente se nos estaba brindando información de la realidad, sino que se la estaba constituyendo al mismo tiempo que se la enunciaba. Las entrevistas, encuentros casuales y charlas breves, fueron considerados no como un reflejo de los fenómenos sociales, sino como la selección que las y los entrevistados hicieron de los mismos, recortando, enfatizando y nombrando de una manera específica.

Al mismo tiempo, tuvimos que “salirnos” de nuestra propia reflexividad para dar cuenta de la de aquellos a quienes se observa y así recuperar su punto de vista y su manera de narrar la

realidad social. Este concepto nos permitió explicitar nuestro posicionamiento y replantearnos cómo se construye ese conocimiento, asumiendo una capacidad reflexiva y poniendo en evidencia la relación que se tiene con el objeto de estudio en las investigaciones cualitativas. Destacamos que la etnografía nos permitió un contraste entre dos miradas y supuso una idea de humanidad construida sobre la base de las diferencias (Guber, 2012).

Como en toda investigación, la reflexión teórica nos permitió cuestionar el significado de los resultados de la investigación empírica y sus interconexiones, para así poder profundizar la discusión teórica. Las decisiones metodológicas tienen implicancias teóricas y los resultados obtenidos se evalúan en relación con el aporte que brindan para comprender el fenómeno estudiado: “se produce así la transformación de entidades empíricas a conceptos abstractos que los contienen” (Sautu et al., 2005: 22). Entonces, durante nuestra investigación no se buscó cualquier dato en el terreno, sino que esa búsqueda estuvo guiada por el marco teórico desde el que nos posicionamos. Por otro lado, la teoría entra en contacto, se articula con la realidad a partir del trabajo de campo, y desde allí es que se pueden describir fenómenos incorporando la mirada del otro/a y desde el sentido que éste/a le da (especialmente en el método y el enfoque etnográfico). Cuando interpretamos lo hacemos desde el marco teórico desde el que nos posicionamos como investigadores y a partir de las teorías y conceptos que éste nos brinda. La teoría guio nuestra mirada y nos permitió hacer foco en aquello que relevante para nuestros propósitos.

### 3.2.1 Procedimiento de obtención y recolección de datos

En este apartado explicaremos cuáles fueron las unidades de análisis de las que partimos para obtener los datos necesarios para esta investigación. También daremos cuenta de la información recabada respecto a los tres ejes que conforman nuestro material empírico: producciones escolares mediáticas, entrevistas a docentes y estudiantes, y observaciones (de clases, muestras e intervenciones escolares en el espacio público).

#### 3.2.1.1 Unidades de análisis: las producciones mediáticas escolares realizadas en el marco de las materias específicas de la orientación en comunicación

Las unidades de análisis de esta investigación, a partir del objeto y de las preguntas que nos propusimos, se conformaron por un conjunto de producciones mediáticas escolares que fueron recolectadas en escuelas secundarias orientadas en comunicación<sup>36</sup> de CABA. Estas escuelas son: “Arturo Jauretche”, “Claudia Falcone”, “Osvaldo Pugliese”, “Rodolfo Walsh” y “Rumania”. Esta decisión respondió a que en estas secundarias la producción mediática es una de las dimensiones centrales de su currículum: se encuentra presente en sus diseños curriculares donde se la incluye como uno de sus ejes, por lo que es entendida como un contenido central desde lo institucional (al interior de cada escuela) y desde lo político (en tanto lineamiento curricular como marco normativo). Tal como señala el Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES)<sup>37</sup> de las escuelas de CABA orientadas en comunicación:

La Orientación en Comunicación ofrece a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en el estudio y las prácticas de interpretación y producción propios de los procesos comunicacionales, tanto en el amplio campo de la comunicación (la comunicación interpersonal, intercultural, comunitaria/institucional) como en el campo específico de los medios de comunicación masiva” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa., 2015:9)

La elección de las producciones mediáticas escolares de las escuelas seleccionada estuvo guiada desde la teoría teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio; como señala Rockwell (2009) es importante encontrar un lugar para llevar adelante el trabajo de campo que responda a las preguntas de la investigación, es por eso que elegimos escuelas de esta orientación y a su vez, para elegir las instituciones educativas, tuvimos en cuenta que, además de lograr un acceso efectivo, las mismas revistieran cierta heterogeneidad: intentamos que respondan a características diversas en cuanto a su ubicación geográfica y a las características individuales y sociales de las y los estudiantes que asisten a las mismas para evitar conclusiones que solamente pudieran aplicarse en situaciones particulares, ya que lo que se pretendía es encontrar prácticas pedagógicas que puedan trasladarse a otros contextos. Además, incluimos clases de distintas materias y con diversos docentes.

Si bien consideramos cuestiones estructurales que inciden en las prácticas escolares y en los aprendizajes -como la falta de equipamientos o de conectividad- el objetivo fue relevar el potencial de la educación y de la alfabetización mediática en términos de aprendizajes, más

---

<sup>36</sup> Esta orientación se crea a partir de la Res. CFE 84/09

<sup>37</sup> Cabe recordar, como señalamos oportunamente que el desarrollo de esta investigación coincidió con el momento en el que se estaba implementando este nuevo diseño curricular.

allá (o a pesar) de estos condicionantes. Buscamos que fueran escuelas secundarias orientadas en comunicación porque si bien en varias instituciones se realizan producciones mediáticas, es en estas secundarias orientadas donde, no solamente se realizan gran cantidad de producciones escolares mediáticas, sino fundamentalmente porque esta producción está guiada desde una perspectiva de la didáctica específica de la comunicación (Gamarnik y Margiolakis, 2011). Fueron estas razones las que nos llevaron a considerar a estas escuelas en particular como un terreno potencialmente prolífico para nuestro objeto de estudio atendiendo, además al muestreo teórico y no a un muestreo estadístico; esto significa que los casos seleccionados resultaban significativos y relevantes para los propósitos de esta investigación. Con respecto a las producciones y a los sujetos seleccionados para las entrevistas trabajamos con uno o dos cursos por escuela accediendo así a las producciones de un grupo de estudiantes (del mismo curso y de un mismo profesor o profesora); en la mayoría de los cursos además de recuperar las producciones realizadas, entrevistamos a estudiantes para recuperar su mirada y su percepción sobre su trabajo. En todos los casos, el muestreo inicial se basó en la conveniencia y accesibilidad, y finalmente se configuró a partir de la ayuda de *porteros* (Taylor y Bogdan, 1986), integrantes responsables de las organizaciones que son quienes facilitaron el acceso al campo. En esta investigación se trató de miembros pertenecientes a las escuelas seleccionadas y que permitieron acceder a los cursos específicos, a las producciones realizadas y a las y los entrevistados. En la mayoría de los casos fueron los mismos docentes de cada curso quienes actuaron como porteros, y solamente en algunos casos fueron los directivos quienes permitieron el acceso a las aulas. Las y los estudiantes entrevistados fueron seleccionados teniendo en cuenta dos variables: su mayoría de edad y el interés por participar en la entrevista.

La muestra final de producciones escolares mediáticas resultó heterogénea respecto a aspectos variados como el tipo de producción (videos, programas de radio, material gráfico, presentaciones multimedia), el lenguaje utilizado, el contexto de producción y circulación y el hecho de tratarse de producciones parciales (ejercicios) o de productos finales. También buscamos la diversidad respecto a los sujetos entrevistados en cuanto a: género, ubicación geográfica de las escuelas, materias y desempeño escolar. Este muestreo responde a la *saturación teórica* y no la consideración de todos los casos disponibles. De allí que una vez que las producciones y las entrevistas dejaron de arrojar nuevos datos, se suspendieron. Esta saturación supone contar con datos suficientes en la medida que cada nuevo dato no aporta elementos nuevos; la saturación no viene dada por la cantidad sino por la suficiencia: los nuevos casos no suponen información adicional que el investigador podría usar para desarrollar nuevas propiedades de las teorías.

### 3.2.1.2 Breve descripción del contexto y de las escuelas seleccionadas

Las escuelas que seleccionamos fueron cinco: la EEM 2 DE 19 “Arturo Jauretche”, la EEM 7 DE 9 “Claudia Falcone”, la EEM 3 DE 7 “Osvaldo Pugliese”, la EEM 1 DE 16 “Rodolfo Walsh” y la EEM 2 DE 17 “Rumania”. Todas estas escuelas secundarias tienen orientación en Comunicación Social. Todas ellas también se encontraban atravesando en el momento de la investigación la implementación de la NES<sup>38</sup>, que incluyó una reforma curricular especialmente en las materias orientadas del ciclo superior. La implementación de la NES supuso durante su implementación cambios de horarios, modificaciones en las pertinencias de los títulos docentes con la consecuente movilidad de éstos, modificación en la denominación de algunas materias, inclusión y eliminación de materias y cambios en los contenidos curriculares. Todo ello coincidió con nuestro trabajo de campo. Este proceso fue vivido por las escuelas como una transición compleja que se reflejó en la cotidianidad de las mismas. Aunque la NES planteaba que la adecuación de los diseños curriculares respondía a las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento (nueva estructura del mercado laboral, nuevas tecnologías, mundo interconectado, cambios en la estructura familiar, habilidades para el siglo XXI<sup>39</sup>), supuso bastante rechazo por parte del colectivo docente, motivado por la incertidumbre respecto al futuro de los contenidos pero especialmente del futuro laboral, pero al mismo tiempo permitió cierta libertad en las prácticas escolares respecto a cómo trabajar algunos formatos y contenidos.

Detallamos algunas características de las escuelas visitadas:

**EEM 2 DE 19 “Arturo Jauretche”:** Esta escuela cuenta con jornada simple y tres turnos (mañana, tarde y vespertino), tiene orientación en Comunicación Social, se encuentra en el barrio de Villa Soldati y fue creada en el año 1990. Asisten chicas y chicos de la zona y de barrios cercanos (Barrio Ramón Carrillo, Fátima, Piletones, Complejo habitacional de Soldati).

---

<sup>38</sup> La NES tiene como marco normativo resoluciones del consejo federal de educación (Resolución N.º 84/09, Resolución N.º 86/09 y Resolución N.º 93/09). Se propone trabajar sobre tres ejes: Los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes, los contenidos y su organización para la enseñanza y la conformación de equipos de enseñanza. Por lo tanto, la NES se proponía ser más que una reforma curricular.

<sup>39</sup> Tomado de las características generales de la NES. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/caracteristicasgenerales-nes.pdf>

Cuenta con una guardería para las alumnas madres que asisten a la escuela. No es una escuela politizada.

**EEM 7 DE 9 “Claudia Falcone”:** Esta escuela cuenta con jornada simple y dos turnos, tiene orientación en Comunicación Social, se encuentra en el barrio de Palermo y fue creada en el año 1991 pero cuenta con un edificio nuevo. Asisten chicas y chicos de variedad de barrios por lo que su alumnado no se caracteriza por la pertenencia barrial. Es una escuela muy demandada por los padres y madres. Es, además, una escuela politizada (cuenta con centro de estudiantes que ha participado de tomas y marchas).

**EEM 3 DE 7 “Osvaldo Pugliese”:** Esta escuela cuenta con doble jornada y dos orientaciones (artes y comunicación), se encuentra en el barrio de Villa Crespo y fue creada en el año 2009. Asisten chicas y chicos de una gran variedad de barrios (incluso del Gran Buenos Aires) por lo que su alumnado no se caracteriza por la pertenencia barrial. A diferencia del resto de las escuelas visitadas, los y las estudiantes cuentan con talleres de producción (en arte y medios) a partir de primer año, por lo que su experiencia en estas prácticas es mayor que en otras escuelas. Es una escuela muy demandada por los padres y madres. Es, además, una escuela politizada (centro de estudiantes, participación en tomas y marchas).

**EEM 1 DE 16 “Rodolfo Walsh”:** Esta escuela cuenta con jornada simple y dos turnos, tiene orientación en Comunicación Social, se encuentra en el barrio de Villa Pueyrredón y fue creada en el año 1990. Asisten mayoritariamente chicas y chicos de zonas cercanas. Es una escuela muy demandada por los padres y madres de la zona por lo que mantiene una impronta más barrial. Es, además una escuela politizada (centro de estudiantes, participación en tomas y marchas).

**EEM 2 DE 17 “Rumania”:** Esta escuela cuenta con jornada simple y dos turnos, tiene dos orientaciones: Bachiller con orientación en comunicación social y Perito Mercantil, se encuentra en el barrio de Villa Real y fue creada en el año 1990. Se caracteriza por ser una escuela inclusiva donde la institución se adapta a las necesidades de los y las estudiantes. De hecho, ha sido reconocida en este sentido porque tiene un programa destinado a chicas y chicos con discapacidades. Asisten chicos y chicas del barrio y también cuenta con una fuerte presencia de estudiantes que residen en las zonas cercanas del Gran Buenos Aires, especialmente del barrio “Ejército de los Andes” conocido como “Fuerte Apache”. No es una escuela politizada.

Cabe señalar que dos de estas escuelas “Arturo Jauretche” y “Rumania” forman parte de las denominadas “EMEM históricas”. Las mismas fueron creadas a inicios de la década del noventa (Decreto N.º 1182/90) en la ciudad de Buenos Aires para cubrir la demanda de escuelas en zonas con población adolescente tradicionalmente relegada (especialmente la zona sur de la ciudad). Estas escuelas se proponían alcanzar a sectores que históricamente habían sido dejados de lado para así lograr mayores niveles de inclusión y de justicia social (Juarros y Cappellacci, 2009).

### 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos: información recabada

La selección del corpus respondió a varios factores: la posibilidad de ingreso efectivo al aula en ciertas escuelas; el vínculo establecido con el o la docente; el vínculo de éste o ésta con sus estudiantes; la existencia de una propuesta pedagógica que incluyera la realización de producciones mediáticas escolares; la posibilidad de concretar las entrevistas y, finalmente, la posibilidad de acceder a las producciones.

Respecto a la recolección de las producciones mediáticas escolares, puede señalarse que la intención inicial era incluir una variedad de las mismas: desde aquellas que son evaluadas, las que conforman ejercicios o parte de un proceso y las seleccionadas para ser exhibidas en las muestras escolares; también atendimos a su diversidad respecto al lenguaje utilizado o al contexto en el que se realizaron, entre otros aspectos. Si bien en la etapa previa pensamos en incluir producciones que circulan en internet, esta opción se descartó por resultar poco significativa, ya que no había producciones que solamente circularan en internet y fueran pensadas para ser consumidas exclusivamente en ese entorno.

Respecto al acceso a las producciones mediáticas escolares, a partir de nuestra experiencia, notamos que no existe (en términos generales) una acción institucional para recolectar, archivar y preservar esas producciones. Es decir, no existen prácticas institucionalizadas sobre este tema y resulta difícil hacerse con estas producciones. Por lo mismo, recurrimos a los propios archivos de los docentes e incluso de las y los estudiantes, así como a algunas producciones subidas a internet.

Las dificultades de acceso a las entrevistas con estudiantes se debieron a varios factores: un condicionante importante fue la edad y la dificultad o imposibilidad de entrevistar a menores de edad por cuestiones legales, por lo que optamos finalmente por trabajar exclusivamente con

estudiantes que ya hubieran accedido a la mayoría de edad. Otros factores relevantes fueron el ausentismo, el escaso margen de tiempo en las instituciones y la propia negativa de las y los estudiantes a participar con su testimonio. En todos los casos privilegiamos el entusiasmo y aceptación por ser entrevistado/as, incluyendo así estudiantes de distintas escuelas con diferentes características que accedían a hacerlo. Por lo mismo, redujimos la muestra a los cursos del último año. Esta decisión también respondió a que las y los estudiantes a punto de egresar o apenas egresados/as cuentan con un recorrido y una experiencia mayor respecto a las producciones mediáticas, y su relato recupera y da cuenta de toda su trayectoria escolar como proceso.

El corpus obtenido se conformó finalmente de un archivo de producciones mediáticas escolares, entrevistas individuales a docentes y estudiantes y registros de observaciones de prácticas escolares (clases, muestras, intervenciones).

**Producciones mediáticas escolares:** Análisis de las producciones de las y los estudiantes a partir de ciertas dimensiones. Este corpus incluye diversidad de materiales respecto al lenguaje utilizado (vídeos, imágenes fijas, escritos, producciones multimedia, audios). Respecto a la obtención de las producciones, como señalamos, muchas de las mismas no son guardadas por estudiantes, docentes o la propia institución. En este aspecto es importante observar que la noción de archivo se desdibuja con la consecuente pérdida del acervo cultural de las escuelas, entendido éste como los bienes de carácter cultural que pertenecen a la comunidad escolar, forman parte de su identidad y de su historia y trascienden las materias y los cursos en particular.

Algunas producciones tenían una característica particular: se trata de producciones que, más allá de su individualidad, adquieren un nuevo sentido en contextos particulares, como las muestras escolares y las intervenciones. En esas ocasiones las producciones se vinculan con otras y, además, con el espacio en el que se exhiben, así como con la relación que proponen con los posibles receptores de esas producciones. Por lo mismo, estas producciones no se archivan como sí pueden hacerlo las piezas que participan de la misma, pero que en conjunto adquieren otros significados. Se trata de una producción distinta, imposible de archivar y que solamente puede recuperarse a partir de la propia experiencia (y del registro de la misma).

Respecto a las producciones pudimos establecer aquellas realizadas íntegramente desde la escuela y otras que se llevan adelante con el apoyo de programas externos (específicamente el programa REC). Logramos crear un archivo de producciones mediáticas escolares que incluye tanto ejercicios como producciones finales.



**Las entrevistas individuales:** Las entrevistas que realizamos, se caracterizan por ser entrevistas individuales y semiestructuradas. Con una serie de preguntas guía pero que incluían la posibilidad de realizar otros interrogantes de modo que las y los entrevistados pudieran expresarse de manera espontánea y significativa para la investigación (Gubern, 2012). Las preguntas realizadas las pensamos en relación a incluir todos los aspectos que considerábamos importantes para la investigación y permitir que la persona entrevistada pudiera responder con amplitud en un clima cordial y de escucha, además intentamos no imponer el propio marco interpretativo, al mismo tiempo que tuvimos en cuenta que durante el análisis se debían considerar especialmente las respuestas subyacentes para así recuperar el marco interpretativo de las y los entrevistados (Gubern, 2012). Esto permitió cierta flexibilidad en el sentido que, de considerarlo necesario, pudiéramos introducir una nueva pregunta que, aunque no estuviera preparada, respondiera a los objetivos de la investigación. Por lo mismo, las preguntas se fueron modificando en la medida que el trabajo de campo avanzaba y encontrábamos nuevos elementos. En la etapa inicial, las entrevistas sirvieron como entrada a las temáticas y descubrimos las preguntas más relevantes que, en las entrevistas posteriores nos permitieron focalizar y profundizar los aspectos de interés y relevancia para esta investigación. Es así que las entrevistas comenzaron a repetir (saturar) ciertos aspectos por lo que el número seleccionado responde a un muestreo teórico.

En las preguntas guía, tanto a docentes como a estudiantes, abordamos los siguientes aspectos:

- El trabajo y las características de las producciones: lenguaje utilizado, objetivo que se proponía, nivel de creatividad desplegado en las mismas, uso y apropiación de la tecnología, temáticas abordadas.
- Los obstáculos para la producción: técnicos, de infraestructura, tiempos limitados, disponibilidad de las y los estudiantes, características del grupo.
- La propuesta pedagógica: modo de trabajar en el aula, características y posibilidades del formato taller, características de las actividades propuestas, integración de las tecnologías, objetivos de las actividades y producciones, articulación entre práctica y teoría.
- Los saberes extraescolares: aprendizaje no formal de las y los estudiantes, articulación dentro y fuera de la escuela, rol de la tecnología dentro y fuera de la escuela, integración de saberes al espacio escolar.
- Los aprendizajes que promueve la producción en medios: el aprendizaje logrado, creencias sobre los aprendizajes logrados, identificación de saberes técnicos, habilidades y competencias logradas.

- El rol de la escuela: rol del docente, características de la orientación en particular y de la escuela en general, vínculo de la escuela con la sociedad.

**Observaciones:** se trata de registros detallados a partir de la observación (clases, intervención en un espacio público y muestra escolares), pues ellas constituyen las instancias de producción y de recepción privilegiadas por la escuela, así como el espacio donde interactúan las y los estudiantes y sus docentes para ver cuáles son las prácticas, las relaciones y los roles que se establecen. En tanto resulta imposible observar todo, intentamos hacer foco en aquellos aspectos más relevantes sin perder de vista el contexto de la situación observada, ya que es el contexto el que da sentido al conjunto de fenómenos observados. Estas observaciones buscaron recuperar las actividades propuestas en clases, las consignas brindadas por las y los docentes, las interacciones en el aula.

El registro de estas impresiones (al momento de realizar la observación), fueron luego retomadas y reelaboradas a la luz del análisis que permitió interpretar aquello que observamos. Las notas de campo intentaron ser lo más exhaustivas posibles, al incluir las propias sensaciones y preguntas que iban surgiendo. Esta inclusión de la propia mirada y subjetividad pretende justamente hacerla visible para lograr una mayor objetividad. También realizamos registros de audio al hacer las entrevistas y en una de las clases observadas durante una puesta en común de los trabajos realizados durante el año. El objetivo de realizar estos registros fue almacenar la información, pero especialmente dar cuenta del proceso de construcción de conocimiento resultante de la relación entre el trabajo de campo y la teoría (Gubern, 2012).

Finalmente, algunas de las consideraciones que tuvimos en cuenta a la hora de realizar las observaciones fueron: evitar imponer la propia perspectiva para dar lugar a la mirada de los actores observados; evitar dejarnos llevar por las primeras impresiones y reformular éstas en las sucesivas entradas al campo; reconocer que la propia presencia modifica la situación observada para lo que explicitamos el motivo de la presencia de la observadora y habilitamos la posibilidad de preguntas así como breves diálogos con las y los estudiantes y sus docentes; reconocer el contexto en el que se inscribe la observación para otorgar sentido a aquello que observamos, permitiendo definir situaciones y problemas con claridad pero sin perder la perspectiva; registrar exhaustivamente para evitar olvidar detalles aun sabiendo que ese registro siempre será parcial e incompleto (Poggi, 1999) y que es la materialización de la perspectiva de conocimiento del investigador (Guber, 2012). De modo similar Rockwell (2009) plantea que nuestro registro está mediado por interpretaciones semánticas, al registrar

privilegiamos lo que comprendemos mejor y lo que nos resulta más significativo y, además, la misma forma de narrar y describir que utilizamos ya supone una interpretación. El resultado es un corpus formado por: 53 producciones mediáticas escolares, 19 entrevistas (14 estudiantes y 5 docentes), 12 registros de observaciones de clases, muestras e intervenciones y 5 escuelas visitadas.

Tabla 1: Producciones, entrevistas y observaciones por escuela y materia (de elaboración propia)

<b>Escuela</b>	<b>Materia</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Producciones</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Rumania</b>	Diseño y producción de sonido	2 entrevistas a estudiantes	1 programa de radio 1 video	2 clases
<b>Pugliese</b>	Taller de producción multimedia	4 entrevistas a estudiantes	3 líneas de tiempo 7 tarjetas de organizaciones barriales. 1 video 1 tarjeta de “Luchas y referentes” 1 tarjeta/sticker de publicidad	2 clases 1 intervención
<b>Pugliese</b>	Taller de producción audiovisual	2 entrevistas a docentes 3 entrevistas a estudiantes	2 ejercicios de video 2 publicidades 1 corto de ficción 2 guiones de publicidad	1 clase 1 muestra
<b>Jaureche</b>	Periodismo	1 entrevista a docente 2 entrevistas a estudiantes	1 programa de radio	2 clases
<b>Falcone</b>	Diseño y producción de sonido	1 entrevista a docente	10 sonomontajes 5 sonorizaciones 1 video poesía 6 tráileres	2 clases
<b>Walsh</b>	Periodismo	1 entrevista a docente 3 entrevistas a estudiantes	4 videos 4 programas de radio	1 Clase

### 3.4 Análisis de la información empírica

Durante el proceso de investigación fuimos generando conceptos que dieron cuenta del modo en el que se relacionan la producción mediática escolar, con el aprendizaje de las y los

jóvenes a partir de estas prácticas escolares; también intentamos establecer el conocimiento que posibilita la producción en medios.

Nuestro análisis de las producciones mediáticas escolares se puso en relación con la propuesta didáctica y, asimismo, indagamos en las derivaciones sobre los modos en los que se construye el conocimiento y los modos a partir de los que se aprende. Llegados a este punto cabe mencionar que uno de los problemas centrales a lo largo de esta investigación tuvo que ver con la dificultad de abordar el conocimiento disciplinar más allá de su especificidad. La Didáctica de la Comunicación propone estudiar los medios, pero también “las interacciones interpersonales y grupales, lo alternativo y lo comunitario”, recuperando la escuela como el entorno donde las y los estudiantes intervienen en tanto actores sociales (Gamarnik y Margiolakis, 2011). Este aspecto, el de las propuestas de enseñanza que trascienden sus contenidos disciplinares constituye nuestro mayor interés pues permite incluir aspectos como los procesos de conocimiento y comprensión del mundo que se ponen en marcha al realizar producciones, la producción de sentido que habilitan las diferentes formas de narrar el mundo y el desarrollo de habilidades asociadas a una ciudadanía responsable y crítica.

Es por eso que nos propusimos el análisis detallado de las producciones y de las entrevistas, por un lado, y el establecimiento de relaciones entre estos elementos por otro, para así descubrir aspectos teóricos sobre los procesos de comprensión implícitos en estas propuestas de enseñanza. Las sucesivas entradas al terreno permitieron generar conceptos e ir ajustándolos para comprender los aprendizajes posibles o reales de la educación en medios. A partir de las sucesivas entradas y de las derivaciones que fueron surgiendo, fue posible analizar las prácticas de aprendizaje, y las producciones de las y los estudiantes desde nuevas conceptualizaciones teóricas, y especialmente recuperando los contextos donde se producen. Una vez finalizada la etapa de recolección de datos procedimos a su análisis, lo que supuso varios procedimientos. La interpretación de los datos empíricos permitió comprender su significado, reconstruir las relaciones y tramas de las pequeñas historias, contextualizar y contrastar fenómenos similares para identificar recurrencias, así como diferencias que dieran cuenta de categorías culturales y permitieran hacer comprensible lo observado (Rockwell, 2009).

En esta etapa realizamos el agrupamiento y establecimiento de categorías de análisis. La descripción de las producciones supuso una primera categorización agrupándolas de acuerdo con el lenguaje usado. Esta primera clasificación de producciones audiovisuales, sonoras, gráficas y multimedia nos permitió describir cada uno de estos grupos a partir de nuevas categorías. Procedimos a analizar aspectos como el proceso cognitivo que posibilitaban, los usos genuinos de tecnología que se llevaban adelante, la agrupación que proponían, las

actividades que implicaban, las habilidades que permitían desarrollar, los temas que se proponían o se visibilizaban, y los roles asumidos por las y los estudiantes.

Luego, profundizamos esta categorización y subcategorización en una descripción exhaustiva de las producciones, que nos llevó a establecer algunas conclusiones acerca del aprendizaje que prevalece en estas propuestas de enseñanza, la manera en la que el conocimiento se transfiere a estas producciones y el desarrollo de ciertas habilidades a partir de las actividades propuestas. Este primer análisis derivó en la generación de categorías potentes para así comprender los procesos de aprendizaje de las y los jóvenes cuando realizan producciones mediáticas escolares. A partir de este análisis buscamos, eventualmente, establecer prácticas significativas y potentes respecto a la educación y la alfabetización mediáticas, identificar los aprendizajes profundos de esas propuestas pedagógicas y comprender las condiciones que los promueven.

En una segunda etapa, analizamos las producciones a partir de las dimensiones surgidas del análisis de las entrevistas: los propósitos de enseñanza, los vínculos entre la escuela y el afuera y las transformaciones que se producen en las aulas en términos de intercambios simbólicos. El cruce realizado entre la descripción de las producciones escolares y el análisis de las entrevistas constituyen las categorías a las que arribamos y se exponen en las conclusiones (Sautu et al., 2005).

Todo este proceso de análisis se basó en la codificación abierta. Para codificar los datos se recurrió tanto al marco teórico como a los códigos de los propios sujetos (lo que resultó muy interesante). La descripción y categorización de las producciones se entrecruzaron con las categorizaciones que surgieron del análisis de las entrevistas permitiendo llegar a categorías que nos permiten comprender la relación entre producciones mediáticas escolares y aprendizaje.

Para comprender qué aprenden las y los jóvenes más allá de lo evidente (un aprendizaje instrumental y técnico), realizamos entrevistas con el fin de lograr un corpus de testimonios que fueron registrados en audio y analizados exhaustivamente. Las entrevistas, en tanto conversaciones, permitieron conocer la perspectiva de los actores sociales (Sautu et al. 2005); las mismas se hicieron teniendo en cuenta los aportes del método etnográfico, en el que se busca recuperar la mirada de los sujetos implicados (estudiantes y docentes); es por ello que esta entrevista se entiende como una relación social donde es necesario aprender el “repertorio metacomunicativo” del informante (Gubern, 2012). La significatividad de aquello que dicen las y los entrevistados viene dado especialmente no tanto por los datos que brindan, sino más por los significados que permiten reconstruir su manera de ver el mundo y la realidad que los

rodea. Las y los entrevistados se caracterizaron por aportar su propia perspectiva acerca de cómo veían y vivieron la experiencia de llevar adelante producciones mediáticas escolares, permitieron detallar y brindar pormenores del contexto de producción, acercaron pluralidad de enfoques, percepciones y valoraciones dando cuenta del recorte que los mismos sujetos hacen de esas prácticas.

En el caso de las entrevistas abiertas o semiestructuradas y de los registros a partir de la observación de clases y de muestras escolares la comparación sirvió como elemento de vigilancia epistemológica. Este análisis comparativo se hizo en base a características o variables múltiples que fueron surgiendo de los mismos objetos empíricos y que permitieron su abordaje de manera más sistemática. El método comparativo constante propuesto por Strauss y Corbin (2002) permitió organizar los datos (la empiria) de la investigación, clasificarlos para su descripción y analizar como ya explicamos. En este proceso los registros y el propio relato de las y los protagonistas funcionó como elemento de vigilancia epistemológica al hacer explícitas sus decisiones y exteriorizar sus pensamientos, sin desatender que no dejan de ser percepciones (subjetivas) de los propios actores.

La investigación aquí propuesta es, respecto a su nivel de análisis, de carácter microsociales ya que se centra en las posibilidades de las personas como agentes sociales, se basa en interacciones, en interpretaciones y en experiencias subjetivas; y su pretensión es la de dar cuenta de un aspecto particular de la sociedad (Sautu et al., 2005). Se trata además de un análisis diacrónico es decir qué se llevó a cabo a lo largo de un período determinado de tiempo. Al mismo tiempo, como se comparan varias instituciones educativas se trató también de un análisis sincrónico entre estas escuelas.

Finalmente, cabe mencionar que durante el proceso de análisis se construyen conceptos o categorías fértiles que no denominan cosas, sino que designan relaciones. Estas relaciones no pueden observarse, sino que son construidas por el investigador al articular de manera inteligible los elementos observados. Los conceptos logrados permiten describir, explicar y comprender lo observado y registrado (Rockwell, 2009)

### 3.5 Historia natural de la investigación

Narramos a continuación los pasos que se llevaron adelante respecto al acceso al campo y la recolección de datos. En una etapa previa, a partir del interés que derivó en la pregunta que

guía a esta tesis, buscamos documentar algunos aspectos importantes: normativas respecto a los diseños curriculares de la orientación en comunicación, acceso a producciones mediáticas escolares, conocimiento de primera mano de esas escuelas e intercambio informales con docentes del área. Esta etapa previa supuso por un lado comenzar a “empaparse” en el tema y sus problemáticas, pero al mismo tiempo, implicó comenzar a tener preconcepciones al respecto. Como docentes del área, y al tratarse de nuestro ámbito de trabajo, supuso un esfuerzo constante el intentar dejar de lado la propia mirada como parte del entorno que intentábamos investigar, así como los prejuicios o conceptos preexistentes a partir de la propia experiencia.

Uno de los supuestos con los que ingresamos al campo fue el de suponer que la mirada y las propuestas de las y los docentes prevalecían sobre la mirada y las propuestas de las y los estudiantes, especialmente al momento de seleccionar las temáticas de sus producciones. Otro supuesto fue pensar que las escuelas podían dividirse en dos grandes grupos de acuerdo con el nivel socioeconómico de las y los estudiantes que asistían a las mismas, y que esta diferenciación tenía un correlato en las producciones de esas escuelas y en el aprendizaje que posibilitan. Esta primera etapa nos permitió acceder al objeto de estudio con una serie de conocimientos previos e incluso una experiencia personal al respecto. Así como esta experiencia previa resultó un obstáculo respecto a preconcepciones, también resultó clave en el ingreso al campo que, de otra manera, hubiera resultado muy difícil y seguramente, habría redundado en una muestra de casos mucho menor. A su vez, el hecho de que varios y varias docentes nos presentaran en las clases como docentes del área, nos permitió un contacto menos distante al momento de realizar las entrevistas con las y los estudiantes. Incluso, entrevistamos a docentes y estudiantes que conocíamos con anterioridad a esta investigación, lo que permitió “romper el hielo” con mayor facilidad durante las observaciones y entrevistas, aun sabiendo que nuestra presencia siempre modificaba tanto las prácticas como el relato.

Durante la entrada al campo y para seleccionar el corpus buscamos contactar a las escuelas secundarias de gestión pública orientadas en comunicación de CABA. Estas escuelas son en total 8 (ocho)<sup>40</sup>, y a este grupo inicial se le sumó otra escuela que posee una doble titulación, es decir, que, según la orientación elegida, sus estudiantes pueden optar entre la orientación en artes o medios. En este caso, elegimos trabajar con las y los estudiantes de la orientación en medios que responden al mismo diseño curricular que las escuelas orientadas en comunicación.

---

<sup>40</sup> Información obtenida de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/secundario/nuestras-escuelas> (Consultado en julio de 2020).

En este punto, lo importante fue encontrar aulas donde se desarrollasen las materias específicas de la orientación en comunicación.

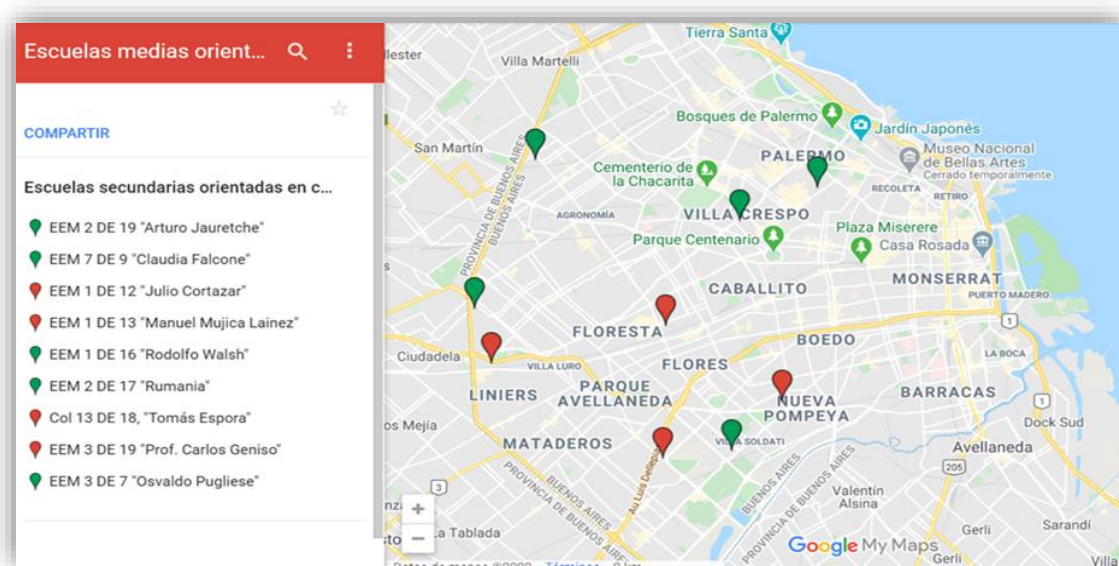


Imagen 1: Mapa de escuelas secundarias orientadas en comunicación (CABA). En verde, las escuelas a las que se logró el ingreso (de elaboración propia).

Una vez identificadas estas escuelas buscamos establecer un vínculo con las mismas. Esos vínculos se realizaron de diversas formas: en una primera etapa se intentaron establecer comunicaciones con las o los docentes a cargo de cada curso, entendiendo que serían los porteros o facilitadores para poder acceder a las producciones y a los testimonios de los propios estudiantes. La dificultad que surgió en esta etapa es que algunos y algunas docentes se encontraron con la negativa del equipo directivo y, por lo tanto, resultó imposible el ingreso a esas escuelas. En otros casos, la dirección de la escuela habilitó el ingreso a su institución y derivó a un curso y a un docente específico con el que no se había realizado un contacto previo. En estos casos, los docentes fueron receptivos con la propuesta, pero es importante señalar que el primer contacto no se realizó con los mismos sino con la dirección.

Durante el 2017 efectivizamos los primeros ingresos o entradas al campo. En esa ocasión se seleccionaron 5 escuelas, de las cuales solamente 3 permitieron el ingreso. De esas tres escuelas, dos de ellas realizaban sus producciones en el contexto del programa REC (Red Escuela Comunicación). Este programa integra la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, perteneciente a la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad de la Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



La creación del programa REC se origina con el surgimiento de las denominadas EMEM “históricas” en la década del ‘90, dentro de las que se enmarcaron las escuelas secundarias con orientación en Comunicación Social. En ese momento, la mayoría de estas escuelas se encontraban geográficamente ubicadas en zonas con los sectores más empobrecidos y con escasos recursos socioeconómicos de la ciudad. Hoy, la acción de REC se extiende a diversas escuelas que incluyen otros barrios de la ciudad y diversidad respecto a la situación socioeconómica de las mismas. Este programa busca difundir las producciones surgidas desde el trabajo escolar y promueve prácticas vinculadas con los medios y la comunicación. Uno de sus objetivos es la posibilidad de que las y los jóvenes se expresen en los medios, fomentando así la participación y la inclusión social. El trabajo de este programa en las escuelas supone que un equipo externo a la institución, en articulación con el docente y en horas de clase o por fuera del horario escolar, desarrolle diferentes actividades con el fin de realizar una pieza periodística en diferentes formatos (radial, audiovisual o gráfico)<sup>41</sup>.

Durante ese año que resultó ser de exploración, comenzaron a replantearse los supuestos con los que se habíamos ingresado al campo. Recolectamos varias producciones de estudiantes, realizamos las primeras entrevistas y comenzamos a armar el corpus de esta investigación.

Aunque la intención original era lograr un muestreo mayor de personas, lugares y tiempos, los condicionantes fueron haciendo que la investigación se centrara en aquellas escuelas y materias que se mostraban receptivas a la propuesta. Además, en la medida que avanzábamos en la investigación, tanto en las entrevistas como en las producciones comenzaban a reiterarse los mismos elementos, a producirse recurrencias (respondiendo a la idea de saturación del muestreo teórico).

Durante el año 2018 realizamos sucesivas entradas al campo, para lo que contactamos indistintamente a directivos o docentes, privilegiando la certeza del ingreso a la institución después de que en las primeras entradas se dificultara tanto el ingreso al campo. En esta segunda etapa nos contactamos con directivos, supervisores y docentes privilegiando la rápida y segura entrada al aula. Fue finalmente una red informal de intercambios la que nos permitió el acceso al campo y la efectiva recolección de datos. Una vez logrado esto, cabe destacar la receptividad de profesores y estudiantes en la mayoría de los casos, ya que solamente en una escuela, los estudiantes que reunían las condiciones necesarias no quisieron ser entrevistados de forma individual. En una escuela hubo incluso que esperar a un cambio en la dirección para lograr el ingreso efectivo a la misma.

---

<sup>41</sup> La información sobre el programa REC fue tomada de su propia página. Disponible en: <https://programarec.com.ar/programa-rec/proyecto-institucional> (Consultada en julio de 2020)

El trabajo de campo se realizó a lo largo de los años 2017 y 2018 por lo que se trató de una experiencia de campo algo discontinua, en la que alternamos períodos de mayor presencia en el campo y otros de distanciamiento (especialmente durante los recesos escolares y al comienzo del año cuando la realización de producciones es menor). Asimismo, el trabajo de campo se distribuyó en varias escuelas al optar por privilegiar la diversidad más que la profundización de algún caso. De esta decisión se desprende que las relaciones establecidas con las instituciones y los actores no resultaron tan fuertes o estables, y en ocasiones las entrevistas reflejaron esta falta de confianza ya que no dieron cuenta de niveles de reflexión personal como los esperados.

Por último, la parte final de descripción y análisis de esta tesis se realizó durante el período de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio), pero sin perjuicio del material empírico que fue completamente obtenido previamente. En este sentido, si bien las condiciones institucionales cambiaron; excede el marco de esta tesis analizar cuáles son las producciones que en este contexto se están desplegando en estas instituciones.

## Capítulo 4: Descripción del corpus

Durante el trabajo de campo de esta tesis se llevó adelante la recolección de datos en relación con la pregunta que guiaba nuestra investigación, es por ello que durante los dos años en los que concurrimos a las escuelas secundarias nos avocamos a recolectar las producciones mediáticas escolares de las y los estudiantes en tanto unidades de análisis primordiales, ya que son la expresión material del trabajo de producción en las aulas. También recolectamos una serie de testimonios de los actores (estudiantes y docentes) a partir de entrevistas individuales y semiestructuradas que realizamos oportunamente, con el fin de poner en diálogo sus percepciones con las producciones y a la vez, construir categorías de análisis relevantes a partir de la codificación e indexación de ese material. Por último, el trabajo de recolección de datos se completó con el registro de observaciones de clases y de otras actividades escolares (una muestra de fin de año, y una intervención en un espacio público) vinculadas a nuestro objetivo de estudio: la producción mediática escolar y su vínculo con el aprendizaje. En total nuestro corpus está conformado por:

- 53 producciones mediáticas escolares
- 5 entrevistas a docentes
- 14 entrevistas a estudiantes
- 12 registros de observación.

Este corpus comprende 5 escuelas secundarias orientadas en comunicación (“Arturo Jauretche”, “Claudia Falcone”, “Osvaldo Pugliese”, “Rodolfo Walsh” y “Rumania”) y en 4 materias diferentes (Diseño y producción de sonido, Periodismo, Taller de producción audiovisual y Taller de producción multimedia).

### 4.1 Descripción de las producciones:

En este apartado describiremos brevemente las diversas unidades de análisis recolectadas. Para ello reseñamos cada producción agrupada según el lenguaje utilizado en: producciones audiovisuales, sonoras, gráficas y multimedia. La descripción comprende aspectos generales

de dicha producción y elementos ilustrativos<sup>42</sup>, en los casos de producciones que fueron subidas a internet de modo público. Las dimensiones consideradas en las producciones son:

- El lenguaje y el canal utilizados en tanto aspectos que nos permiten identificar a la producción de acuerdo con sus características formales y sus posibilidades técnicas.
- Las modalidades de producción en cuanto a si se trata de ejercicios o producciones finales, así como de producciones individuales o grupales, lo que nos permitirá pensar los aspectos vinculados a la propuesta de enseñanza.
- Los temas abordados en la producción: temas generales que aparecen identificados en el desarrollo del contenido en caso de haber sido elegidos especialmente por los y las estudiantes, así como aquellos que surjan por fuera de las consignas.
- El uso y apropiación de tecnología: se considerarán las herramientas, aparatos, dispositivos y programas utilizados, la finalidad con el que se utilizaron, y los usos alternativos de estas tecnologías (si los hubiera).
- La participación de estudiantes y docentes: para acercarnos a temas como la autoría y el interés de los actores que participan en ese proceso, y para identificar los roles asumidos por las y los estudiantes.
- Las actividades necesarias para llevar adelante esas producciones: aspecto que nos permitirá indagar sobre las habilidades y competencias propiciadas por estas prácticas escolares.

Para describir las producciones el material se organizó por lenguaje y tipo de producción, indicando escuela y materia para identificar su contexto de producción. Después de ensayar distintos tipos de organización del material empírico, nos definimos por esta clasificación en tanto nos ha permitido un cruce relevante para la construcción de categorías de análisis más allá del establecimiento escolar, considerando las posibilidades pedagógicas específicas que permiten los diferentes lenguajes. Asimismo, incluimos un análisis general sobre las mismas que da cuenta de las primeras categorías. Parte de la información que reponemos en el relato es tomado de las entrevistas, las observaciones y las notas de campo. Incluimos además producciones que se encuentran por fuera de las materias observadas<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> En el capítulo “Anexo I” se encuentra una descripción más detallada de cada producción. Aquí figuran los aspectos más generales para facilitar la lectura. También se incluye una lista con los enlaces de las producciones disponibles en internet.

<sup>43</sup> Un video realizado en la escuela “Rumania” durante el año anterior (2016) en la materia de cuarto año “Diseño y producción de imágenes”. La decisión de incluir esta producción, se debe a que las y los mismos estudiantes, durante una de mis observaciones e incluso en una entrevista, insistieron en que la buscara en YouTube, por lo

Las imágenes incluidas en esta tesis tienen la finalidad de ilustrar estas producciones, las mismas fueron tomadas de sitios de internet configurados como públicos, y en el caso de aquellas producciones que no fueron subidas a internet, pero sí entregadas para esta investigación se incluyen imágenes donde no se muestran los rostros de las y los estudiantes. Finalmente, cada producción es identificada con el nombre asignado por sus autores y el año de su realización.

#### 4.1.1 Producciones audiovisuales

Las producciones audiovisuales recurren a la utilización del video como canal, al lenguaje audiovisual (imágenes y sonidos), y son todas producciones grupales. La mayoría son producciones finales y solamente dos se tratan de ejercicios; pese a ello, presentan diferencias en cuanto al formato y la finalidad que persiguen.

Respecto a la tecnología utilizada podemos señalar que en la mayoría de las producciones se usaron cámaras o dispositivos para registrar las imágenes; solamente en las producciones basadas en imágenes de archivo no fue necesario el uso de dispositivos para registrar imágenes. Además, se utilizaron de modo recurrente elementos para guardar, almacenar, compartir y exportar los archivos: es el caso de memorias externas, pendrives y cables específicos para este uso. En algunas producciones fue necesario el trabajo en base a guiones (especialmente en las producciones más largas y complejas, y en las creadas por las y los propios estudiantes, como publicidades, ejercicios o cortos de ficción). Todas las producciones usaron equipos para editar el material: computadoras de escritorio para las producciones más complejas o las netbooks del programa Conectar Igualdad para producciones más sencillas. Para esta tarea de edición fueron necesarios programas específicos de edición de audio y sonido: nuevamente distinguimos entre las producciones más complejas que recurrieron a programas profesionales (facilitados por las y los docentes), y otras producciones más sencillas que pudieron resolverse con el programa que viene instalado en las netbooks de "Conectar igualdad" ("Movie Maker"),

---

que supuse que era una producción valorada por el grupo. Otras producciones incluidas son una tarjeta de referentes y un logo publicitario realizados en la escuela "Osvaldo Pugliese" pero en otra materia, y no en el "Taller de producción audiovisual". Estas producciones formaban parte de un proyecto común a las tres materias de la orientación en Comunicación. La decisión de incluirla responde a que en los relatos de los y las entrevistados de esta escuela, se mezclan las actividades realizadas en cada espacio o materia ya que trabajan de modo transversal y articulado en el espacio denominado "Taller integrador" por lo que las producciones de cada materia se relacionan con las demás y conforman un conjunto articulado.

editores libres (“OpenShot”) y aplicaciones (Viva Video o Filmora). Notamos que las y los estudiantes suelen usar el programa que tienen a mano o que saben usar, si bien se animan a experimentar y probar, es uno de los condicionantes que se repite en las entrevistas: las limitaciones de acceso, de tiempo e institucionales llevan a que trabajen con “lo que tienen a mano”. En algunas producciones para la iluminación, se utilizaron luces disponibles en la escuela y eventualmente se realizó esta tarea con los mismos celulares. Para grabar sonidos se usaron grabadores digitales (en menos casos), micrófonos provistos por la escuela y los micrófonos de los audífonos de los celulares. Cabe señalar que los celulares son los dispositivos más usados y los que además permiten mayor variedad de funciones: registrar imágenes y audio, iluminar, editar, buscar información y compartir archivos. Por último, el acceso y la conexión a internet también es una tecnología central al momento de realizar producciones especialmente en lo concerniente a la búsqueda de información y a tareas de comunicación.

En cuanto a las actividades que las y los estudiantes realizaron en las producciones audiovisuales identificamos las siguientes tareas:

Reconocer, usar y apropiarse de los elementos del lenguaje audiovisual (tipos de plano, ángulos y movimientos de cámara). Diferenciamos consignas que permiten explorar, ejercitar y usar los elementos del lenguaje audiovisual para lograr destreza técnica, de consignas que suponen una apropiación de éste y se orientan a lograr una comunicación efectiva, donde el uso del lenguaje queda en un segundo plano respecto a otros contenidos o saberes.

Estas actividades recuperan las mediaciones (Martín Barbero, 1987) que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje y que probablemente sean uno de los elementos más interesantes cuando se realizan producciones mediáticas escolares. Al usar y apropiarse de un lenguaje las y los estudiantes dejan de “estar por fuera” y pasan a formar parte de un entramado de intercambios (de personas, tecnologías, contextos, saberes) en los que el foco se desplaza desde el “saber usar” (condición necesaria pero no última), hacia las mediaciones. La comunicación se erige como un espacio estratégico para producir sentido: en este proceso lo que prevalece son las interacciones y el intercambio simbólico que hacen posible la construcción de un sentido compartido y de la transmisión de la cultura (Bruner, 1999).

Las y los estudiantes dejan de ser receptores o usuarios para convertirse en productores. Usar y apropiarse de un lenguaje como herramienta cultural introduce también la dimensión política en la que el ejercicio del derecho a la comunicación reconoce a las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos. A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos, donde los sujetos ven simplificados sus consumos e interacciones comunicacionales, la producción mediática en la escuela permite recuperar el espesor de los procesos de comunicación, al hacer

visible las mediaciones y complejizar aquello que la sociedad actual tiende a simplificar e invisibilizar (Baricco, 2018).

Seleccionar el video o las imágenes con las que quieren trabajar: es el caso de las actividades como el video de música o los tráileres que proponen copiar producciones o ejercitar en base a fragmentos ya reproducidos, y donde la creatividad y la expresión quedan relegados a un segundo plano.

Guionar: actividad que supone conocer y respetar aspectos técnicos del formato, pero también supone un trabajo creativo.

En la preproducción se llevan a cabo procesos de ideación, de selección y de jerarquización entre otros. Estas tareas se vinculan con las “multialfabetizaciones” (Lankshear y Knobel, 2010): las y los estudiantes tienen un saber que ya no es solamente cómo usar un sistema lingüístico (en un sentido amplio), sino hacerlo en un contexto determinado, considerando dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales en las que esa producción se lleva a cabo. Como no se comunica en un vacío, al seleccionar una imagen en lugar de otra, al pensar cómo llevar una idea a un guión y de allí al formato audiovisual, las y los estudiantes no están solamente llevando a cabo operaciones o saberes instrumentales sino que además, están pensando en términos del contexto en el que esto ocurre: qué quieren comunicar, a quiénes se dirigen, con qué herramientas cuentan para hacerlo, qué códigos o lenguajes resultan más adecuados y de qué manera esta producción puede lograr su cometido. Estas tareas suponen una “multialfabetización” en tanto evidencian nuevos modos de acceder, comprender y usar diferentes lenguajes y códigos y ponerlos en diálogo con contextos específicos (Brito 2015, Dussel, 2012). En definitiva, es también comprender cómo opera social y culturalmente el mundo.

En estas tareas de preproducción comienzan a pensarse las maneras en las que se va a representar el mundo. El conocimiento que las y los estudiantes obtienen a partir de su experiencia se hace público a través de los sentidos, habitualmente desplazados en el currículum escolar. Estas tareas permiten que muchas de las formas a través de las que conocemos y con las que operan nuestras mentes aparezcan en el centro de la escena educativa reivindicando la importancia de los sentidos y de la expresión como forma de conocimiento y de representación. Las y los estudiantes crean, perciben y expresan el mundo de acuerdo con sus propias experiencias estéticas, pero valiéndose de distintos medios expresivos que les permiten comunicar esas experiencias individuales (Eisner, 1994).

Llevar adelante tareas de preproducción: seleccionar locaciones, vestimenta y utilería; organizar horarios. Ensayar y memorizar diálogos o canciones.

Producir las imágenes y sonidos: registrar sonidos, seleccionar qué queda de ese material, editar imágenes y sonidos y sincronizarlos. En algunos casos, se limita a buscar imágenes y/o audios, pero siempre supone tomar decisiones grupales en base a repertorios más o menos amplios.

Compartir las producciones: en algunos casos se trata de “subir” la producción a internet y en otros, proyectarla desde un equipo de la escuela. En el primer caso, las actividades incluyen: crearse un usuario en una plataforma de contenidos audiovisual, subir la producción y enviar el enlace al docente por correo electrónico. En el segundo caso, las actividades incluyen exportar el archivo y compartirlo en un pendrive (lo que a su vez supone otras tareas como nombrar archivos, convertir formatos) y también guardarlos en las netbooks asegurándose que todo funcione en el momento de la proyección.

Tanto en las tareas que suponen pre producir, producir estas obras, así como compartirlas, se evidencia el postulado de la externalización de Bruner (1999). La actividad cultural del grupo tiene como propósito producir “obras” con existencia propia. Al externalizar estas obras se produce, pero también se sostiene la solidaridad del grupo, se promueve la división del trabajo, lo grupal prevalece sobre lo individual y, además, se lleva adelante un proceso de metacognición a partir de estas “formas compartidas y negociables de pensar” (Bruner, 1999). La externalización es un registro de los esfuerzos mentales que llevaron adelante estos grupos de estudiantes: “La externalización, en una palabra, rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y «solidaria». Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición” (Bruner,1999:43).

#### 4.1.1.1 Video “Pablito Ruiz RUMANIA 5º4 TURNO TARDE” (2017)

Video realizado por estudiantes de la escuela “Rumania” en la materia Diseño y producción de imagen. Copia del video original de Pablito Ruiz “*Ella me ha besado*”. En esta producción se les solicitó a las y los estudiantes realizar una copia lo más fiel posible a un video de música de su elección.

El video es una sucesión de tomas donde se muestra al protagonista cantando y andando en bicicleta, parejas hablando, caminando, sentados en un banco y fragmentos de dibujos animados. Para realizar estas tomas se recurrió a los espacios de la escuela y a la calle de entrada a la misma.



Las temáticas abordadas en este vídeo no fueron elegidas por las y los estudiantes por lo cual no lo consideramos un dato relevante en esta producción.

Esta propuesta de trabajo evidencia la intención de ejercitar el manejo instrumental y las posibilidades del lenguaje audiovisual; se trata de una consigna “mimética” en la que se intenta copiar un producto que no fue ideado por el grupo de estudiantes. Aun así, en toda réplica o imitación siempre se incluyen algunos elementos propios y, por lo mismo, podemos decir que no existen propuestas dentro de la producción mediática escolar, que no pongan en juego, al menos parcialmente, aspectos creativos y “huellas” del trabajo de las y los estudiantes.

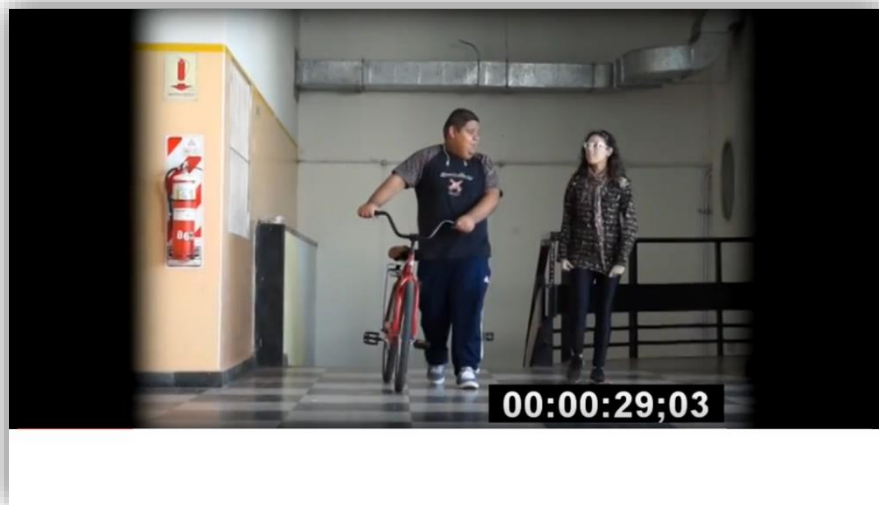


Imagen 2: Captura de pantalla del video “Pablito Ruiz Rumania” (escuela “Rumania”)

#### 4.1.1.2 Video “Actividad Plaza Almagro” (2017)

Video de la intervención en Plaza Almagro realizada por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia. En esta producción se solicitó a un grupo de estudiantes que debía registrar y editar un video para exhibir en la muestra de fin de año la actividad realizada durante el año en ese espacio curricular.

En el mismo se suceden imágenes que documentan el proceso: desde actividades de las y los estudiantes en la escuela (trabajando en Photoshop, armando el mapa) hasta las actividades realizadas en la plaza, mostrando espacios y actividades como la radio abierta o el mapeo colectivo, la interacción con las familias, vecinos y organizaciones barriales. Estas escenas muestran que el trabajo en clase transcurre en espacios más flexibles (agrupaciones diversas

frente a computadoras, estudiantes sentados en círculo en el suelo, etc.), evidencian el trabajo en grupo y la división de roles. Si bien aparecen docentes, el protagonismo está puesto en el trabajo de las y los estudiantes.



Imagen 3: Captura de pantallas del video “Actividad Plaza Almagro” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

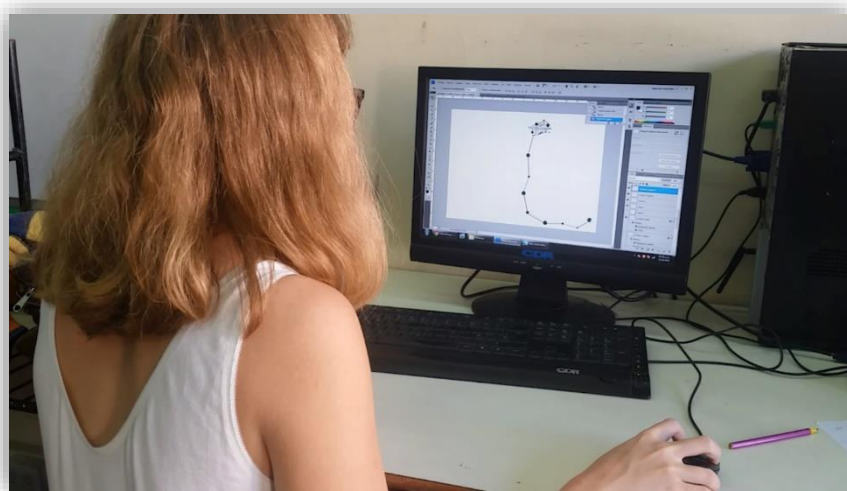


Imagen 4: Captura de pantalla del video “Actividad Plaza Almagro” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

Las temáticas abordadas son: Organizaciones barriales, el barrio, la comunidad, actividades culturales, identidad y territorio.

Esta producción busca documentar y mostrar el trabajo del aula, así como las actividades de la intervención en Plaza Almagro para ser compartidas en la muestra de fin de año. Por lo

mismo puede pensarse como un documental en tanto es una representación de la realidad, y es además, una práctica institucional con un discurso propio que intenta exponer o informar sobre una realidad (Nichols, 2011): si bien el video intenta reflejar de una manera “transparente”, documentando lo ocurrido, sus realizadores siempre tienen el control de aquello que quieren contar, por lo tanto también es una obra que externaliza el conocimiento y el modo de pensar de este grupo de estudiantes. La representación, en cada caso, de acuerdo con el lenguaje usado y la finalidad perseguida, adquiere características diversas.



Imagen 5: Captura de pantalla del video “Actividad Plaza Almagro” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

#### 4.1.1.3 Video “Caso Nazare” (2018)

Video realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo. Para este video y los tres siguientes (“Mano derecha”, “7255/99-Novo” y “Periodismo corto”), la consigna proponía idear y producir un video similar a una escena de la película “*Los sospechosos de siempre*” ( Bryan Singer, 1995) donde debían incluirse pistas para que luego en clase, sus compañeras y compañeros pudieran descifrar quién cometió un crimen. La actividad se realiza en el marco del contenido que se está trabajando en clase: signo ternario e índice.

El video muestra un interrogatorio policial: luego de unas placas que introducen las características del crimen cometido, los testimonios de las y los sospechosos interrogados se

sucedan en tomas con cámara fija, una iluminación de contrastes y donde frente a las preguntas del policía las y los interrogados van dando su testimonio y pistas de lo ocurrido. El video finaliza con una placa que exhibe las conclusiones del caso. El video es sobre el asesinato de un joven y son interrogados sus amistades, compañeras y compañeros de clase.

En este caso, aunque la consigna presenta ciertas limitaciones, los temas que aparecen son: la amistad y camaradería, el tiempo libre (jugar al fútbol, ir a un boliche, estar con “los chicos de la plaza”, consumo de drogas).



Imagen 6: Captura de pantalla del video “Caso Nazare” (escuela “Rodolfo Walsh”)

#### 4.1.1.4 Video “Mano derecha (corto)” (2018)

Video basado en una escena de “*Los sospechosos de siempre*” realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Al igual que el video anterior, el video consta de una placa al inicio y al final, y durante el desarrollo, se ven sucesivas tomas con cámara fija de las y los sospechosos interrogados por la policía. En este caso fue secuestrada la hija del dueño de una empresa y se interroga a empleados y ex empleados de la fábrica.

Como la elección del crimen y sus características era elegida por las y los estudiantes, en cada vídeo aparecen diversos temas. En este caso, las temáticas abordadas son: trabajo y desempleo, diferencias entre clases sociales, discriminación.

#### 4.1.1.5 Video “7255/99 - Novo” (2018)

Video basado en una escena de “*Los sospechosos de siempre*” realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Este video, de características técnicas similares a los anteriores, desarrolla el interrogatorio sobre el asesinato de una joven en el que se interroga a compañeras de clase, amigas y amigos. Se distingue del resto por haber usado un efecto que le da un aspecto de VHS a la imagen ubicándola así, en el pasado.

Las temáticas que aparecen en este video más allá de los condicionantes de las consignas son: relaciones amorosas (rupturas, infidelidades), acoso y amenazas, orientación sexual, fanatismo religioso.



Imagen 7: Captura de pantalla del video “Novo” (escuela “Rodolfo Walsh”)

#### 4.1.1.6 Video “Periodismo corto - interrogatorio” (2018)

Video basado en una escena de “*Los sospechosos de siempre*” realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

En este video, es asesinado un hombre y se interroga a su mujer, a su socio y a un joven.

Los temas que aparecen en el vídeo son: violencia doméstica, infidelidad.

En esta serie de producciones (los 4 vídeos hechos en base a la escena de la película “*Los sospechosos de siempre*”) podemos identificar que el énfasis no está puesto en el manejo instrumental. El desafío en este caso consistía en lograr utilizar de modo adecuado los conceptos vistos en clase. Se trata entonces de un material realizado por las y los estudiantes para ser recuperado como material didáctico o material de evaluación en clase. Este aspecto se vincula con el concepto de transferencia que retomaremos más adelante y también con el concepto de externalización que desarrollamos anteriormente (Bruner, 1999).

#### 4.1.1.7 Video poesía sin título (11-04-2018)

Video poesía realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño de producción de sonido.

Video realizado en una sola toma y con cámara en mano que acompaña a una chica caminando por un puente sobre las vías, mientras una voz en off lee “*¿Los poemas son para los demás? ¿Para que los lean los demás? Son internos, personales, como el alma de donde salen esos poemas que elijo compartir, pensamiento del alma, inspirados en arte y rimas, mostrando mis pensamientos, mis sentimientos, todo mi yo interno que intenta expresarse de algún modo, yo elegí este modo*”.

Temáticas abordadas: poesía, arte, identidad.

En esta producción aparece la posibilidad de experimentar con el lenguaje audiovisual en relación con sus posibilidades expresivas tal como proponía la consigna. Podemos identificar un uso de los medios vinculado a la expresión y la exploración creativa propia de los lenguajes artísticos. Eisner (1994) subraya que las imágenes cumplen un rol central al momento de transmitir nuestras experiencias; por un lado, a partir de las imágenes aprendemos a ver algunos aspectos del mundo y, por otro lado, esas cualidades que percibimos se manifiestan en lo que realizamos (siempre desde una cultura que nos aporta el marco desde donde mirar, qué mirar e incluso qué no mirar). Al producir en las escuelas las y los estudiantes toman decisiones sobre aquello que perciben, lo que eligen producir y cómo mostrarlo. Esta actividad es un acto creativo, pero también supone el desarrollo cognitivo y actitudinal de ciertas habilidades (muchas de las cuales coinciden con las denominadas habilidades del siglo XXI). Eisner

reivindica el arte como un campo de conocimiento a la misma altura que las ciencias ya que también conocemos a partir de experiencias sensitivas y ese conocimiento se expresa en las creaciones artísticas. Esta video poesía, al igual que otras producciones mediáticas similares, promueven especialmente una construcción expresiva del conocimiento. Si bien este autor, se refiere al arte en particular, el hecho de crear obras tiene puntos en común con la idea de producir en medios: algunas ideas de Eisner si bien pensadas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del arte, nos sirven para pensar lo que ocurre en la educación mediática y en las producciones mediáticas escolares.



Imagen 8: Captura de pantalla del video “Video poesía” (escuela “Claudia Falcone”)

#### 4.1.1.8 Video: “Buen día” (2018)

Vídeo realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. La consigna era realizar un ejercicio para practicar el trabajo con la cámara, los movimientos, la composición y la angulación como ejes para contar al personaje. Las y los estudiantes debían hacer una hipótesis de cómo era el personaje y cómo se sentía, por lo que, en este caso, la historia no era importante.

El video muestra una situación escolar donde un joven está sentado en un escritorio escribiendo, intercambia miradas con una compañera que se acerca a pedirle una hoja. En otra escena ese joven se encuentra en el baño con otro compañero. En ambas escenas el protagonista se muestra intimidado e incómodo por la presencia de otras y otros. Abundan los ángulos

inclinados, las tomas de acercamiento y el uso de enfoque y desenfoco, así como música y sonidos que generan tensión.

Temáticas abordadas: Ansiedad social

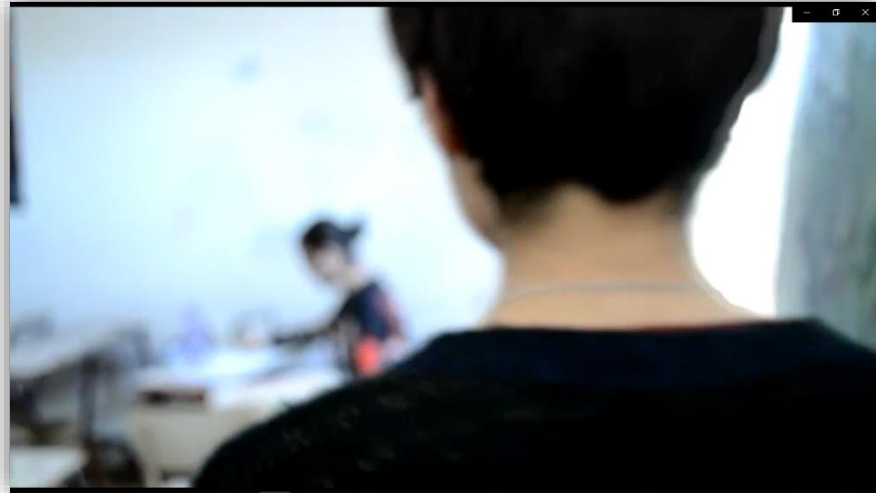


Imagen 9: Captura de pantalla del ejercicio en video “Buen día” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

#### 4.1.1.9 Video “Últimos segundos” (2018)

Ejercicio de video realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. La consigna es la misma que la del video “Buen día”.

En este video se muestra a un joven concentrado, e intentando encestar la pelota en un aro de básquet sin éxito. Se usan recursos técnicos para mostrar la concentración: efectos de sonido, planos cortos, cámara lenta.

Temáticas abordadas: Frustración, Presión.





Imagen 10: Captura de pantalla del ejercicio de video “Últimos segundos” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

En estas dos producciones (“Buen día” y “Últimos segundos”) el aprendizaje que se deriva es el del uso y la práctica del lenguaje audiovisual. En este sentido, los ejercicios cumplen con su objetivo, ya que los ejemplos vistos están repletos de diferentes ángulos, tipos de plano, etc. Pero, además, a partir de la consigna, también se alienta la apropiación del lenguaje audiovisual, pues supone que deben lograr contar desde la perspectiva del personaje y transmitir esto en la producción realizada; es decir, tiene un objetivo comunicacional que supone no solamente un “saber hacer” desde lo técnico, sino el uso de los recursos expresivos de este tipo de lenguaje con una intencionalidad (de la misma manera que ocurría con la producción de la video poesía). Esta intencionalidad de quien comunica se hace desde la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye el significado. Hay una interacción donde cultura e individuos se influyen recíprocamente. No es que los individuos sean “espejos” de su cultura, sino que parten de la misma: se cuenta desde un lugar. Nuevamente, tal como ocurre con otras producciones, las temáticas que aparecen pueden ser explicadas desde el postulado del perspectivismo (Bruner, 1999) en tanto crean significado desde una postura determinada. Es interesante ver que las y los estudiantes aprovechan la libertad dada por ciertas consignas para construir sentido desde su propia perspectiva, pero al hacerlo, también están reproduciendo la perspectiva de la cultura desde la que lo hacen y poniéndose en relación con otras versiones de la realidad. Estos ejercicios son en cierto modo maneras de jugar el juego de la cultura. Las producciones mediáticas escolares entendidas como discursos sociales forman parte de una red social de sentido y pueden comprenderse solamente en relación con otros discursos que circulan y con los que entran en relación (Verón,

1987). En estos ejercicios aparecen, además como veremos en un análisis posterior, aspectos asociados a la metacognición y otras habilidades del conocimiento.

#### 4.1.1.10 Video “Anteojos de visión gai”<sup>44</sup> (2018)

Corto publicitario realizado por estudiantes de la escuela “Oswaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. Este video forma parte de la muestra de fin de año (ver observaciones). Se trata de parodias que imitan publicidades de productos destinados a homosexuales utilizando el humor, la exageración y los estereotipos.

La publicidad vende unos anteojos que te permiten el nivel de homosexualidad de cada persona. El video transcurre en un parque en el que una pareja de chicas que están felices pierde unos anteojos que son encontrados por un joven de aspecto formal. Este joven se pone los lentes y puede ver, a partir de un “homotómetro”, el porcentaje de homosexualidad de las personas que están en el parque. Al final del video se reúnen todos los personajes felices publicitando las bondades del producto dirigiéndose a la cámara.

Temáticas abordadas: género, orientación sexual.



Imagen 11: Captura de pantalla editada digitalmente de la parodia “Anteojos de visión Gai” (escuela “Oswaldo Pugliese”)

<sup>44</sup> Escrito así en el original

#### 4.1.1.11 Vídeo “Lavarropas Gai”<sup>45</sup> (2018)

Corto publicitario realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. Al igual que el video anterior, fue pensado para la muestra de fin de año, como una de las tantas producciones para presentar el tema elegido en la materia Proyecto de comunicación (antes, Taller integrador de medios).

Esta publicidad vende un lavarropas en el que una joven dirigiéndose a cámara, vestida con traje y la bandera del orgullo gay, le habla a la juventud homosexual. Otro joven visiblemente homosexual por sus vestimentas y su actitud corporal, va introduciendo en un lavarropas elementos considerados propios del “ser argentino” (como una imagen del Gauchito Gil). Al retirar esos elementos del lavarropas se transformaron en elementos propios de “ser homosexual” (como un CD de la serie “Glee”). El video juega con la exageración propia de los estereotipos y de las parodias.

Temáticas abordadas: género, orientación sexual, orgullo gay, identidad nacional, estereotipos.



Imagen 12: Captura de pantalla de la parodia “Lavarropas Gai” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

Estas dos producciones son parodias de publicidades por lo que además de trabajar con los recursos del lenguaje audiovisual, realizan una lectura específica de la publicidad en tanto discurso, reconociendo elementos de ésta y poniéndolos en juego en las propias producciones. El hecho de parodiar permite además trabajar con estereotipos a partir de la exageración como

---

<sup>45</sup> Escrito así, en el original

recurso (el homosexual en la publicidad del lavarropas, el joven “pacato” en la publicidad de lentes). En estas parodias se pone en juego un conocimiento y una comprensión del entorno, de las herramientas de las que se dispone y de los sujetos implicados. Es esta interacción la que permite a las y los estudiantes retomar un discurso como el publicitario, y recuperar estos saberes para así volcarlos en sus producciones. Este conocimiento que no está en un individuo, sino repartido socialmente es el que permite una producción de estas características y que podemos entender a partir del concepto de cogniciones distribuidas (Salomon, 2001). Al igual que en producciones previas, se visibilizan otras temáticas además de las propias de la muestra: aparece entonces una dimensión social y política que atraviesa estas producciones.

#### 4.1.1.12 Vídeo “La puerta del fondo” (2018)

Corto de ficción realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. Esta producción también forma parte de la muestra de fin de año. Es además la producción final de la orientación en medios donde se espera que las y los estudiantes vuelquen los saberes específicos de la orientación aprendidos a lo largo de toda su trayectoria escolar, y no solamente los del último año.

El video muestra la historia de Samuel y su transición de mujer a hombre a partir de auto percibirse como varón. Esta transformación (que se va develando a lo largo de las escenas), toma como pretexto el cumpleaños familiar de la abuela donde toda la familia se reúne y donde el tío de Samuel y su esposa, se enfrentan a la transición de Samuel considerándola un capricho y enfrentándose al resto de la familia. Con la llegada de la abuela al lugar, en el momento de más tensión, Samuel y su prima se sinceran con la abuela que acepta a su nieto, mientras que el tío y su esposa continúan ofuscados por la situación. El video intenta mostrar las diferentes miradas respecto a este tema identificando resistencias y apoyos a cuestiones como la identidad de género.

Temáticas abordadas: identidad de género, discriminación por identidad de género, familia, transexualidad.

En este video lo que aparece de manera más evidente es la intención de mostrar una temática desde una perspectiva determinada privilegiando el contenido y el mensaje por sobre la forma. Como se observó en la clase e incluso en la entrevista al docente, este corto tuvo varios inconvenientes durante su realización: falta de organización en el momento de hacer las tomas,

falta de materiales durante el rodaje y problemas durante la edición al no contar con tomas adecuadas. Si bien, se trata de una producción lograda, la falta de tiempo y organización durante la realización se traslada a la producción final. Además, el diálogo tiene una importancia central, lo que hace que las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual queden en segundo lugar. Podemos suponer que el interés del grupo está enfocado en mostrar este tema más que en poder contarlo a través del lenguaje audiovisual. Aquí nuevamente la producción aparece como posibilidad para mencionar o visibilizar un tema desde la propia perspectiva.

#### 4.1.1.13 Sonorizaciones

Estas producciones son una serie de sonorizaciones de escenas de “*Viaje a la Luna*” (Méliès, 1902) realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño de producción y sonido. La consigna consistía en seleccionar fragmentos de la película y editarlos con sonidos para así crear una pieza nueva. Si bien la producción final es audiovisual, en este caso las y los estudiantes trabajaron con la producción de sonido por un lado (ya que son imágenes tomadas de una película), y por otro lado con lo audiovisual al realizar el montaje final.

*Video “Lunáticos” (2018)*: En el video se ve la escena del lanzamiento del cohete y la llegada a la luna se sonoriza con sonidos de espadas, trompetas e incluso música realizada íntegramente por las y los estudiantes. Tanto en esta sonorización, como en las siguientes producciones, al tratarse de un ejercicio para experimentar con el sonido no se desarrolla ninguna temática.

*Video “Mi película” (2018)*: Al igual que en la producción anterior se suceden imágenes de la ciudad desde una azotea y del despegue del cohete, combinando música y sonidos (murmullos, varita mágica, despegue). Se trata de un video muy breve.

*Video sin título (2018)*: Nuevamente se combinan las imágenes originales con sonidos, este caso se caracteriza por el uso de música electrónica y de sonidos donde prevalece el uso del ritmo. Durante todo el video se ve la marca de agua de la aplicación en el medio de la pantalla.

*Video “Trabajo práctico” (2018)*: Como en las demás producciones se combinan imágenes del despegue, del alunizaje y de la caminata en la Luna, con sonidos entre los que prevalecen música alegre, disparos o estallidos, murmullo de multitudes y gritos.

*Vídeo sin título 2 (2018)*: En esta producción el elemento distintivo es que toda la sonorización se hizo recurriendo a temas musicales de películas clásicas de Disney, mientras se muestran escenas de la construcción del cohete, el viaje y los exploradores durmiendo en la Luna.

En esta serie de producciones se privilegia la exploración y experimentación a partir de la combinación de sonidos, música e imágenes. La libertad de las y los estudiantes está vinculada tanto a las escenas seleccionadas como a la sonorización propuesta. Como varios de los ejercicios de esta docente, el énfasis estuvo puesto en las posibilidades creativas de las y los estudiantes (cuestiones que ya abordamos y retomaremos más adelante).

#### 4.1.1.14 Tráileres de películas

Tráileres de películas elegidas por los y las estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño y producción de sonido. Esta consigna les pedía que, en base a las escenas y el material de una película de su elección, realizaran un tráiler.

*Tráiler “El ciervo sagrado” (2018)*: En esta producción además de las placas con las premiaciones se usaron las escenas de mayor impacto de la película (que son de niños secuestrados) pero no se llega a entender la trama de la historia.

Temática abordada: en este caso, así como en los demás tráileres la temática no es relevante en tanto no fue elegida por los y las estudiantes.

*Tráiler “Project \_4\_2018\_08\_13\_1” (2018)*: En este tráiler se suceden escenas de la película “*La vie en rose*” que muestran la vida de Edith Piaf desde su niñez, escenas de su vida pública y de su vida privada que permiten establecer un relato cronológico de esta historia.

*Tráiler “Trabajo de Narnia 5” (2018)*: Es un tráiler bastante largo con poco ritmo entre las escenas. Presenta el contexto de inicio, una sucesión de escenas de los protagonistas en otro mundo (aunque algunas no parecen tener relación con el resto). En esta ocasión se logra entrever la historia.

*Tráiler de los increíbles 1 (2018)*: El tráiler presenta a los personajes con sus trajes de superhéroes en diferentes lugares, evidenciando el ritmo y la acción de la película, aunque hay errores de continuidad en el sonido.

*Tráiler Interstellar (2018)*: El tráiler presenta además de la situación inicial, un momento de tensión o conflicto que logra introducir la historia y plantear la trama central del relato.

*Tráiler 1 (2018)*: En este caso también se respeta la estructura narrativa mostrando una situación inicial, un momento de tensión o quiebre de ese inicio a partir de escenas apocalípticas y de acción que permiten presentar el eje narrativo de la película.

En estos tráileres vuelve a aparecer una consigna de corte mimético donde las y los estudiantes deben “imitar” producciones reales y a partir de ellas, realizar las propias; de algún modo retoman las miradas más institucionales dentro de las posibilidades comunicativas poniéndose en el lugar de los grandes medios y de cumplir ese rol.

#### 4.1.2 Análisis de las producciones audiovisuales

A partir de esta primera descripción y análisis de las producciones audiovisuales identificamos rasgos comunes y aspectos distintivos en las mismas vinculadas al aprendizaje que promueven. Entre los rasgos comunes encontramos que todas estas producciones se basan en un aprendizaje a partir del hacer, son formas de representar la propia realidad, posibilitan un aprendizaje significativo, permiten la transferencia de conocimientos, alientan el trabajo en grupo, y habilitan varias de las habilidades del siglo XXI.

Respecto al primer rasgo mencionado, aprender haciendo, subrayamos que el hecho de producir en la escuela, el mismo acto de hacer, implica la posibilidad de un aprendizaje. En estas producciones se incorporan además instrumentos que median entre los sujetos y su realidad y permiten a las y los estudiantes representarla de diversas formas. Esta particular forma de transmitir su cultura es en términos de Bruner (1999) una forma de comprensión: de allí que se representa de un modo u otro dependiendo tanto del formato (ejercicio, parodia, corto) como del propósito de esa producción.

Otra característica común es la exploración y el uso de herramientas. No se trata solamente de resolver una tarea (producir) sino de interiorizar un nuevo instrumento: de allí que podamos distinguir, por ejemplo, entre consignas que alientan la exploración y el uso del lenguaje audiovisual (como el vídeo de la canción de Pablito Ruiz) y otras que permiten apropiarse de ese lenguaje (como los ejercicios “Buen día” y “Últimos segundos”). Podemos afirmar que

en la medida en la que las y los estudiantes trabajan de manera cada vez más autónoma logran entender e incorporar los instrumentos de su cultura (Bruner, 1997).

Otro rasgo que varias producciones tienen en común es la capacidad de promover un aprendizaje significativo donde se pueda relacionar activamente algo nuevo con algo conocido; lo que se traduce en estos casos como la posibilidad de visibilizar temáticas relevantes para las y los estudiantes al usar el lenguaje audiovisual. El aprendizaje vinculado con hacer videos no es simplemente técnico, sino que permite relacionarlos con otros aprendizajes, y es a partir de la apropiación de ese lenguaje que logran construir su propia narrativa sobre aquello que quieren contar. En estas producciones audiovisuales aparecieron temas como: el género, los derechos humanos y la última dictadura, la identidad, el barrio, el fútbol, las organizaciones barriales o los proyectos escolares, entre otros.

En esta serie de producciones notamos algunas características similares a las del videoactivismo: estos videos generan espacios de información alternativa que, tienen una importante repercusión en los contextos donde circulan. La visibilidad de ciertos temas debe pensarse en el marco de la lucha y de la transformación social. De este modo los videos son herramientas de comunicación contrahegemónica con una gran incidencia en el grupo en el que circulan (Sierra y Montero, 2015). Al igual que el videoactivismo, estas producciones audiovisuales que circulan en el ámbito acotado de la escuela resultan particularmente significativas para esa comunidad y permiten traer discusiones del ámbito público al entorno escolar.

Otro rasgo compartido -y muy significativo teniendo en cuenta el modo tradicional en el que se trabaja en las escuelas- es que estas producciones se realizan de modo grupal, habilitando así la posibilidad de que las y los estudiantes aprendan entre sí y constituyan una comunidad de aprendices en la que se andamian mutuamente (Bruner, 1999; Wenger, 2001). Estas formas de producción y autoría colectiva recuperan la articulación de lo social, su capacidad dialógica y de desarrollar espacios de cooperación social. Se deja de lado el individualismo y el narcisismo, para “borrar” al autor y subrayar la horizontalidad de estas producciones (Mateos y Sedeño en Sierra y Montero, 2015)<sup>46</sup>.

A partir de la interacción propia que se da al realizar producciones mediáticas escolares, las y los estudiantes externalizan sus aprendizajes y conocimientos: primero hacia sus pares y su docente, y en algunos casos más allá del aula. Estas producciones, en tanto obras producidas,

---

<sup>46</sup> Si bien estas características son pensadas por los autores respecto al videoactivismo, nos parece pertinente trasladar estos rasgos a las producciones mediáticas escolares en tanto producciones grupales.



son una externalización del aprendizaje de los y las estudiantes, y en estos casos, son además producciones grupales o comunitarias. Las producciones mediáticas escolares aparecen, así como una propuesta pedagógica ideal para organizarse, consensuar, negociar, llegar a una salida grupal y lograr acuerdos que requieren compatibilizar los marcos de referencia. Hacer un video en grupo “empuja” al grupo a un proceso de organización y diálogo donde se ponen en evidencia formas de pensamiento y marcos de interpretación de la propia cultura. En este proceso de externalización, el pensamiento “sale” del individuo y se hace público.

Todas las producciones permiten la transferencia de aquello que se sabe o se comprende por lo que su descripción nos permite identificar el aprendizaje implícito en las mismas. Las ideas y conceptos se transfieren a partir de diferentes formas de representación: por ejemplo, el uso de estereotipos en las parodias publicitarias, evidencian el manejo de cómo funcionan los mismos más allá de la temática elegida (de hecho, aparece también el estereotipo del “argentino”). Podemos pensar que las producciones mediáticas escolares actúan en este caso como excusas para llevar adelante la transferencia de lo que las y los estudiantes saben, y donde recurren a instrumentos que facilitan esa transmisión y operan como mediadores. De allí que algunos instrumentos facilitan ciertas formas de mostrar y representar el mundo. Notamos que las producciones audiovisuales se encuentran entre las más numerosas y quizás esto responda a que permiten construir un universo narrativo más acorde al mundo cultural actual.

Finalmente, señalamos que todas estas producciones permiten trabajar, de acuerdo a la consigna propuesta, sobre las habilidades cognitivas: principalmente identificamos la resolución de problemas, la toma de decisiones, la responsabilidad, la colaboración, la flexibilidad y la sociabilidad en relación con el trabajo grupal; el pensamiento crítico y la alfabetización informacional respecto a cómo llevar adelante ese trabajo (selección, jerarquización y tratamiento de temas, fuentes e imágenes); y las habilidades para el uso de los medios, la información y la tecnología en relación a todo lo que es el manejo técnico para apropiarse del lenguaje audiovisual.

En algunas producciones se pudo volver sobre lo realizado para reflexionar acerca de cómo y en qué medida se lograron los propósitos de la consigna propuesta. Es lo que ocurre por ejemplo en las sonorizaciones cuando se realiza la puesta en común y en las clases del Taller de producción audiovisual cuando revisan las tomas realizadas para el corto (ver observaciones). Estas actividades se vinculan con otra habilidad cognitiva, la metacognición (aprender a aprender), y nos permite afirmar que en estos casos aparece tanto el rol del docente con su saber especializado, pero también el rol que cumplen los pares en esta revisión de los propios aprendizajes. Surge la idea de cómo se podría realizar esa producción final (ideal)

desde una perspectiva de lo posible. El trabajo en estos espacios donde el foco está puesto en el proceso nos habla de producciones mediáticas escolares que se manejan en un plano de la posibilidad: aquello que las y los estudiantes son capaces de hacer.

Otro, rasgo de algunas producciones se vincula con que el foco está puesto en mostrar contenido, dar un mensaje. Esto ocurre, por ejemplo, en el corto “La puerta del fondo” o en el video de la intervención en Plaza Almagro. En varias producciones, además se evidencia la visibilización de temas que, más allá de las consignas, permiten a las y los estudiantes narrar algo que quieren contar o que les interesa. No se trata de temas propuestos sino de aquellos que “aparecen”, se cuelan entre los intersticios de las producciones mediáticas escolares. Son, en el sentido que les atribuye De Certeau (2001) tácticas a través de las que las y los estudiantes instalan su punto de vista y ejercen (de un modo sutil pero potente) su derecho a la comunicación frente a las estrategias escolares. Un ejemplo de esto son los cortos policiales de la escuela “Rodolfo Walsh” donde el grupo de estudiantes menciona temas como el consumo de drogas, o en los ejercicios de la escuela “Osvaldo Pugliese” donde se eligen temáticas que muestran a las y los jóvenes en situaciones de ansiedad, frustración y depresión.

Un rasgo que tienen alguna de las producciones, como la video poesía o las sonorizaciones de la escuela “Claudia Falcone” permiten la exploración del lenguaje y fomentan la construcción creativa del conocimiento, estamos frente a construcciones expresivas habilitadas por el uso del medio audiovisual. En las producciones mediáticas escolares que permiten explorar la creatividad (Eisner, 1998), los medios son usados como herramientas de expresión y exploración que ponen en diálogo el campo de las artes y de los medios. Eisner se refiere a la idea de entrenamiento de la mirada donde se habilita la atención, y se problematizan las formas de representación. Estas producciones también pueden considerarse ejercicios creativos.

#### 4.1.3 Producciones sonoras

Las producciones sonoras se caracterizan por utilizar el lenguaje sonoro o radial y recurrir a canales como la radio o los archivos de sonido. Todas son además producciones grupales y finales; sin embargo, algunas, como los sonomontajes de la escuela “Claudia Falcone”, fueron pensadas para circular solamente en clase mientras que las demás se pensaron para ser compartidas por fuera de la escuela.

Respecto a la tecnología utilizada en el caso de los programas de radio se contó con acceso a tecnología por fuera de la escuela. Tanto las escuelas que participaron del programa REC (“Arturo Jauretche” y “Rumania”) como la escuela que realizó programas desde una FM barrial (“Rodolfo Walsh”) contaron con acceso a un estudio profesional y a un operador u operadora técnica que facilitó su trabajo en vivo. En estos casos la tecnología utilizada incluyó elementos propios de un estudio de radio profesional y un equipamiento específico que viene a “auxiliar” a las escuelas (micrófonos profesionales, sala acustizada, consola y/o placa de sonido para la operación técnica).

En muchas de las producciones se recurrió a dispositivos para registrar los audios; solamente en las producciones que se hacían en base a audios de archivo no fue necesario el uso de dispositivos para registrar. En estos casos se usó mayoritariamente el celular y ocasionalmente un grabador digital. Nuevamente el celular aparece como un dispositivo de múltiples usos: en el caso de los programas de radio en vivo también es utilizado para comunicarse entre quienes están en el estudio en vivo y quienes están en la operación técnica; para buscar información en vivo, guardar datos o bien para leer mensajes que reciben.

Al igual que con las producciones audiovisuales, se utilizaron asiduamente instrumentos y elementos para guardar, almacenar, compartir y exportar los archivos (memorias externas, pendrives y cables). En los programas de radio, se recurrió al uso de guiones u hojas de ruta realizados previamente, y textos escritos para ser leídos al aire (en papel o en el celular). Todas las producciones utilizaron computadoras o netbooks para editar el material; para ello usaron programas de edición de audio y sonido. A diferencia de las producciones audiovisuales donde también es preciso editar imágenes, el uso de ciertos programas parece no ser un aspecto que genera preocupación ya que no es algo que apareció ni en las observaciones, ni en las entrevistas: nuevamente aparece la distinción entre producciones más complejas de producir (las audiovisuales) y otras más sencillas (las sonoras). El acceso y la conectividad a internet también forman parte de las tecnologías usadas.

En cuanto a las actividades que las y los estudiantes realizan identificamos varias tareas.

Preproducir: que incluye a su vez, diversas acciones como elegir los temas a desarrollar, buscar y seleccionar información y fuentes sobre los mismos, idear las preguntas y preparar el cuestionario para las entrevistas, grabar las entrevistas, seleccionar los fragmentos de la misma y editarlos, escribir informes para leer al aire a partir de una investigación previa, buscar, seleccionar y almacenar las canciones, y realizar la artística (cortinas y separadores).

Guionar de acuerdo con especificaciones técnicas.

Buscar o crear sonidos, grabar o descargar sonidos, música y voces, editar los audios seleccionados u obtenidos, archivar y organizar ese material.

Producir el material, es decir, seleccionar y editar el material, pero también en las producciones en vivo, organizarse a partir de la división de roles, y adecuarse al ritmo del medio y del formato radial.

Compartir el material: Guardarlo, archivarlo y organizarlo. Compartirlo en memorias externas o enlaces con el o la docente.

Al igual que con las producciones audiovisuales, la realización de estas tareas supone apropiarse no solamente de las tecnologías sino además de los lenguajes en tanto formas de representar el mundo y externalizar el propio conocimiento, implican un grado de alfabetización mediática e informacional vinculada a las tareas de selección, jerarquización y tratamiento de la información, suponen evidenciar las mediaciones que tienen lugar durante ese proceso de producción y evidencian el papel de las y los estudiantes como prosumidores, sujetos que gracias a la tecnología son consumidores de medios pero también productores (e incluso consumidores de aquello que producen). Este concepto de *prosumidor* (Toffler, 1980), describe la relación entre los roles de productores y consumidores en un mercado de bienes masivos donde se comienza a dar lugar a la personalización (customización) de los productos. Del mismo modo, la tecnología permite a las y los estudiantes asumir un nuevo rol. Desde el consumo adquieren muchas de las herramientas y conocimientos que después ponen en juego en la instancia de producción. Sin embargo, cabe señalar que estos roles y esta posibilidad de ser prosumidor no es asumida de la misma forma por cada estudiante y que, tal como señala Jenkins (2008) respecto a la cultura participativa, no todos parten de la misma situación.

#### 4.1.3.1 Programa “Hora libre” (FM Boedo - 22 de agosto Rumania) (2017)

Programa de radio realizado por estudiantes de la escuela “Rumania” en la materia Diseño y producción de sonido en el marco del programa REC.

El programa, como todos los realizados en el marco de REC se arman en base a un formato preestablecido. Las escuelas organizan el contenido en 4 bloques temáticos que son producidos por el grupo a cargo (selección del tema, investigación, realización de entrevistas). La operación técnica es realizada por integrantes del equipo de REC, el grupo de estudiantes lleva en un pendrive los audios que utilizará durante el programa, así como una hoja de ruta. La

conducción del programa está a cargo de un integrante del equipo de REC que va invitando a las y los estudiantes a participar. Estos programas se desarrollan en radios que ofrecen sus espacios, por lo que se menciona a los integrantes del equipo de REC y se incluye una tanda publicitaria propia de la radio, en este caso, el programa se realizó en FM Boedo.

Este programa se basó en la historia argentina reciente con énfasis en la última dictadura militar. La conducción a cargo de Eva (en su doble rol de docente del curso y miembro de REC) repone el relato y el trabajo en clase, al mismo tiempo que intenta lograr la participación de las y los estudiantes, que participan poco y con timidez (aunque hacia el final del programa parecen animarse más). El programa recurre a entrevistas grabadas, temas musicales sobre los que las y los estudiantes dan su opinión y las visitas que realizaron a centros clandestinos. Los temas abordados en cada bloque son las visitas a los juicios<sup>47</sup>, los centros clandestinos de detención, la relación entre fútbol y dictadura y canciones de cantantes mujeres que refieren a la dictadura.



Imagen 13: Foto tomada de la página del Programa REC (escuela “Rumania”)

Temáticas abordadas: actividades realizadas en la escuela, historia reciente argentina, crímenes de lesa humanidad, desaparecidos, dictadura militar del 76, mundial de fútbol del 78, centros de detención clandestina, DDHH.

#### 4.1.3.2 Programa “Hora libre” (FM Riachuelo 14 de septiembre de 2017) (2017)

---

<sup>47</sup> Programa la escuela va a los juicios <http://www.espaciomemoria.ar/laescuelavaalosjuicios/>

Programa de radio realizado por estudiantes de la escuela “Arturo Jauretche” en la materia Periodismo en el marco del programa REC.

Reseña de la producción: Al igual que en la producción anterior, el programa está conducido por un integrante del programa REC y se divide en 4 bloques. La conductora de este programa, que se presenta al inicio, es Clarisa Gambera, quien interactúa bastante con el grupo, logrando que participen con soltura, en este caso se escuchan varias voces entre las y los estudiantes. El clima es distendido, circulan las voces y las opiniones diversas. El programa gira en torno a los proyectos escolares: el proyecto de hidroponía que se vincula con una problemática del barrio (agua y tierras contaminadas); el proyecto ESI (basado en métodos anticonceptivos) para realizar con las y los estudiantes del ciclo básico debido a la gran cantidad de alumnas madres en el establecimiento; la cultura del rap en el barrio como forma de expresión que las y los identifica, tema que en su desarrollo incluye un rap realizado por uno de los estudiantes, y la entrevista a una banda del barrio; y finalmente un bloque con temas variados (fútbol internacional, economía y política internacional, debate por la IVE).



Imagen 14: Foto tomada de la página del Programa REC (escuela “Arturo Jauretche”)

Temáticas abordadas: Las actividades de la escuela, los proyectos de la escuela, la contaminación del barrio, medio ambiente, recursos sustentables (hidroponía), la ESI, embarazo no deseado, métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, rap como expresión artística y cultural, consumos culturales de los adolescentes, géneros musicales, roles de género, fútbol (eliminatorias del mundial 18), agenda mediática, pobreza

en Argentina, crisis financiera y dólar, crisis de Medio Oriente, guerra económica entre USA y China, debate por la ley del aborto (IVE).

En estas dos producciones, realizadas en escuelas y materias diferentes, pero en el marco del programa REC, se evidencia cómo una misma propuesta o formato puede derivar en situaciones de enseñanza y de aprendizaje distintas. En el primer caso, la poca participación de las y los estudiantes durante la preparación del programa (ver observaciones) se trasladaron a la práctica concreta donde sus voces no eran las que guiaban el relato y donde la locutora (que es además la docente del grupo) debía reponer esos “silencios”. En la segunda producción, en cambio, la participación del grupo en el programa es un correlato del trabajo en clase durante la preparación del programa. Respecto a las temáticas en el primer programa, aunque los temas resultan de interés para el grupo, y esto es señalado incluso por uno de los estudiantes entrevistados (ver en Anexo II, entrevista a estudiante Elías), son vistos como temas lejanos a su realidad. Quizás por esto, resulta un relato más tímido y formal por parte del grupo. Al contrario, el segundo programa aborda temas propuestos por las y los estudiantes que resultan cercanos a sus vidas, lo que se traduce en una narración más desenvuelta y coloquial que refleja no solamente un acercamiento al lenguaje radial sino además un involucramiento con aquello que se narra. Podemos señalar que una mayor participación resulta en un mejor manejo del lenguaje respecto a sus aspectos formales, pero sobre todo un mayor compromiso con la tarea propuesta.

Más allá de esta diferencia, ambas producciones tienen el valor de la experiencia. Dewey (1934) reconoce la experiencia que subyace a las obras de arte, su inmersión en las condiciones que la originan. Detrás de estos programas de radio entendidos como obras y como experiencias, se encuentran significados e intereses que tienen que ver con la cotidianidad de las y los estudiantes. La falta de experticia en el manejo del lenguaje radial no le resta importancia al valor de haber hecho un programa de radio como experiencia, ya que, al producir obras, las y los estudiantes profundizaron su comprensión sobre aquello de lo que hablaban y lo hacían más inteligible. Para poder hacer un programa de radio, fue necesario recuperar experiencias previas (un conocimiento del mundo que ya tenían) y ahí reside el elemento cognitivo en la realización del programa: “hay una gran diferencia entre la transformación del conocimiento efectuada por la visión imaginativa y emocional y su expresión mediante la unión del material sensible y el conocimiento.” (Dewey, 1934:326)

En ambas experiencias además (e incluso en la mayoría de las producciones analizadas) estamos en presencia de propuestas de enseñanza que ofrecen a sus estudiantes un diseño

original, en el sentido de que es en el mismo momento en el que se llevan a cabo estas experiencias donde se van diseñando y pautando las cosas que van a suceder (Maggio, 2018) Hay algo de lo imprevisto, del “aquí y ahora” que ocurre y deja huella en estos grupos de estudiantes. Estas producciones en tanto colectivas suponen consensos grupales y un proyecto colectivo que enmarca las tareas y actividades previas (el trabajo en equipo, la colaboración) y donde la propuesta de clase deja de estar en manos exclusivamente del docente para convertirse en una obra colectiva y polifónica (Maggio, 2018; Sierra y Montero, 2015). Esta propuesta que termina de tomar forma en el momento de hacer el programa de radio en vivo es como señala Maggio (2018), una forma de codiseñar la clase junto a las y los estudiantes. Aun cuando la propuesta nace desde el cuerpo docente e incluso con un formato establecido, el programa no existe hasta que las y los estudiantes lo encarnan poniéndole el cuerpo y la voz.

#### 4.1.3.3 Programas de radio del “Proyecto Walsh”

Los cuatro programas de “Proyecto Walsh” fueron realizados por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia de Periodismo que trabajó de manera articulada con la docente de la materia Radio. La consigna era producir un programa completo de radio y, además realizarlo al aire. El docente les propuso trabajar con un tema de su elección e investigarlo para poder desarrollarlo en el programa. Se privilegió el trabajo con fuentes de diversos tipos, la realización de una entrevista y la organización del trabajo de acuerdo con la división de roles y una estructura del programa. Para producir estos programas el docente se contactó con una radio barrial (FM Villa del Parque) para contar así con un estudio profesional y con una persona idónea en la asistencia técnica; a diferencia de los programas realizados en el marco de REC, en este caso eran las y los estudiantes quienes debían estar al aire en el estudio durante todo el programa sin la asistencia de un adulto. A continuación, reseñamos cada uno de estos cuatro programas.

#### ***“Proyecto Walsh” (22 -11-2018 13 horas) (2018)***

El programa es conducido por cuatro estudiantes y gira en torno a la temática de la prostitución. Cada bloque inicia y termina con separadores donde se escuchan las voces de las y los estudiantes. Los bloques del programa se dividen según el tema a desarrollar: historia de



la prostitución, trata de personas, abolicionismo y cultura de la prostitución en el arte y en las películas.

Los roles se dividen claramente: mientras un estudiante oficia de conductor, el resto va realizando sus participaciones específicas, como si fueran especialistas en cada tema. El diálogo fluye y las participaciones se realizan con soltura. El conductor retoma lo que dicen los demás, repreguntando o haciendo comentarios, lo que refuerza el clima distendido y permite sostener el interés.

Una de las características de este programa es que sus participantes se preguntan entre sí, en varias oportunidades, si chequearon la fuente, si la información que dan es confiable o comentarios similares a estos que muestran un énfasis particular sobre este tema.

El tratamiento de cada tema se da con la introducción y breve desarrollo de conceptos, anécdotas, datos, contextualización del tema con casos actuales o conocidos y explicitación de posturas (como en el caso del abolicionismo). Algunos temas se profundizan con entrevistas que aporta otros puntos de vista. En el cierre retoman la experiencia de hacer radio.

Los temas elegidos para el programa se vinculan con la temática del éste y se comentan brevemente, además se comparten las vías de comunicación.

Temáticas abordadas: La prostitución, historia de la prostitución, trata de personas y trata de blancas, políticas de estado, feminismo, aborto, abolicionismo y regulacionismo de la prostitución.

### ***Programa de radio “Proyecto Walsh” (22 -11-2018 14 horas) (2018)***

El programa desarrolla en cuatro bloques el tema del poliamor. Las interacciones entre las y los integrantes del grupo es algo desorganizada: hay varios silencios, superposición de voces que resultan confusos y falta de ilación en algunos momentos. Se asemeja más a una conversación entre amigas y amigos ya que predomina el sentido común y hay escaso trabajo con las fuentes de información. Predominan las anécdotas personales, códigos compartidos en el grupo y en varias ocasiones “se pierden” y terminan repitiendo mucho los temas y especialmente sus opiniones personales.

A lo largo de los distintos bloques abordan los siguientes temas: la influencia del cine en nuestra representación del amor, la relación entre Simone de Beauvoir y Sartre, las relaciones abiertas y los estereotipos en los géneros musicales. Las participaciones incluyen la opinión personal que muestra claramente su rechazo a la idea de amor monogámico como imposición social y cultural. También recurren a entrevistas para introducir nuevos puntos de vista. Los

temas se repiten de un bloque a otro, generando cierta repetición. Al cierre comentan su experiencia de hacer radio.

Los temas musicales se vinculan con la temática y son ampliamente comentados por el grupo. Además, mencionan las vías de comunicación.

Temáticas abordadas: poliamor, estereotipo y roles de género, familia, monogamia y el rol de los medios de comunicación en la construcción y reproducción de estereotipos de género.

### ***Programa de radio “Proyecto Walsh” (22 -11-2018 14 horas) (2018)***

El programa gira en torno al tema de los sucesos paranormales. La dinámica del grupo es bastante interactiva, con fluidez en sus exposiciones e intercambios: se comentan, se preguntan. El manejo de los tiempos de las narraciones es muy disparate: mientras que algunos temas se tratan de modo excesivo, otros son tratados superficialmente.

En los bloques desarrollan la historia de Felicitas Guerrero, testimonios de personas que vivieron experiencias paranormales, postura desde la psicología y la mística en torno al barrio de Parque Chas.

Los temas musicales no tienen relación con la temática y durante el programa comparten las vías de comunicación.

Temáticas abordadas: sucesos paranormales.

### ***Programa de radio “Proyecto Walsh” (22 -11-2018 14 horas) (2018)***

El programa trata sobre feminismo y micromachismos en el deporte. Este programa dura menos por inconvenientes en el horario de llegada y de inicio del programa, lo que se traduce en un arranque algo desorganizado.

Durante el desarrollo tratan temas como el korfbal (un deporte con equipos mixtos), los estereotipos de género especialmente vinculados al cuerpo y la belleza, el fútbol femenino y la brecha salarial entre deportistas.

Durante los intercambios a veces el programa se parece a una charla de amigas y amigos, donde se pisan al hablar o mencionan temas que después no desarrollan. En algunos de los temas (como en el de brecha salarial) aportan más datos, pero abundan comentarios personales y anécdotas. El cierre es muy abrupto por la falta de tiempo.

El tema musical que pasan tiene relación con la temática elegida y comparten las vías de comunicación.

Temáticas abordadas: deporte femenino, micromachismos, estereotipos de belleza y corporalidades.

Estos programas de radio fueron realizados en un estudio profesional por lo que las y los estudiantes no debieron preocuparse de la operación técnica, las piezas como entrevistas, separadores, cortinas y temas musicales habían sido realizados previamente en la materia Taller de producción radial con otra docente. Por su parte, todo lo relacionado a la producción del programa fue realizada en el marco de la materia Periodismo, donde debieron elegir el tema, seleccionar fuentes de información para elaborar los informes y realizar las entrevistas, guionar los bloques, practicarlos y asignarse roles.

Dadas las mismas condiciones y consignas, es evidente que las producciones resultan disímiles respecto al resultado: mientras unas logran presentar un tema desde distintos aspectos, otras resultan similares a una conversación entre adolescentes. Este detalle hace pensar que los ambientes de disponibilidad tecnológica no necesariamente llevan a aprendizajes más profundos, sino que deben articularse con aspectos vinculados por un lado a la propuesta de enseñanza, pero también a la manera en la que se desarrollan esos aprendizajes. La experiencia de haber pasado por estos programas constituye una experiencia de aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy, 2014) debido a que su objetivo va más allá de hacer un programa de radio, sino que supone crear y usar conocimientos para actuar en el mundo. La tecnología en este caso permite a las y los estudiantes aplicar sus conocimientos en el mundo exterior más allá de la escuela: “La enseñanza pasa de focalizarse en impartir todos los contenidos requeridos a centrarse en el proceso de aprendizaje, y desarrolla la capacidad de los estudiantes de dirigir su propio aprendizaje y hacer cosas con él” (Fullan y Langworthy, 2014:20).

En la producción de estos programas de radio, vuelven a evidenciarse los procesos de aprendizaje detrás de esta actividad: los procesos de apropiación de las tecnologías y de los lenguajes; los procesos de mediación donde los sujetos asumen un rol protagónico de interpelación a la propia realidad desde la que se reconocen; los procesos de externalización del propio conocimiento (Bruner, 1999) que se traducen en obras como formas posibles de representar y contar el mundo; los procesos de comunicación desde la propia perspectiva en el marco de una cultura que se reconoce y, finalmente, la visibilización de temas como parte del ejercicio del derecho a la comunicación reconociendo en las y los estudiantes sujetos de derecho, esto es, ciudadanas y ciudadanos.

#### 4.1.3.4 Sonomontajes

Sonomontajes realizados por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño de producción de sonido. Los sonomontajes son ejercicios para explorar el lenguaje sonoro, la propuesta de la docente proponía seleccionar y combinar diferentes sonidos para lograr una pieza comunicacional completa con sentido propio. Respecto a las temáticas abordadas podemos indicar que, por tratarse de ejercicios, que además no llegan a desarrollar una temática, no consideramos que sea un indicador relevante para este caso.

*Sonomontaje sin nombre (2018):* En este ejercicio se suceden sonidos diversos como martillazos, bostezos, una puerta, tránsito, sin una relación aparente y sin llegar a transmitir una idea o sensación, ni narrar una situación o historia.

*Sonomontaje de Abi, Lu, Fla, Val (2018):* Este ejercicio utiliza un tema musical de Bjork que se combina con sonidos realizados por las mismas estudiantes, una tele sin sintonizar, suspiros. Tampoco genera un sentimiento o cuenta algo.

*Sonomontaje Abril (2018):* Este ejercicio combina sonidos que remiten a una fiesta con diálogos de personas en inglés. Se quiebra el clima con sonidos como rotura de vidrio y gritos, también incluyen diálogos (que guían el sentido y se alejan de la consigna) y finalmente se cierra el ejercicio con pasos y una risa malvada. En este caso se logra una narración a partir del uso de los sonidos respetando el esquema clásico de cualquier narración (introducción, nudo y desenlace).

*Sonomontaje 08/07/2017 (2018):* Se usan sonidos diversos y un diálogo que guía el sentido de la historia. La misma trata de una conversación entre una pareja mientras él maneja que deriva en un accidente de tránsito. Se recurre al sonido del celular, del tránsito, del choque, pero también a los diálogos.

*Sonomontaje “Bosque Mezcla” (2018):* Se escuchan sonidos que remiten a la naturaleza, pisadas sobre el pasto, aves que luego se combinan con otros como hachazos y el grito de una mujer narrando así, una situación sin necesidad de recurrir a diálogos.

*Sonomontaje “Final” (2018):* A partir de sonidos que remiten a una comida alegre (copas, risas, cubiertos) combinados con un tema de Frank Sinatra se recrea una situación de pareja. Abruptamente los sonidos cambian (lluvia, puerta, llanto de mujer) que remiten a una finalización triste y fundamentalmente a un giro en la situación.

*Sonomontaje Nico (2018)*: El ejercicio consiste en unos pocos sonidos que no logran transmitir una sensación ni contar algo.

*Sonomontaje “Nota de voz” (2018)*: El ejercicio combina el sonido de un murmullo interrumpido por un diálogo que finaliza en aplausos. No hay un efecto concreto respecto a transmitir una sensación o relatar algo.

*Sonomontaje: TP diseño (2018)*: Este ejercicio es la versión preliminar del sonomontaje “Abril” pero sin los diálogos.

*Sonomontaje: TP diseño sonido (2018)*: El ejercicio incluye diversos sonidos (alarma, sábanas, ladridos, tránsito, pasos) y un diálogo que remiten a una situación de robo con intervención de la policía. La producción logra contar una situación.

Los sonomontajes son producciones que exploran y ejercitan las posibilidades del lenguaje sonoro. En algunos casos se trata de piezas más experimentales, incluso inconclusas, donde solamente se escucha una sucesión de sonidos que no logran ni contar una historia, ni transmitir una sensación. En otras producciones predomina una idea narrativa, es decir, que los sonidos cuentan una historia. En estos casos sí puede pensarse en el uso del lenguaje sonoro para lograr una finalidad comunicacional (contar una historia que se entienda). Como en la mayoría de las producciones vemos que las y los estudiantes sienten mayor comodidad en reproducir formatos ya conocidos desde su punto de vista pero, sin “romper” ciertas reglas formales de los lenguajes propuestos. Este tipo de producciones sirve más para ejercitar (un saber o destreza instrumental) que para explorar o experimentar (una posibilidad creativa). El ejercicio del derecho a la comunicación pasa por el contenido (lo que se quiere decir), más que por la forma (cómo decir). Estas propuestas y las producciones que generan, parecerían incorporar el aspecto “instrumental” de las tecnologías en tanto propone un uso determinado donde se establece cómo usar estas tecnologías, pero al mismo tiempo, más allá de la forma (correcta desde lo técnico) en los contenidos aparecen las dimensiones más vinculadas al aspecto “relacional” de las tecnologías (Burbules y Callister, 2001) en los que aparecen otros usos distintos para los que fueron pensados: editar sonidos no es solamente copiar y pegar. Las herramientas usadas permiten percibir y concebir el mundo en ciertos aspectos, pero a la vez van a permitir expresarse también de un modo distinto; así, a partir de la edición de sonidos para producir una pieza nueva las y los estudiantes contarán cosas distintas y de distintas formas a las que lo hacen con la escritura, con la imagen o con lo multimedia. Además, estas propuestas de usos de tecnología, no se dan en un vacío, sino que están enmarcadas en

situaciones concretas: en este caso, el trabajo en el aula, donde ocurren ciertas interacciones y afectan a cierto grupo de personas. En cierto punto todas las producciones analizadas no escapan a la finalidad escolar de rendimiento y acreditación (cumplir con la tarea, aprobar) pero, aun así, al producir, no solamente “hacen” sino que también producen sentido (eligen unos sonidos y no otros, eligen contar una historia o no hacerlo). La perspectiva relacional de la tecnología nos permite identificar estos aspectos (a veces muy sutiles) en toda producción mediática escolar. Podemos sostener además que estas producciones deben ser leídas en relación a las demás producciones que se realizan y a todo el proceso que se desarrolla durante todo un año escolar en esa materia. Hasta aquí vemos que, aunque algunas producciones parecen ser más miméticas y asociadas a lo instrumental, evidencian la interrelación de elementos diversos en contextos determinados.

#### 4.1.4 Análisis de las producciones sonoras

A partir de esta descripción y análisis de las producciones sonoras identificamos algunos rasgos y los aprendizajes que promueven. Tal como ocurre con las producciones audiovisuales, las piezas radiofónicas y sonoras parten desde el hacer, son formas de representar la propia realidad, posibilitan un aprendizaje significativo, permiten la transferencia de conocimientos, alientan el trabajo en grupo y habilitan varias de las habilidades del siglo XXI (ver análisis de las producciones audiovisuales). En las mismas, además, se exploran y usan herramientas: nuevamente aparecen producciones más vinculadas a la exploración y la expresión (como los sonomontajes) y aquellas que permiten la apropiación del lenguaje radial con el propósito de hacer un programa de radio. En la medida que las y los estudiantes resuelven las propuestas de enseñanza de manera más autónoma, logran aprendizajes más profundos (Fullan y Langworthy, 2014) y la transmisión de la propia cultura (Bruner, 1999).

Otra característica es la visibilización de temas considerados importantes que es posible a partir de vincular conocimientos previos con otros adquiridos: en este caso se trata de usar el lenguaje radiofónico para construir su propia narrativa sobre temas como el barrio o el género logrando así, un aprendizaje significativo.

Otro rasgo recurrente es su realización grupal que posibilita el aprendizaje entre pares y permite hablar de obras de autoría colectiva. Se da un proceso de externalización grupal que requiere diálogos y consensos y que tendrá como resultado una obra que se hará pública: en el

caso de estos programas se trata de producciones que trascienden la comunidad escolar y en las que el hecho de trabajar en vivo las acerca aún más a la esfera de lo público.

También comparten con las producciones audiovisuales la posibilidad de transferir lo que se sabe o se comprende a estas producciones. Las producciones sonoras y radiofónicas en particular parecen alentar formas de representar el mundo que tienen que ver con la opinión, el debate, la información y el cuestionamiento.

Finalmente, estas producciones trabajan habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la ciudadanía local y global, la comunicación (al proponer las propias posturas, debatir sobre ciertos temas) la resolución de problemas, la toma de decisiones, la responsabilidad, la colaboración, la flexibilidad y la sociabilidad en relación con el trabajo grupal; el pensamiento crítico y la alfabetización informacional respecto a cómo llevar adelante ese trabajo (selección, jerarquización y tratamiento de temas, trabajo con las fuentes de información); las habilidades para el uso de los medios, la información y la tecnología en relación a todo lo que es el manejo técnico para apropiarse del lenguaje audiovisual, y la metacognición o habilidad de aprender a aprender (especialmente durante la preproducción e incluso durante la misma realización de los programas de radio).

#### 4.1.5 Producciones gráficas

Estas producciones comparten el uso del lenguaje gráfico donde se combinan textos e imágenes, y utilizan canales gráficos analógicos (tarjetas) y digitales (proyectos en Photoshop de las tarjetas y guiones). Todas estas producciones son grupales y si bien la mayoría son producciones finales, en el caso de los guiones, identificamos que se tratan de una producción intermedia (necesaria para la producción final) por lo que se vuelve una herramienta de trabajo más que una producción en sí misma.

En cuanto a la tecnología utilizada en las tarjetas de las organizaciones barriales se pasa de lo analógico a lo digital: primero se hacen los bocetos con marcadores, papel y lápices que luego se escanean. En todas las tarjetas se utilizaron programas de edición de imágenes profesional (Photoshop), impresiones (actividad realizada por una imprenta) y acceso a internet. En el caso de los guiones se usaron programas de edición de texto. Asimismo, se utilizaron elementos para guardar, almacenar, compartir y exportar los archivos (memorias externas, pendrives y cables). Casi todas las producciones usaron equipos para editar el

material, en este caso, computadoras de escritorio con los programas instalados. Resulta llamativo que en este caso los celulares se limitan a la función de buscar información. Finalmente, como en el resto de las producciones, el acceso y la conexión a internet resulta central.

Las actividades llevadas a cabo por las y los estudiantes fueron:

Obtener las imágenes a partir de bocetos propios escaneados, o bien a partir de su búsqueda y selección en internet.

Explorar, usar y apropiarse del programa de edición de imágenes para obtener las producciones deseadas. Usar el programa de edición de textos.

Seleccionar textos e imágenes con las que quieren trabajar.

Buscar información sobre el contenido de esas producciones (referentes de la lucha LGTBQ+, organizaciones barriales).

Gestionar las impresiones de los materiales, lo que supone una serie de tareas como realizar contactos por correo electrónico, presupuestar, enviar y retirar el material.

Redactar un guión de acuerdo a requisitos técnicos propios del formato.

Todas estas tareas suponen procesos similares a los que se explicitaron para las producciones audiovisuales y sonoras y también se vinculan con aspectos similares. Sin embargo, en esta serie de producciones notamos que aparece con mayor fuerza la idea de un proceso complejo y grupal detrás de cada producción que tiene que ver con la autonomía y la gestión de los recursos, la división clara de roles y la asunción de responsabilidades individuales en pos de la producción grupal. Aunque las producciones finales no sean tan llamativas, suponen un trabajo y una serie de mediaciones que resultaron visibles y evidentes durante el trabajo de campo de esta tesis.

#### 4.1.5.1 Tarjetas de centros culturales (2017)

Tarjetas de invitación de centros culturales realizadas por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia en el marco de la intervención en Plaza Almagro. Se trata de un grupo de 7 tarjetas en blanco y negro (una por cada organización o centro barrial) que al frente tiene el dibujo de la fachada de la sede de ese lugar con su nombre; y en el dorso presenta el logo, una breve descripción del mismo, una invitación a conocerlo y la dirección de la página web de esa organización. Al colocar las tarjetas una junto



a otra, las imágenes forman como un frente de manzana todo unificado. Las tarjetas se obtenían participando de cada espacio organizado para el evento final, al obtener las 7 tarjetas se obtenía un número para participar en un sorteo con regalos de los comercios y de las organizaciones barriales. Estas organizaciones eran: Usina cultural del Sur, IMPA, Fundación Gutenberg, Archibrazo, FM La Tribu, La casona de Humahuaca y Centro Cultural Teresa Israel.

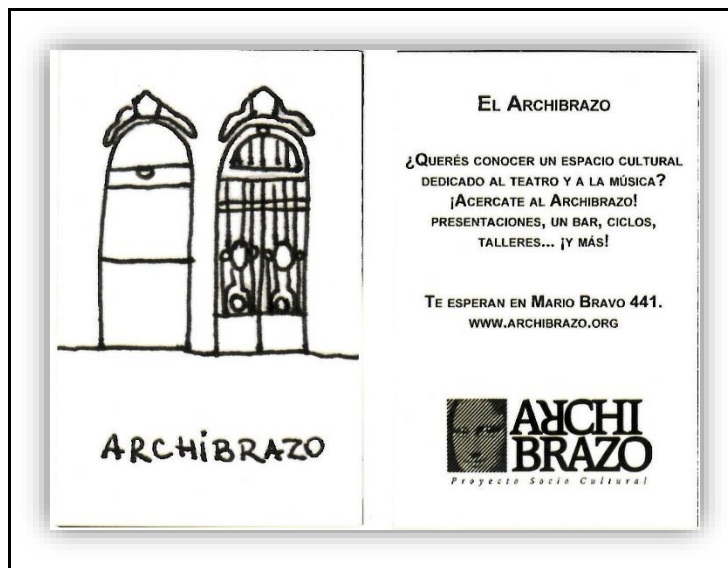


Imagen 15: frente y dorso de la tarjeta “Archibrazo” (escuela “Osvaldo Pugliese”)



Imagen 16: frente y dorso de la tarjeta “FM La Tribu” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

Temáticas abordadas: Organizaciones barriales. Comunidad.

#### 4.1.5.2 Tarjeta de luchas y referentes (2018)

Tarjeta de luchas y referentes realizada por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia realizada en Photoshop.

Esta tarjeta formaba parte de una colección que se encontraban colgadas en la entrada de la muestra de fin de año. Las mismas presentaban a personas públicas, referentes del movimiento feminista y LGTB+. Al frente las postales mostraban sus retratos editados en colores primarios bien saturados, y en el reverso de la postal se leían sus biografías y principales acciones en su militancia.

Temáticas abordadas: luchas de la comunidad LGTB+, referentes de la comunidad LGTB+, género, políticas de género.



Imagen 17: Frente de la tarjeta de “Elsa Patria Jiménez”, referente LGTB+ (escuela “Osvaldo Pugliese”)

Tanto en las tarjetas de los centros culturales como en la tarjeta de “Luchas y referentes” aparece un sistema de signos que combina texto e imagen. Como vimos en el marco teórico, los signos se definen por su capacidad de dar sentido y de propiciar procesos de comprensión e interpretación. Tanto textos como imágenes son herramientas de comunicación, expresan ideas y su elección y combinación son decisiones realizadas por las y los estudiantes con un propósito, pero que no necesariamente serán interpretadas de la misma forma: en ambos casos la relación entre texto e imagen buscan reforzar o guiar este sentido, brindar la información suficiente para lograr la interpretación deseada (o un abanico de interpretaciones posibles).

Tanto en el caso de las tarjetas de organizaciones realizadas a partir de un dibujo a mano, como de la imagen de la tarjeta realizada a partir de una fotografía, el texto permite su correcta interpretación. A esto se suma el contexto de recepción de esas producciones, pensadas para ser repartidas en una muestra de fin de año o entregadas como parte de un juego en la intervención de la Plaza Almagro: en ambos casos, el contexto, el momento de recepción, la idea que las y los estudiantes tienen de los posibles destinatarios, es lo que va a terminar de dar sentido a esas producciones que estas inmersas en una red discursiva. Al referirse a la lectura de las imágenes, Martine Joly (2012) afirma que pone en juego las mismas actividades mentales que otro tipo de lectura y supone una interacción entre obra y espectador, “toda una estrategia discursiva que se pone en marcha necesariamente, y que pone en juego la intertextualidad, las expectativas y las operaciones mentales de ajuste del destinatario” (Joly, 2012:99). Quizás más que en otras producciones es la instancia de recepción por fuera del trabajo en el aula la que le imprime un sentido, no solamente en términos de cómo será leída, sino en términos pedagógicos de un aprendizaje significativo. Estas producciones no pueden entenderse solas, sino que evidencian el entramado social, el proceso del que son parte: nuevamente se “leen” en relación con otros discursos que también forman parte de la *semiosis social* (Verón, 1987). Pensar las producciones mediáticas escolares en tanto discursos, permiten entender estas conexiones dentro y fuera del aula, estos procesos de aprendizaje que se dan a lo largo del tiempo permiten que lo que se hace en un momento, cobrará sentido a futuro: entregar una tarjeta en noviembre a un asistente a la muestra escolar, repone todo el trabajo realizado desde marzo.

#### 4.1.5.3 Sticker y tarjeta de “Alf inclusibe” (2018)

Sticker y tarjeta de “Alf inclusibe” realizada por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia. Incluye un isotipo (la representación gráfica de la “marca”) y un slogan.



Imagen 18: Sticker y tarjeta “Alf inclusibe” (escuela “Osvaldo Pugliese”)

Esta tarjeta si bien es simple, aparece como imagen repetida en varias instancias: fue pensada para incluirse tanto en las publicidades (como logo) así como ubicarse en diferentes lugares en la muestra. La idea de hacer un logo supone que esa imagen representa las ideas y valores de la muestra (análogamente a lo que hace el logo de una marca). En este caso se trabaja sobre tres elementos: los colores de la bandera LGTBQ+, la imagen del personaje “Alf” y el slogan “Alf inclusibe”. La combinación de estos tres elementos propone una lectura nueva. La inclusión de un personaje de la cultura de masas hace referencia directa a los medios masivos, pero además se trata de un extraterrestre que quiere ser ocultado todo el tiempo, dando a entender que es algo que está ahí, que existe, pero de lo que no se habla. Un extraterrestre es algo que “se sale de la norma”. A su vez, el slogan remite a la inclusión de la diversidad de género apelando a la ironía ya que propone que está todo incluido como en ciertos productos comerciales. Los errores de ortografía también pueden interpretarse como esta transgresión a la norma.

Podría considerarse una “imagen pobre” en el sentido que le da Hito Steyerl (2014), es decir, una imagen tomada de otro lado, comprimida y reproducida, que se reedita, se copia y se pone nuevamente en circulación. Como contracara, lo que se gana es una alternativa visual y accesibilidad a este tipo de producciones. Si bien no caben dudas de la reapropiación en esta tarjeta, tampoco hay certezas acerca de que su propósito escape del todo al mercado dominante de las imágenes. Aun así, la escuela aparece como espacio de producción y exhibición que busca transformar o educar respecto a ciertos aspectos de la sociedad. Esta producción muestra como algo sencillo puede ser el resultado de muchas decisiones y de una lectura atenta de los medios de comunicación.

Temáticas abordadas: inclusión, diversidad sexual, orientación sexual.

#### 4.1.5.4 Guiones de las parodias de publicidades (2018)

Guión de publicidades realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. En los guiones vemos dos características principales: la primera es que no fueron muy trabajados desde lo técnico ya que hay pocas especificaciones acerca de cómo se usará el lenguaje visual, no dan detalles, etc. Esto supone que en la realización haya cosas que se improvisen o decidan sobre la marcha. Si bien esto puede estar previamente hablado y acordado en el grupo, no deja de ser una falencia en términos técnicos. Por otro lado, aparece el uso del lenguaje inclusivo recurriendo a la “x”, lo que da cuenta de que el tema de género es algo presente y constante en la vida de estas chicas y chicos.

Al igual que otras producciones, los guiones no son pensados para mostrar, sino que son herramientas de trabajo, pasos previos pero necesarios para la producción final.

Temáticas abordadas: género, orientación sexual, orgullo gay, identidad nacional, estereotipos.

#### 4.1.6 Análisis de las producciones gráficas

En las producciones mediáticas escolares que utilizan el lenguaje gráfico aparece nuevamente el aprendizaje a partir del hacer, en este caso particularmente significativo a partir de la propuesta de la escuela donde las producciones adquieren su sentido solamente por ser piezas que van a ser exhibidas, puestas en circulación.

El producto final permite identificar los procesos detrás del mismo: la transferencia del conocimiento trabajado durante meses se plasma en estas tarjetas. En las mismas es evidente por un lado el saber técnico requerido para su realización, así como el trabajo sobre la realidad, que allí se volcó (elegir un tema relevante, decidir cómo contarlo, buscar información, comunicar de modo correcto y eficaz).

Al igual que con las producciones audiovisuales y sonoras se repiten los aspectos vinculados a las habilidades del siglo XXI que se desarrollan, el trabajo grupal, la vinculación de conocimientos previos con el saber técnico adquirido, la externalización del conocimiento grupal y la transferencia de lo aprendido.

La forma de representación que se privilegia en estas producciones tiene que ver con lo fragmentario, comunicar una idea, lograr una “instantánea” de una problemática. Concebidas como parte de un todo, estas producciones contienen en sí mismas la idea de un proyecto colectivo, se conciben desde la intertextualidad y logran combinar dos mundos a partir de una síntesis peculiar. Si el afuera de la escuela es lo hipermedial, lo digital, lo posmoderno, la flexibilización del tiempo y el espacio; al contrario, la escuela se experimenta como lo monomedial, lo analógico, lo moderno, la rigidez de tiempos y espacios. Estas producciones se encuentran a medio camino: tarjetas editadas en Photoshop que se entregan en papel, dibujos hechos a mano digitalizados para volver al papel, imágenes tomadas de internet y remixadas, intervenidas. Horas de clase en días y horarios definidos que se sintetizan en una muestra o intervención y dialogan con otros espacios escolares.

Finalmente, estas producciones trabajan habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la ciudadanía local y global, la comunicación (al instalar temas, proponer ideas) la resolución de problemas, la toma de decisiones, la responsabilidad, la colaboración, la flexibilidad y la sociabilidad en relación con el trabajo grupal; el pensamiento crítico y la alfabetización informacional respecto a cómo llevar adelante ese trabajo (selección, jerarquización y tratamiento de temas, trabajo con las fuentes de información); las habilidades para el uso de los medios y particularmente para la producción de imágenes y textos combinados, así como la destreza técnica en el manejo con la edición de imágenes especialmente.

#### 4.1.7 Producciones multimedia

Estas producciones comparten el lenguaje multimedia (imágenes, textos, enlaces) y utilizan canales digitales. Se trata también de producciones grupales y finales.

En cuanto a la tecnología utilizada todas recurren a aplicaciones para realizar líneas de tiempo (TimeLine JS, Sway, Genially), así como al uso de internet, y computadoras de escritorio o netbooks. El uso de celulares se limitó a la búsqueda de información.

Las actividades llevadas a cabo por las y los estudiantes fueron:

Explorar, usar y apropiarse de las aplicaciones propuestas para realizar líneas de tiempo. Esta apropiación supone combinar la información con los elementos visuales para lograr un diseño adecuado (capaz de comunicar aquello que se propusieron), así como vincular los

materiales entre sí a partir de enlaces logrando un recorrido coherente. Es decir, apropiarse de lo multimedia implica eliminar la tensión que existe entre la coherencia de la totalidad de la producción y la fragmentación propia de la organización en hipertexto (Carbone, 2013)

Seleccionar textos e imágenes que se incluirán en la línea de tiempo.

Buscar información sobre el tema, seleccionar fuentes.

Como ocurre con las producciones analizadas anteriormente, estas actividades permiten desarrollar ciertas habilidades. Particularmente aquellas vinculadas con la alfabetización mediática e informacional ya que supone el manejo simultáneo no solamente de lenguajes diversos, sino de las posibilidades enunciativas de cada uno.

Finalmente, respecto a la temática abordada, todas coinciden en sus temas: El fallo del 2x1, dictadura militar, historia reciente de la Argentina, genocidas, justicia y DDHH.

### ***Línea de tiempo sin título 1 (2017)***

Línea de tiempo 1 realizada por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia. Todas recurrieron a aplicaciones sugeridas por el docente para contar que era el “2x1” tema que en ese momento era de actualidad.

Esta línea de tiempo se realizó con la aplicación Timeline JS: tiene 8 diapositivas que combinan una imagen con un texto que la acompaña. Son imágenes de prensa y se incluye la fuente de donde se obtuvieron. En cada diapositiva, además, aparece una línea de tiempo con un hito destacado (el de esa diapositiva). Algunos textos de las diapositivas son más informativos, pero otros juegan con el lenguaje, como el que dice: “Chau Ley 24390. Hola Ley 25430”.



Imagen 19: Captura de pantalla de la línea de tiempo (escuela “Osvaldo Pugliese”)

### *Línea de tiempo sin título 2 (2017)*

Línea de tiempo 2 realizada por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia.

La aplicación usada para hacer esta línea de tiempo de 10 diapositivas es Sway. Cada una usa colores sólidos e imágenes de prensa, pero de las que no se menciona la fuente. Como característica esta aplicación permite desplegar un menú en la primera diapositiva que funciona como un índice. En la misma se recurre a citas de quienes aparecen en las imágenes, además de textos informativos, y también se utilizó un collage de fotos para armar la imagen de una de las diapositivas.



Imagen 20: Captura de pantalla de la línea de tiempo 2 (escuela “Osvaldo Pugliese”)





Imagen 21: Captura de pantalla de la línea de tiempo 2 (escuela “Osvaldo Pugliese”)

### ***Línea de tiempo sin título 3 (2017)***

Línea de tiempo 3 realizada por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia.

La aplicación que se usó para la realización de esta línea de tiempo es Genially. Se usaron 5 diapositivas alternando fotos de prensa (sin mencionar la fuente), colores sólidos como fondo y un collage de fotografías. La primera diapositiva es el índice de la presentación que enlaza a las demás diapositivas. Las mismas contienen elementos multimedia sobre los que al hacer clic se despliegan menús: cuadros con más información o enlaces a otras partes de la línea o recursos web por fuera de la misma.



Imagen 22: Captura de pantalla de línea de tiempo 3 (escuela “Oswaldo Pugliese”)



Imagen 23: Captura de pantalla de la línea de tiempo 3 con elemento interactivo desplegado (escuela “Oswaldo Pugliese”)

Las líneas de tiempo son una producción multimedia que además está disponible en internet. Es de todas las producciones vistas la única que permite un recorrido no lineal de la producción, aunque no todas las producciones pudieron aprovechar estas ventajas. De hecho, en una de las entrevistas, una estudiante al ver otras líneas de tiempo comenta que eran más divertidas, mejores, porque tenían más elementos interactivos (ver Anexo II, entrevista a estudiante Paula). Pese al consumo constante de productos multimedia, en el caso de tener que producir uno propio, predomina la lógica de los medios tradicionales. Aun así, en este caso lo multimedia habilita pensar estas producciones como hipermedios (Scolari, 2008): multimedios

que utilizan varios lenguajes y que a su vez enlazan con otros elementos. La utilización de varios lenguajes permite identificar aquello que cada medio hace mejor, y por lo mismo se pone en juego la decisión acerca de qué medio elegir para comunicar la propia idea. A su vez, las y los estudiantes, al incluir enlaces, se convierten en “curadores” de contenido, ya que usan una producción que no es propia (una foto, una nota, un evento de Facebook) y lo seleccionan entre varias opciones como aquella que mejor persigue su propósito. Nuevamente el concepto de “imagen pobre” (Steyerl, 2014) sirve para pensar esta combinación y remix de imágenes como una forma de comunicar compleja que supone múltiples decisiones, y, además, un saber vinculado a los diversos lenguajes ya no solamente desde lo técnico sino desde lo expresivo y como posibilidad de aprendizaje. La idea de multimodalidad (Kress, 2005) propone pensar los diversos discursos comunicativos que se articulan en torno al conocimiento, entendiendo que lo que ocurre en un aula se da en términos de “multimodalidad”, esto es, una comunicación se da a través de diferentes medios y lenguajes simultáneamente (textos, imágenes, sonidos, etc.). Cada uno supone un modo de significación, por lo que para entender el significado de una propuesta como la de las líneas de tiempo se deben considerar todos los modos utilizados y no pensarlos aisladamente sino como sistemas de significación. Al elegir unos modos sobre otros, las y los estudiantes proponen distintas maneras de representación y comunicación, y recurren a distintos sistemas semióticos para logra un significado. Tal como señalamos anteriormente, estas producciones pensadas desde el concepto de “multialfabetizaciones” (Lankshear y Knobel, 2010) recuperan el contexto de producción, circulación y recepción de las mismas, considerando cuestiones del contexto (políticas, culturales, económicas) y así asegurarse que el mensaje será correctamente “decodificado” e interpretado.

#### 4.1.8 Análisis de las producciones multimedia

Tal como analizamos respecto a las producciones audiovisuales, sonoras y gráficas, hay varias cuestiones que se repiten en las producciones multimedia: el aprendizaje basado en el hacer, la transferencia del conocimiento a esas obras y al mismo tiempo, la transmisión de la propia cultura, aspectos que dan cuenta del aprendizaje significativo y profundo que habilitan las producciones multimedia; el desarrollo de varias de las habilidades del siglo XXI y las posibilidades que aporta el trabajo grupal.

Como rasgo distintivo de estas producciones, podemos señalar que lo que las distingue es la complejización de los procesos detrás de las mismas: se multiplican las búsquedas, las decisiones, la elección del lenguaje adecuado y se tiene en cuenta en mayor medida el contexto en el que la producción se inscribe desde el punto de vista de la significación. Lo multimedia supone considerar además aquello que ocurrirá en la recepción, la construcción de los sujetos lectores, así como construcción de los productores de esos “textos” (Carbone, 2013).

Esta serie de acciones que las y los estudiantes llevan a cabo forman un proceso complejo que se les presenta ante sus ojos y que al ser productores se les vuelve evidente. Tal como señala Scolari (2008), se actualiza el concepto de “mediaciones” para pensarlo en términos de “hipermediaciones”.

Finalmente, otro rasgo distintivo es el de una autoría no solamente colectiva al interior del aula, sino en un sentido más amplio: en las producciones multimedia el hecho de tomar producciones ajenas y adaptarlas a la propia producción, así como el trabajo de curaduría que realizan las y los estudiantes, complejiza y enriquece este proceso de selección, jerarquización y tratamiento que está presente en todas las producciones mediáticas escolares.

## Capítulo 5: Análisis de entrevistas

Para abordar el análisis de las entrevistas hemos decidido hacerlo a partir de algunas categorías que han ido emergiendo en el proceso de investigación y que resultan pertinentes y adecuadas para organizar este análisis y exponer algunas conclusiones parciales. Estas categorías son: los propósitos de la enseñanza mediados por tecnologías, el vínculo entre la escuela y la vida extraescolar, el rol asumido por la escuela y sus actores, y finalmente, las habilidades involucradas en el aprendizaje cuando se realizan producciones mediáticas escolares.

### 5.1 Propósitos de las propuestas de enseñanza mediadas por tecnología

La realización de producciones mediáticas escolares plantea a las y los estudiantes, actividades que, desde la tecnología educativa vienen a ampliar, construir o revisar las propuestas de enseñanza. Las mismas persiguen objetivos educativos, pero también políticos y éticos en tanto se asocian a instrumentos o artefactos, pero también -y primordialmente- a personas y agrupaciones. Las producciones mediáticas escolares en ambientes educativos de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012) permiten formas de agrupación caracterizadas por la interacción, el diálogo e incluso el consenso.

#### 5.1.1 La dimensión ética

Las producciones mediáticas escolares se inscriben en situaciones didácticas particulares, siguiendo a Camilloni (2008):

Las decisiones acerca de para qué y qué aprender, y, en consecuencia, qué es lo que las personas deben aprender en cada uno de los ciclos de su vida (...) han variado según los marcos sociales, culturales, económicos, políticos y también filosóficos, de cada pueblo, cultura, época, clase social y género. (p. 20)

Con esto queremos señalar que la enseñanza mediática persigue determinados propósitos y que los mismos van variando y se adecúan a cada contexto. Sin embargo, desde la Didáctica de la Comunicación existen acuerdos acerca de qué se debería enseñar en una educación mediática: uno de estos puntos en común es precisamente el de habilitar espacios de producción; no una producción irreflexiva, automática, alienada, sino una producción crítica como hemos desplegado en nuestro marco teórico. La educación mediática en tanto campo relativamente nuevo en los diseños curriculares ha ido logrando mayor reconocimiento. No hay una única manera de llevar adelante propuestas en el aula que impliquen la producción en medios, sin embargo, podemos pensar que todas estas maneras de enseñar se corren de lo que Camilloni denomina “ideología de la eficacia” (donde lo que prevalece es el logro de ciertos fines) y se sustentan en cambio, en la consideración de la ética de los medios pedagógicos. Si bien importa lo que las y los estudiantes producen, no es éste el propósito central desde las propuestas de enseñanza. Como explica uno de los docentes entrevistados: *“al menos mis pretensiones son que puedan aprender no sólo a producir en términos de que tengan efectivamente una producción mediática, sino que puedan hacer el proceso de construcción del relato que van a dar efectivamente”*. (Adrián, docente)

La idea de una ética o moral como dimensión central de aquello que las y los docentes proponen a sus estudiantes, es explicitada por Philip Jackson (2012, 2003) quien entiende que lo que ocurre en las aulas, en tanto interacción, es una empresa moral donde además de fines educativos existen propósitos morales que guían el trabajo y las decisiones de los docentes. Cualquier clase incluye elementos que pueden ser retomados como un tema o contenido que forma parte de la formación ética o ciudadana de las y los estudiantes no tanto por el contenido abordado sino por la forma en la que se expresan los mismos.

Trasladando esta idea acerca del propósito ético en las propuestas didácticas, las producciones mediáticas escolares pueden ser vistas desde aquello que trabajan e intentan comunicar, pero también (y especialmente) a partir de cómo se comunica ese contenido y cómo se trabajan durante el proceso de producción. Importa qué se produce, y sobre todo cómo se produce. Así, las acciones que permitieron llegar a esa producción, los modos en los que se debatieron y decidieron los temas, la modalidad de agrupamiento que se llevó adelante en el aula, el uso de las tecnologías disponibles: cada interacción, cada acto, cada decisión persiguen por un lado fines instrumentales dirigidos a un hacer, y por otro lado persiguen propósitos éticos orientados al cómo hacerlo. Las propuestas pedagógicas están guiadas por estos propósitos ligados a lo ético donde, por ejemplo, se deciden abordar temas relevantes y convocantes para las y los estudiantes, donde se apuesta al trabajo en grupo pese a las

dificultades y al tiempo que conlleva, en las que se rompe con los tiempos y espacios escolares apostando a una experiencia diversa, plagada de obstáculos y, sin embargo, enriquecedora. Sebastián, estudiante del taller de multimedia, afirma:

*En el taller integrador en quinto, con Verónica, fue muy interesante porque no sólo logramos aunar los talleres, el proceso de los talleres de los 5 años, sino que ella también da Gestión cultural, (...), también lograba de alguna manera sintetizar todo lo que vimos en las materias humanísticas durante los 5 años, en un proyecto de Gestión cultural. Gestar un proyecto cultural y algo que me gustó mucho también es el sentido colectivo que le daba al proyecto en sí mismo. Era una cuestión que tenía que ver también con valores. (Sebastián, estudiante)*

Esta idea de lo colectivo aparece en reiteradas ocasiones; en las observaciones, en las mismas producciones e incluso en las entrevistas, lo que pone de manifiesto un valor compartido, un proyecto común y una finalidad social. La escuela en su rol socializador antepone el bien común o el logro colectivo antes que el éxito individual.

La finalidad ética aparece asimismo en expresiones relacionadas al respeto y al vínculo con otras y otros, donde el contacto con el afuera cobra especial relevancia. Elías, estudiante de la escuela “Rumania”, cuenta que su paso por la escuela y especialmente por las materias de la orientación, le enseñaron a “*Hablar, no faltarle el respeto a nadie, siempre, y hoy voy con la verdad, no inventar algo, siempre siendo transparente (...). Me están educando a relacionarme con distintas personas de afuera.*” (Elías, estudiante)

En resumen, las producciones mediáticas escolares permiten evidenciar propósitos alejados de lo instrumental y donde la inclusión de tecnología adquiere relevancia siempre que se vincule con aspectos fundamentalmente humanos como lo colectivo, el bien común, el trabajo en equipo, la asunción de una voz propia y el respeto por la diversidad.

Además de un propósito ético, las propuestas pedagógicas centradas en la producción mediática pueden pensarse desde una dimensión que las define en sí mismas: su dimensión comunicacional.

### 5.1.2 La dimensión comunicacional: derechos y ciudadanía

Las producciones mediáticas escolares persiguen una finalidad pedagógica y ética, y además tienen una finalidad comunicacional. Tal como ocurre con los materiales educativos tradicionales, además de aspectos técnicos, existen concepciones y prácticas didácticas y comunicacionales (Carbone, 2013) presentes en las producciones mediáticas escolares. Es en

esta dimensión comunicacional que se visibilizan: el ejercicio del derecho a la comunicación, el uso y posterior apropiación de los distintos lenguajes, y las tácticas de las y los estudiantes para “filtrar” ciertos temas.

En tanto ejercicio del derecho a la comunicación realizar producciones mediáticas en la escuela, pone a las y los estudiantes en un rol diferente, los des-ubica trasladándolos desde el lugar de la escucha pasiva, de la audiencia contemplativa (Martín Barbero, 2012) hacia el de la producción y la expresión. Conviven en este derecho dos aspectos: la libertad de expresión y el acceso a la información. Respecto al primero, podemos ver que las y los estudiantes encuentran en las prácticas vinculadas a la producción mediática escolar, un terreno fértil para expresarse:

*Aprendemos a expresarnos, a opinar, a dar nuestras ideas sin miedo, por ejemplo, porque uno tiene miedo de decir algo porque no sabe cómo lo va a tomar la otra persona. Y aprendimos que cada uno opina diferente, y que por más que no te guste tenés que bancártela, y que está bueno decir cosas para debatir y todo eso, que el debate no es algo malo, que es algo muy bueno.*  
(Guadalupe, estudiante)

Allí donde la sociedad aparece como un ámbito inhóspito para hacer uso del derecho a la comunicación, la escuela parece ser ese lugar donde es posible hablar, donde se habilita la palabra. Si en el barrio está mal visto que una joven pueda opinar, será la escuela el ámbito (quizás el único) que se lo permita. En algunos de los programas de radio analizados las y los estudiantes comentan qué les pareció la experiencia de hacer un programa de radio. Una estudiante de la escuela ‘Rumania’ destaca que con la radio se pueden escuchar, que (a las y los jóvenes) no los toman en serio y que quieren demostrar que también pueden; un grupo de la escuela “Rodolfo Walsh” además de compartir el disfrute de la experiencia, enfatiza que el tema elegido del programa, es un tema que les encanta y que está bueno pensarlo y encontrar las propias posiciones al respecto y “no ser tibios”.

Respecto al acceso a la información (el otro aspecto del derecho a la comunicación) las y los jóvenes destacan entre las actividades que realizan en los talleres y en las materias del área de comunicación, aspectos vinculados a la búsqueda de información. Identifican que la información que consumen en los medios puede debatirse y explicarse en la escuela, que es en el aula donde se problematiza esa información, donde se argumenta, se desarrolla y se contextualiza la misma. Las prácticas escolares permiten una lectura atenta y profunda como acceso no solamente a más, sino también a una mejor información, así como el acceso a la información se da en el propio uso y manipulación de tecnología, al poner en evidencia lo que hay detrás de una producción, al saber cómo funcionan los medios. En palabras de una



estudiante de la escuela “Osvaldo Pugliese”, te permite tener el control y la responsabilidad por lo que estás haciendo, así como “*poder entender cómo funcionan las cosas (...) vos desde arriba, siendo director o con la cámara podés organizar las cosas*” (Zoe, estudiante). Usar tecnología y ubicarse en el rol de emisor - productor visibiliza un proceso que habitualmente queda oculto (como veremos más adelante).

Por último, esta libertad de expresión también aparece en las *tácticas* (De Certeau, 2001) que llevan a cabo las y los estudiantes para poner en el centro del debate, aquellos temas que les interesan. Cabe aquí hacer una aclaración: por un lado, existen temas propuestos por las y los docentes que son aceptados por los cursos y que incluso llegan a despertar en los mismos un fuerte interés, y existen también temas propuestos por las y los estudiantes. En el capítulo anterior enumeramos las temáticas que aparecen en cada producción, las mismas se repiten en algunos casos, o se convierten en grandes temas que abarcan a su vez, diversos asuntos. Agrupamos las temáticas en bloque o ejes que, a su vez, presentan desarrollos:

- Género: es el tema más abordado en todas las producciones. Por un lado, encontramos algunas dimensiones vinculadas a las políticas de estado en relación con el género y el feminismo, así como a las luchas que llevan adelante los grupos feministas. En este grupo identificamos aspectos como la ESI (Educación sexual integral), que incluye embarazo no deseado, métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, el aborto, la legislación sobre género (que incluye el debate por la IVE, el abolicionismo y regulacionismo de la prostitución). Por otro lado, se tratan aspectos relacionados a la identidad como derecho: éstos incluyen la orientación sexual, la identidad de género, y la discriminación por identidad de género. Así, desarrollan cuestiones como: la inclusión, la diversidad sexual y referentes y luchas de la comunidad LGTB+. Por último, vemos temas vinculados a los estereotipos y roles asociados al género (representación de familia, poliamor y monogamia, rol de los medios en la construcción y reproducción de los estereotipos de género. deporte femenino, micromachismos, estereotipos de belleza y corporalidades).

- Derechos humanos: aunque la expresión “derechos humanos” aparece poco, es el eje desde el que se abordan los temas vinculados a la historia argentina reciente, y específicamente a la última dictadura militar; este tema se desarrolla en torno a aspectos como: crímenes de lesa humanidad, genocidios, desaparecidos, centros de detención clandestina, mundial de fútbol del ‘78 y, más cercanos a la actualidad, los juicios y el fallo del 2x1 (aspectos más vinculados a la idea de la justicia).

- Identidad: este tema se desarrolla en niveles más micro (el barrio, la escuela, la propia subjetividad) y en otros, más macro (el ser o la identidad nacional y el género). Por un lado, se

asocia al barrio en general (como parte del imaginario social), pero también al barrio de pertenencia y al propio territorio (particularmente en las escuelas con población mayoritaria de barrios vulnerables). En este tópico aparecen otros temas como: la comunidad, las actividades culturales, las organizaciones barriales, el territorio y actividades realizadas en la escuela sobre problemáticas específicas del barrio (contaminación, medio ambiente, recursos sustentables). Asimismo, la identidad se piensa en términos más macro cuando se refiere a la identidad nacional o a la identidad de género (desarrollada anteriormente) e incluso se vincula con el tema de los desaparecidos en términos de derecho a la identidad. Por lo mismo podemos decir que, aunque a primera vista parece ser un tema secundario, es transversal a otros y por ello podemos pensarlo como expresión de los intereses genuinos de las y los jóvenes.

Finalmente, hay temas aislados que no llegan a convertirse en recurrentes (consumos culturales de los adolescentes, la agenda mediática, temas de actualidad política y económica en el país y el mundo, entre otros).

Como mencionamos, hay temas que se “filtran” o se visibilizan entrando por las grietas, “haciendo trampa”. Por ejemplo, en los videos basados en el policial para trabajar el concepto de índice (escuela “Rodolfo Walsh”), los grupos intercalaban en los diálogos cuestiones como: el consumo de drogas en la plaza, los malos vínculos en la escuela o la infidelidad. En la publicidad “Lavarropas Gai” además del tema central (la representación de la homosexualidad) se despliega en paralelo otro tema: la representación de lo nacional, de la argentinidad. Los temas que aparecen en estos casos en las producciones analizadas son: la amistad y camaradería, el tiempo libre (jugar al fútbol, ir a un boliche, estar con “los chicos de la plaza”, consumo de drogas), trabajo y desempleo, diferencias entre clases sociales, discriminación, relaciones amorosas (rupturas, infidelidades), acoso y amenazas, orientación sexual, fanatismo religioso, violencia doméstica, infidelidad, poesía, arte, identidad, ansiedad social, frustración, presión e identidad nacional.

Por último, respecto a las finalidades de las producciones mediáticas escolares encontramos una finalidad expresiva y de exploración de lenguajes muy vinculada a lo que es la comunicación como derecho. Podemos pensar la creación y la producción como dos aspectos vinculados pero no idénticos (como un posible eje de indagación que esta tesis se pregunta pero no puede responder); aun así, sí podemos afirmar que el uso de los lenguajes es solamente el primer paso hacia una exploración más profunda: las y los estudiantes admiten que más allá del aprendizaje técnico, lo que les resulta central es la posibilidad de poder comunicar y que

esto se logra solamente con la indagación y la apropiación de estos medios y de estos lenguajes. No es una finalidad estética la que se busca, sino que el centro está puesto en el sentido de aquello que se comunica:

*Y después hay un momento muy difícil que es pensar qué, a quién le vamos a decir qué cosa, qué vamos a elaborar, que a veces eso es menos disfrutable porque te pone con la hoja en blanco, y después cuando ya estamos sabiendo lo que estamos haciendo, realizando, ya con la perspectiva y el momento de ir, de realizar, y qué sé yo, es de mucho disfrute. (Verónica, docente)*

*Comunicar bien algo no consta tanto de las herramientas que uno tenga no es que tenés que tener la producción de Hollywood, o el diario New York Times, sino que tenés que tener en claro qué es lo que vos querés transmitir, y en base a eso tener un discurso firme, pero flexible a la vez para que el otro lo pueda entender, no ser muy cerrado como para que el otro lo entienda, y poder adaptarse al público que estás teniendo. (Zoe, estudiante)*

*Se dan cuenta qué es lo que pasa, por ejemplo, en el sonomontaje tienen que contar una historia y que el resto la entienda. Ellos por ahí tienen una idea en la cabeza que cuando la pasan a lo concreto no les está funcionando, entonces tienen que ver cómo el otro está entendiendo la idea de uno. (Gabriela, docente)*

## 5.2 Los vínculos entre la escuela y la vida extraescolar

Ya hemos planteado que el vínculo entre la escuela y el “afuera” aparece en algunos autores como ámbitos bastante distantes y diferentes (Cobo y Moravec, 2011), pero hay quienes también los piensan como espacios que se encuentran y se articulan de diversas formas. La metáfora de puentes tecnoeducativos y sus categorías (Lion, 2017) nos permite pensar estas posibles articulaciones.

Por comenzar, podemos señalar que existen distintos movimientos entre estos ámbitos:

- La escuela que va hacia el afuera: se trata de intervenciones y/o salidas focalizadas en realizar una experiencia directa. En estas ocasiones, a veces se produce para el afuera o bien, la salida es insumo para producir.
- El afuera ingresa en la escuela: se trata de temas que se meten en las aulas (propuestos por docentes y/o estudiantes). En este caso, lo social aparece como fenómeno que viene a ser resignificado desde lo escolar. Podemos pensar en prácticas escolares mediatizando la realidad.

En definitiva, podemos pensar esta diversidad de estrategias didácticas en el marco del concepto que entiende el aula como porosa (Lion, 2012) con permeabilidad del adentro hacia el afuera y del afuera hacia el adentro.

### 5.2.1 Una escuela que sale

Una escuela que va hacia el afuera aparece asociada a estar en contacto con el mundo real como experiencia en sí (en tanto forma de conocer el mundo), o bien como actividad asociada al mundo profesional y del trabajo para los que la escuela debería formar. En tanto experiencia para conocer, las salidas didácticas permiten introducir, conocer o profundizar temas, realidades o problemáticas desde otro lugar: por un lado, incorporan nuevos puntos de vista, permiten obtener datos, información y una vivencia diferente en el lugar donde ocurrieron o están ocurriendo los hechos y, por último, permiten vivir una experiencia en primera persona:

*Nos llevaron a centros clandestinos. El año pasado que conocí “el Olimpo”, ahora me van a llevar a la ESMA, fui al “Atlético”, que yo no sabía que existía el “Atlético” y pasé por ahí abajo, cuando pasaba no sabía que ahí arriba había un centro clandestino. La ESMA sí sabía, porque tenía a mi abuelo que vendía cosas ahí adentro, entonces sí sabía, y el “Olimpo” tampoco sabía que existía, lo escuchaba de nombre, pero yo pensé que quedaba en Bahía Blanca por el club y era que quedaba acá nomás. Me interesó. También ir a los juicios, tuvimos la oportunidad de ir a dos, pero se levantó la audiencia, y espero poder ir el lunes que viene, que estoy interesado en saber cómo es un juicio, y quiero ver lo que hablan los represores y está la familia de los desaparecidos quiero ver cómo hablan, cómo se relaciona entre todo. (Elías, estudiante)*

Al referirse al momento del año en el que 5to. sale a hacer visitas o recibe a gente “de afuera” en torno al tema sobre el que van a desarrollar su proyecto, una docente explica:

*Esta indagación exploratoria en donde invitamos y vamos a lugares poco previstos, esta etapa indagatoria, exploratoria donde nos encontramos con actores poco previsibles para lo escolar, es un momento en el cual yo veo y noto que empiezan como a interesarse, pasa algo cualitativo en el interés, en la curiosidad. ¿Viste? Como bueno: me vuelvo a parar porque acá está pasando algo que no estoy entendiendo muy bien, qué pasa, me parece que ahí hay un disfrute, aunque sea a veces en lo raro, en lo poco esperable. (Verónica, docente)*

Del mismo modo que parecen romper o flexibilizar la lógica escolar, las salidas o experiencias directas también permiten acercarse al mundo del trabajo, por ser prácticas que ocurren en ambientes profesionales, auxiliados por personas preparadas específicamente para esas tareas, con acceso a medios y tecnologías distintas a las que se usan en las escuelas y en las casas, y que, además, permite una producción con características que también se parecen a

las profesionales. El saber hacer, es un saber instrumental que permite demostrar el conocimiento: *“En el producir ahí es como la sinapsis que se empieza a hacer en los movimientos, los conocimientos, empieza a suceder algo, y te das cuenta si lo tenés internalizado o no”*. (Iván, docente)

Incluso, no hace falta salir físicamente. Producir para mostrar es una manera de “salir”: las producciones escolares que se suben a plataformas como YouTube, que se exhiben en muestras de fin de año o que se proyectan en una plaza de barrio, son herramientas de comunicación que inciden en los contextos que circulan y permiten mostrar ciertos temas relevantes para la escuela. Al igual que ocurre en el videoactivismo (Sierra y Montero, 2015) la visibilización de la escuela, pero también la representación de la misma pensada desde la escuela y por sus mismos actores (docentes y estudiantes) son parte de su lucha y de la transformación social. Como señala un estudiante al referirse a un documental que están haciendo sobre la escuela, lo que se busca es *“mostrar el colegio, lo que hacemos (...) que este colegio acepta a chicos con dificultades, que, en otro colegio, no. Creo que es el único colegio”*. (Juan, estudiante)

La escuela aparece como una institución que no sólo no está desfasada con el afuera sino que incluso tiene algo para ofrecer, tal es el caso de la intervención en Plaza Almagro realizado por las y los estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese”, donde, según Sofía (estudiante) lo que se hizo no era algo solamente para el colegio, sino también para el barrio, y donde el conocimiento, como señala Sebastián al comparar estas intervenciones con un trabajo de campo, se vuelve más práctico; *“abierto a la comunidad (...) con interacciones con la comunidad”* (Sebastián, estudiante). En este sentido el proyecto que cada año realiza la escuela y que integra a todos los talleres del área de comunicación, se propone justamente esta articulación con el afuera. Verónica, la docente encargada del Taller integrador explica que cuando el año anterior hicieron un proyecto sobre IMPA, la idea era poner a disposición de esta organización todos los materiales producidos, así como los contactos de la “red de amigos” que habían logrado reunir (locales cercanos a la organización). En esa ocasión se realizó un diagnóstico donde se estableció que IMPA llevaba adelante muchas actividades desconocidas para el barrio que debían ser visibilizadas:

*La red de amigos se suponía que era de locales sobre todo de los alrededores que eran como altoparlante del proyecto IMPA, viste, que era un lindo proyecto, que estaba muy bien armado, que tenía que ser retomado por la propia organización evidentemente, nosotros, de hecho, se lo planteamos a la organización en esos términos, nosotros les vamos a inaugurar y vamos a hacer algunas cuestiones, y si ustedes quieren y pueden, nosotros les pasamos los logos, todo el material y qué sé yo, esto, tienen esto; están estos vecinos comprometidos, se puede seguir o no.* (Verónica, docente)

En estas ocasiones estas diferencias entre la escuela y el afuera parecen difuminarse y entrar en una zona gris, donde es difícil precisar dónde y cuándo se aprendió algo: *“La vida cotidiana también te lleva a que en el colegio puedas aprender más cosas, lo que aprendés afuera también lo podés aprender adentro”*. (Elías, estudiante)

Así, queda nuevamente evidenciada esta porosidad de las aulas que menciona Carina Lion (2012) y que caracteriza a partir del concepto de mente distribuida. La tecnología es una herramienta de la cultura que nos permite extender y potenciar nuestras posibilidades, incluso más allá de las paredes del aula y en el encuentro con el afuera.

### 5.2.2 El afuera que entra en la escuela

Así como la escuela sale, también ocurre lo inverso y una de las principales formas en las que el afuera se mete en la escuela es de modo circunstancial: emerge allí donde menos lo esperamos. La escuela en tanto institución se establece como un lugar de dominio o poder, con reglas establecidas que imponen ciertos límites; a su vez, en el día a día, ese poder es resistido con pequeñas acciones o prácticas que no se limitan a oponerse al discurso centralizado de la escuela sino que aparecen como tácticas (De Certeau, 1979) con algo propio para decir, fisuras que permiten instalar ciertos temas y problematizarlos al interior de la escuela que no deja de estar atravesada por el conflicto. Una de estas prácticas cotidianas que se dan en la escuela es la de poner en el centro de la escena, temas que no fueron presentados o convocados desde la misma escuela. No se trata de los grandes temas que son propuestos por las y los estudiantes y aceptados por sus docentes, como cuando realizaron los programas de radio sobre prostitución, sino que se trata de acciones fugaces y fragmentadas y que no necesariamente abordan temas conflictivos. Un caso es el de Guadalupe, cuando cuenta que hicieron videos sobre diferentes culturas y en su grupo eligieron una versión del tema *“Despacito”* en caporales para así hablar de la cultura de Bolivia. Otro ejemplo es el que mencionamos durante el análisis de las producciones cuando aparecen temas como el consumo de drogas o la mala relación entre compañeros y compañeras de escuela en los videos de la escuela *“Rodolfo Walsh”*. También es el caso de los ejercicios de video en la escuela *“Osvaldo Pugliese”* donde al no tener ningún tema pautado sino solamente la condición de usar elementos propios del lenguaje audiovisual,

las y los estudiantes coincidieron en usar esos ejercicios para abordar temas vinculados con la emoción de las y los jóvenes como la frustración o la ansiedad.

En este ir y venir entre la escuela y el afuera, nos hemos preguntado varias veces acerca del rol de la escuela en el siglo XXI, acerca de sus posibilidades, pero también de sus limitaciones especialmente, en cuanto al aprendizaje que promueven y habilitan. Algunas de estas reflexiones se desarrollan en el próximo apartado.

### 5.3. Las escuelas como sistemas de intercambios simbólicos

Al poner la mirada en las producciones mediáticas escolares en tanto prácticas que permiten ciertos aprendizajes, nos encontramos con una escuela que se debate entre varias lógicas, y que como toda institución de la modernidad se encuentra en crisis (Martín Barbero, 2002a). También nos encontramos con que las producciones mediáticas convierten las aulas en espacios con ciertas características: espacios que pueden pensarse como ecosistemas, espacios donde se produce y circula el sentido y espacios donde se hace un uso pedagógico de la tecnología que trasciende lo individual. Vamos a reflexionar entonces, sobre lo que ocurre en las aulas en tanto lugar de lo posible y lugar donde se construye además la subjetividad.

Para ello retomamos ideas planteadas en nuestro marco teórico donde se describió a las y los jóvenes como sujetos hiperconectados que mantienen un fuerte vínculo con sus dispositivos móviles, viven inmersos en las pantallas y gestionan su identidad on line (Sibilia, 2008; Serres, 2012; Reig y Vilchez, 2013; Gardner, 2014). Estos sujetos hiperconectados y dueños de una identidad aumentada pueden asociarse a la idea de una subjetividad caracterizada por la exposición espectacularizada de su propia intimidad (Sibilia, 2008), por su rol de consumidores frente a la tecnología y por ser poseer una identidad preformateada y determinada por las reglas del mercado (Sibilia, 2012; Gardner, 2014). En contraposición a esta mirada, las y los jóvenes son dueños de una subjetividad asociada positivamente a la tecnología, que se caracteriza por un modo de pensar distinto, más autónomo y responsable, y donde asumen un rol de usuarios creativos que saben además gestionar su identidad digital (Serres, 2012; Reig y Vilchez, 2013). Como veremos, la subjetividad que prevalece en las propuestas escolares analizadas se asocia más a esta segunda perspectiva.

#### 5.3.1. Aulas como ecosistemas: entre la televisión y YouTube

En las escuelas, como en toda institución social, los medios (tradicionales y digitales) tienen un impacto que se hace particularmente visible en aquellos espacios curriculares que proponen la producción mediática escolar. Hoy “*está surgiendo una ecología mediática más compleja, en la que tanto las lógicas de los medios de masas como las de las redes sociales se aplican e interactúan dentro de los diferentes contextos culturales y sociales*” (Hjarvard, 2016:246). Efectivamente, en el ámbito escolar, las aulas han devenido entornos también complejos, donde conviven diferentes especies que se vinculan entre sí: la relación entre propuestas pedagógicas, tecnologías y actores se modifica con la irrupción de los medios ya no como algo externo a las mismas, sino incluso como parte de sus actividades.

Esta idea de aulas mediatizadas tiene puntos en común con el uso del concepto de “interfaz” más allá de lo estrictamente tecnológico, entendiendo como interfaz el lugar de la interacción en el que se manipulan instrumentos, se recibe información y se dialoga (Scolari, 2018). Desde esta perspectiva se propone pensar las aulas como *interfaces educativas* en las que es necesario introducir cambios y desterrar así las escuelas del siglo pasado pensadas para brindar una educación en masa. Esta “escuela-interfaz” de la que habla Scolari, en cambio, sería “menos industrial, más en red y, sobre todo, atenta a los intereses de cada alumno. No basta con introducir ‘nuevas tecnologías’ en el aula: debemos ser capaces de generar un espacio de interacción educativa diferente” (Scolari, 2018:151). Podemos pensar que las producciones mediáticas escolares proponen un diseño áulico diferente, más flexible, más centrado en el estudiante, con una incorporación genuina de tecnología y con un nexo entre la escuela y el afuera: “*Creo que la materia fue como una interfaz, una especie de pasaje de lo teórico, o de lo práctico, de lo teórico y de lo práctico si se quiere, a lo social*”. (Sebastián, estudiante)

Lo que ocurre en las escuelas no escapa a los procesos de mediatización y de mediación, como señala Hjarvard (2016) “los medios de comunicación influyen en las instituciones sociales y transforman las condiciones de comunicación e interacción” (p.235). Así, para comprender qué ocurre con los aprendizajes de las y los estudiantes cuando realizan producciones mediáticas escolares, es necesario prestar atención al tipo de interacciones y lógicas que se llevan adelante. Por un lado, la presencia de los medios (primero los de masas y luego los digitales) han convertido a la sociedad, y a la escuela, en ámbitos mediatizados: sus prácticas se vieron modificadas por la presencia de los medios. Del mismo modo, introducir medios en las aulas modifica la dinámica escolar tradicional y propone una interfaz nueva.

Un aula en la que se realizan producciones mediáticas escolares ofrece un entorno donde se recupera el “espesor” de la producción mediática, se reponen las mediaciones que se llevan a



cabo cuando se produce, detrás de cada producción no hay solamente objetos, sino especialmente procesos que son evidentes en el hacer. Baricco (2018) se refiere al contexto actual como aquel en el que se ha perdido lo que denomina una “vibración” de la experiencia, una vibración que tornaba a nuestros actos más tangibles de un modo sutil pero cierto, y que hoy parecen desvanecerse en lo digital y constituyen una posexperiencia. Estos dos modos de experimentar el mundo parecen convivir en la escuela: el tiempo escolar (detenido, excesivamente extenso) permite reponer algo que no ocurre fuera de la escuela (un “afuera” caracterizado por bombardeo de sucesivas informaciones, producciones breves y fugaces como los memes, las “stories” de Instagram y los videos de “Tik Tok”). Esta temporalidad de la escuela al permitir esa vibración de la experiencia visibiliza las mediaciones que permitieron producir y permite reponer otra forma de conocer, otros procesos cognitivos (que como veremos derivan en la posibilidad de trabajar sobre las habilidades del siglo XXI).

A lo largo de esta investigación, como señalamos anteriormente, aparece en reiteradas ocasiones la sensación de que la escuela habita entre dos mundos: por un lado estamos en presencia de una escuela moderna, una escuela habitada por estudiantes que ya casi no miran la televisión, pero a los que se les propone hacer producciones propias del broadcasting, una escuela que empieza a romper (de a ratos y de manera fragmentada) con la monomedialidad pero que sigue haciendo programas de radio y videos en espacios y horarios acotados y usando el celular.

Este encuentro entre dos lógicas diferentes se hace evidente cuando se produce en medios en la escuela: la del broadcasting (medios de comunicación masiva) y la de los hipermedios (múltiples emisores y receptores, alternando sus posiciones e interactuando en red). Si bien este encuentro puede pensarse como una situación compleja o contradictoria, también supone una oportunidad o posibilidad.

En primer lugar, esta convivencia de dos lógicas se traslada también a las prácticas escolares: pensar una problemática desde el lenguaje radial y luego pensarla desde lo multimedia, está permitiendo que las y los estudiantes no solamente hagan uso de diferentes medios o tecnologías, sino que también piensen y comuniquen ese aspecto de su mundo desde diferentes lenguajes y perspectivas. Pensar un tema como el género desde la radio puede habilitar su indagación, su debate, una narración sobre el mismo (como ocurrió con los programas de radio de la escuela “Rodolfo Walsh”); por otro lado, pensar el género desde lo audiovisual puede permitir mostrar, sentar posición, reinterpretar e incluso sugerir lecturas posibles, como ocurre con las parodias publicitarias de la escuela “Osvaldo Pugliese”. Cada producción mediática escolar tiene posibilidades y restricciones. Sin embargo, no podemos

dejar de señalar que en las escuelas aún falta desarrollar aspectos más vinculados con lo multimedia y especialmente con los medios digitales en cuanto a la circulación de estas producciones. Lo digital parece no entrar del todo a la escuela (o al menos no desde lo curricular). Sin embargo, podemos señalar que la presencia de lo digital se da en el mismo proceso de producción: Internet es el ámbito para buscar información y materiales como imágenes, y es también el lugar en el que se “suben” algunas producciones; también son los entornos digitales los que permiten producir a partir de programas específicos o intercambiar información a través de servicios de mensajería, de correo electrónico, o de transferencia de archivos. Lo digital aparece asociado más al ámbito de la preproducción y de la producción que al de la circulación. Las producciones multimedia se producen (especialmente videos) pero luego no circulan en plataformas multimedia.

Por otro lado, si retomamos la metáfora del mundo y del ultramundo propuesta por Alessandro Baricco (2018) podemos pensar que las escuelas mantienen un modo de experimentar el mundo parecido al del siglo pasado (la civilización del siglo XX): una experiencia que suponía un esfuerzo, un desarrollo hacia una meta y que tenía resultados concretos, palpables. A diferencia de esto, el ultramundo propone la posexperiencia que mencionamos, y que, si bien es lúdica y sencilla, también es inestable, dispersa y está fuera de nuestro control. Entonces, en escuelas similares a las del siglo XX, con estudiantes del siglo XXI, las propuestas pedagógicas centradas en la producción mediática escolar parecen ubicarse a mitad de camino, oscilando entre el mundo y el ultramundo:

Cuidado con entenderlo mal: no estoy diciendo que NOS HEMOS IDO A VIVIR AL ULTRAMUNDO. Le hemos colonizado que es diferente. Lo hemos puesto en conexión con el mundo y hemos comenzado a hacer girar con cierta eficiencia ese sistema de doble tracción que habíamos inventado con la Web (...) la mayoría ha aprendido a hacer girar su personalidad en dos circuitos que al final han entendido que eran dos corazones de un organismo: la realidad. Se diga lo que se diga, en esto hemos adquirido una cierta habilidad: hoy en día hasta un chiquillo de secundaria se desenvuelve con cierta habilidad en el juego diario de cruzar la frontera entre mundo y ultramundo, en ambas direcciones y de forma repetida. (Baricco, 2018:142-143)

Las aulas donde se produce en medios son entornos mediatizados donde se dan interacciones o diálogos en los que conviven tecnologías y medios diferentes, y en los que se dan usos propios de lo analógico y de lo digital pero que encuentran en este “limbo” (a medio camino entre el mundo y el ultramundo) la posibilidad de pensar, representar y comunicar el mundo desde diferentes perspectivas, desde lógicas diversas. Los sujetos que habitan estas aulas, también se ven modificados en su manera de hacer y en su manera de conocer en tanto las producciones mediáticas escolares visibilizan las mediaciones detrás de cada producción. Se constituyen en

sujetos que pueden expresarse y habitar en un ecosistema caracterizado por la coexistencia de lo analógico y de lo digital.

### 5.3.2. Aulas como espacio de mediación y construcción de sentido

Alessandro Baricco (2018) propone pensar la revolución digital como aquella que combina una revolución tecnológica y una revolución mental y produce así, un cambio de paradigma; pero además señala que es el cambio cultural el que permitió la revolución tecnológica (y no a la inversa): lo que pasa en las escuelas parece reforzar esta idea. Aunque aún se trabaje con medios, lógicas o técnicas que mantienen rasgos del broadcasting, en la cabeza de las y los estudiantes que realizan las producciones mediáticas escolares, lo que guía su trabajo no es una mentalidad del siglo pasado, no es ni siquiera una mentalidad de hace 10 años: *“para los millennials las tecnologías son extensiones de sí mismos y no algo que media con la realidad”* (Baricco, 2018:96). Más allá de los medios y recursos de los que estas y estos estudiantes dispongan en sus casas y sus escuelas, su modo de pensar, de percibir, de conocer y de comunicar el mundo está “formateado” en y para lo que Baricco denomina “The Game”.

Al producir con medios (e hipermedios) se llevan adelante dinámicas cognitivas y culturales: se conoce y se crea de otra manera. La digitalización permite a las y los estudiantes consumir, poner en circulación y producir en varios lenguajes, sin perder los datos y reconfigurándolos a partir de procesos de mezcla y de apropiación. Estas propuestas escolares permiten (como ocurre fuera de la escuela) la presencia de una “textualidad en red” donde cada texto o producción se lee en relación a otro: el programa de radio de la escuela “Rumania” dialoga con la historia reciente argentina y con las experiencias directas a los centros de detención clandestina, las producciones de la escuela “Osvaldo Pugliese” en el Taller integrador dialogan entre sí para hablar del género o de las organizaciones barriales, en el programa de radio de la escuela “Arturo Jauretche” la música se vincula con el barrio y con experiencias personales. En las cabezas de estas y estos jóvenes, la experiencia escolar funciona a modo de enlaces que abren ventanas sucesivas, como señala Jenkins (2008) la convergencia es cultural y se da en nuestro modo de pensar y procesar la información.

Las aulas son espacios mediatizados y espacios en los cuales ocurren las mediaciones -los procesos detrás de los objetos- que suponen actividades concretas, interacciones posibles y procesos cognitivos que se habilitan. Las prácticas pedagógicas que proponen realizar una línea

de tiempo o una cortina para un programa de radio no están simplemente informando, sino que están comunicando significados compartidos (dimensión simbólica). Así como Martín Barbero (2002a) retoma la pedagogía de Freire para señalar la presencia de una palabra generadora que activa el “espesor” de significaciones sedimentadas en el hablante, en las producciones mediáticas escolares también ocurre algo similar, ya que al realizar estas producciones las y los estudiantes hacen un camino inverso al de la recepción, al cambiar de roles no se limitan a consumir pasivamente sino que van identificando los elementos y los procesos de construcción de sentido detrás de los productos finales. La dimensión comunicativa a la que referimos con anterioridad prioriza justamente la comunicación por encima de la información. Las producciones mediáticas escolares están atravesadas por la experiencia de estos sujetos que han puesto el cuerpo en su realización, como dice Santiago, estudiante de la escuela “Rodolfo Walsh” para referirse a la experiencia de hacer un programa de radio: “*nos tiraron a la cancha*”. Estas producciones comunican y median en el sentido de que se constituyen como puentes entre los sujetos. Los lenguajes permiten “decir el mundo”, referirse al mundo, pero además movilizar al grupo que dijo esas palabras: “La pedagogía se convierte así, en política puesto que el acceso a la expresión y la creación cultural es experimentado por los alfabetizados como un proceso de lucha por hacerse reconocer en cuanto actores del proceso social”. (Martín Barbero, 2002a:43)

La mediación en las aulas es entonces el proceso que recupera la construcción de sentido, que hace visible la trama de significados y de decisiones detrás de una producción. Al realizar producciones, las y los estudiantes también están compartiendo significados y constituyéndose como sujetos activos en el entramado social.

### 5.3.3. Aulas como sistemas tecno pedagógicos colectivos

Hasta ahora vimos que las aulas en las que se produce en medios se convierten en ecosistemas en los que conviven dos lógicas (la del *broadcasting* y la de los hipermedios, la del mundo y la del inframundo) y señalamos que se constituyen como espacios de producción, circulación y recepción de sentido que hacen que podamos considerar a las producciones mediáticas escolares como parte del sentido socialmente construido. Por último, queremos describir el espacio áulico, como aquel que posibilita un uso de la tecnología que trasciende lo individual.

Al observar estas aulas y entrevistar a estudiantes y docentes, el aspecto tecnológico parecía imponerse como el obstáculo a subsanar: falta de dispositivos, equipos obsoletos o incompatibles con las necesidades de ciertos programas y la falta de conectividad se sumaban a espacios y tiempos poco flexibles. En esas condiciones las producciones mediáticas escolares parecen condenadas al fracaso o a su extinción (siguiendo la metáfora ecológica), o al menos a una versión “empobrecida” de las mismas:

Lo vamos resolviendo, haciendo producciones más básicas, entonces, en todo caso, lo que sería algo que quiere ser audiovisual que sea en base a fotos o en vez de hacer un proceso audiovisual completo de filmación completa, lo pasamos a stop motion, como para que sea más simple de editar y que por lo menos se pueda hacer en Movie Maker. O sea, es bajar lo que se podría hacer, es bajar el abanico de posibilidades. (Adrián, docente)

Sin embargo, detrás de esta primera impresión, que no deja de basarse en condiciones reales comienzan a observarse escenarios posibles. Especialmente surge la idea de que se hace mucho con lo que se tiene:

Con respecto a la tecnología el colegio no es...bueno, yo creo que, con poco hicimos mucho, las computadoras no son...no tienen procesadores increíbles, no corren programas increíbles, pero creo que con poco hicimos mucho (...). Con poco, con pocas herramientas hicimos mucho más de lo que nos hubiéramos imaginado. (Sebastián, estudiante)

La noción popular de “lo atamos con alambre” que hace referencia a solucionar los obstáculos y los problemas con lo que se tiene a mano (aunque no sea lo ideal), se materializa en anécdotas de las y los estudiantes cuando refieren a ciertas situaciones: cuando usaban el velador de su casa o varios celulares para iluminar las escenas que filmaron, o que recurrían a un palo de escoba del que colgaban los auriculares del celular para usarlo como micrófono. Esta “tecnología del alambre” suplanta la falta de políticas públicas con ingenio, como reflexiona un estudiante: *“si tenés todo tan al alcance de tus manos, si yo tuviese un estudio de cine en mi casa, no sé si sería tan creativo como teniendo recursos limitados”* (Santiago, estudiante).

A este primer escenario, de crear a partir de lo que se tiene a mano, se superpone otro que hace referencia a un uso colectivo de la tecnología. Una suerte de “tecnología mancomunada”, donde se unen personas, saberes y recursos tecnológicos y donde cada miembro aporta un elemento valioso en beneficio del grupo: ese elemento es un recurso tecnológico, pero también es un saber hacer. Se trabaja con lo que se tiene en la escuela o con lo que aportan tanto docentes

como estudiantes: *“depende lo que traiga cada uno, podemos trabajar con un celular, con una cámara que la otra vez trajo una compañera”* (Zoe, estudiante).

Acá aparece una idea diferente a la propuesta de BYOD (bring your own device, traé tu propio dispositivo), donde un dispositivo personal y de uso individual, pasa a ser un recurso colectivo y de uso grupal. Pero además de los recursos, se trata también de compartir saberes:

Yo pude aportar cámara y trípode, pero después algunas cosas como el rebote de la luz y algunas cosas, hubiese estado bueno tenerlas, pero no las tenías, entonces te arreglabas con lo que podías. Y salía como salía...Igual, Maiván aportaba un poco del equipo, si no tienen esto, usen esto y cosas así tiraba. si no estaba el material, como opciones. (Lautaro, estudiante)

Del mismo modo, Zoe, estudiante de la escuela “Osvaldo Pugliese” explicaba que accedían al Photoshop porque uno de los profesores trabajaba en una editorial, donde todos pagaban mensualmente el servicio y se los prestaba. Adrián, docente de la escuela “Arturo Jauretche” también señalaba que debía llevarse las grabaciones para editarlas en su casa, o un grupo de estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” admitía que usaba determinado celular de una compañera porque era el que permitía obtener imágenes de mejor calidad.

Las aulas se transforman en sistemas tecno pedagógicos colectivos, es decir en espacios donde se articulan personas, tecnologías y saberes para un propósito colectivo a partir no solamente del uso de la tecnología sino de una propuesta pedagógica. Esta confluencia de tecnologías y saberes queda plasmada en el comentario de uno de los docentes de la escuela “Osvaldo Pugliese” cuando menciona que el celular puede servir para filmar pero que cuando hay que editar, debatir y tomar decisiones colectivamente, se dificulta una visión grupal en una pantalla tan pequeña, por lo que conviene visualizar desde las computadoras de la escuela. Esta escena de jóvenes filmando por los pasillos de la escuela con sus celulares, aconsejados por su docente y que luego traspasan esos archivos a las computadoras de la escuela para debatir grupalmente cómo editar esas imágenes, evidencia el entramado de saberes, personas y tecnologías al que hacíamos referencia y también la constitución de una subjetividad anclada en lo colectivo

#### 5.4. Las producciones mediáticas escolares como instancia de aprendizajes valorados

Uno de los aspectos que aparecen en todas las propuestas pedagógicas, son las percepciones que tienen los mismos actores (estudiantes y docentes) del aprendizaje. Si bien es difícil

identificar qué se aprende, lo que sí puede establecerse es que hay una serie de aprendizajes que son particularmente relevantes para los y las estudiantes. Estos aprendizajes valorados aparecen en las producciones mediáticas escolares menos asociados a lo instrumental y más vinculados a lo social y a la adquisición de ciertas habilidades.

Así, si bien se valora el acceso y el uso de ciertas herramientas (como cámaras, programas de edición, uso de la voz en radio) y se lo asocia incluso con el mundo del trabajo y un saber más profesional, este interés se desplaza inmediatamente hacia aquello que se puede hacer con estas herramientas. Estos aprendizajes valorados pueden esquematizarse en estos ejes:

- El interés y el disfrute: las producciones mediáticas escolares son vividas como espacios de placer y donde es posible ser creativos, explorar. La posibilidad de ensayar, probar, equivocarse y seguir intentando desdibuja la idea de la escuela como una institución que solamente sanciona el error. Las y los estudiantes valoran el tiempo en clase porque acceden a recursos con los que no cuentan en sus casas: estos recursos son desde computadora y programas profesionales, hasta la intervención docente o de sus pares.

- El vínculo con otras y otros: las producciones mediáticas escolares permiten relacionarse con los demás de modos diferentes a los habituales en los ámbitos educativos. Por un lado, se habilita el encuentro con personas que no pertenecen a la escuela (visitas, experiencias directas, intervenciones), por otro lado, se muestra lo que se hizo poniendo en valor lo que ocurre en las aulas, y finalmente se valora el aprendizaje social (aprender de otras y otros) en el contexto de un proyecto colectivo enmarcado en valores sociales.

- La articulación entre la teoría y la práctica: las producciones mediáticas escolares recuperan el sentido del trabajo en el aula, las y los estudiantes saben para qué se aprende, visibilizan aspectos teóricos y los aplican en aspectos prácticos concretos, lo que ayuda a un aprendizaje significativo. En este aspecto cobra relevancia la idea de la experiencia, del aprender haciendo, que se convierte en algo real y vivido con intensidad. Este aspecto se asocia además al mundo real en tanto permite que las y los estudiantes interactúen con la comunidad, aprendan a organizarse, pongan en práctica conocimientos y puedan trasladar lo que ocurre en la escuela por fuera de ella.

- El pensamiento crítico: las producciones mediáticas escolares no se realizan en el vacío, sino que son el resultado de un proceso que comienza con la puesta en común y el debate de temas. Así, estas instancias permiten pensar la teoría como base para la argumentación, los debates escolares como espacios donde se comienza a deconstruir el rol de receptor pasivo y se evidencian el consumo y la influencia de los medios. En palabras de las y los estudiantes estas propuestas pedagógicas les permiten “abrir la cabeza”, pensar por sí mismos y a partir de

instalar y problematizar temas, es que se habilita la producción crítica, la capacidad de poder desarrollar, comunicar y expresar una idea propia.

## 5.5 Las habilidades del siglo XXI, protagonistas de las producciones mediáticas escolares

Como venimos mencionando a lo largo de toda esta tesis, las habilidades del siglo XXI constituyen un elemento central en estas propuestas y, por lo mismo, pensamos que deberían considerarse más allá de las orientaciones específicas de las escuelas; es decir, la producción mediática puede pensarse de modo transversal como una propuesta pedagógica potente con un uso genuino de la tecnología aún en escuelas no orientadas en comunicación. Del conjunto de habilidades del siglo XXI, consideramos que existen dos grandes grupos que se destacan: las habilidades asociadas a la alfabetización mediática e informacional y las habilidades asociadas al trabajo colaborativo.

### 5.5.1 Habilidades comunicacionales, mediáticas e informacionales

Estas habilidades están asociadas en general a lo que se denomina la “alfabetización mediática e informacional” (Grizzle, A. et al, 2011): se trata de competencias vinculadas por un lado a las “herramientas para trabajar”. Esto es, un alfabetismo tecnológico que supone saber usar las TIC y apropiarse de herramientas tecnológicas como programas de edición o herramientas que permiten almacenar y/o compartir archivos; y un alfabetismo mediático e informacional que supone poder analizar críticamente los medios (pensamiento crítico) así como producir contenido multimedia. Al reflexionar sobre su paso por la escuela, las y los estudiantes narran lo siguiente:

*Salgo, voy caminando por la calle, veo un montón de cosas que decían, (...) pero también se te mete mucho en la cabeza y te hace darte cuenta de un montón de cosas y vas por la calle diciendo qué lástima que la gente no sea capaz de ver todo esto, que no se lo enseñan. (Lautaro, estudiante)*

*Siento que más allá de todo lo que te dan, te enseñan a ver y criticar de otra forma, desde otro punto de vista, no solo las materias sino también los profesores siento que salís con otra mirada distinta a la que entrás siento que entrás siendo una persona y salís siendo totalmente otra. (Sofía, estudiante)*



La lectura atenta y crítica del ecosistema mediático, no solamente es percibida por las y los estudiantes, sino uno de los temas recurrentes en las propuestas de las y los docentes. Durante una de las observaciones de clase de la materia “Periodismo” en la escuela “Arturo Jauretche”, el docente focaliza su trabajo en la pluralidad de fuentes acerca de un caso que en ese momento ocupaba parte importante de la agenda mediática (el caso de Santiago Maldonado) proponiendo al curso, exponer sus ideas en base a distintas miradas sobre el mismo tema, lo que obligaba al grupo a repensar las propias ideas y tener en cuenta datos que les habían pasado inadvertidos. De modo similar, en la propuesta pedagógica del programa de radio de la escuela “Rodolfo Walsh”, las y los estudiantes mencionan recurrentemente el tema de las fuentes y del chequeo de información cuando desarrollaban los temas elegidos.

*El tema es que me parece que descubren un poco cuáles son las estructuras que están dando vuelta por atrás del armado de las noticias, en relación con la noticia como mercadería. Pero bueno, lo ponemos a discutir también con qué pasa con las otras formas de información que ellos confían bastante, que son las redes sociales ¿no? Lo que publican en Facebook, Twitter, WhatsApp. Y bueno, empezamos a discutir un poco, a ver, la confianza o no que uno debería tener con esa información a la que se está vinculando. me parece que lo importante es esto: poder conocer, en la medida de lo posible, las operaciones de prensa de las informaciones que circulan. (Daniel, docente)*

En este último aspecto se despliegan otras habilidades asociadas a la comunicación: “*el proceso de interacción comunicacional te va dejando de la forma que sea, en comunicación directa o por un mensaje, (...) cada vez más herramientas para pensar al otro, para comunicarte*” (Sebastián, estudiante). Así, al comunicar algo, son muchos los factores a considerar: a quién se dirige el mensaje, asegurarse que sea correctamente interpretado, reflexionar acerca de la intencionalidad de ese mensaje, pensar en la situación, el contexto en el que el mensaje va a ser recibido y, por supuesto, las herramientas y condiciones con las que se cuenta para realizar esa producción:

*El contenido que aprendo, lo que yo más absorbo. Nos enseñan bastantes cosas pero yo en lo personal aprendo todo lo que es cómo se redacta, cómo la persona recibe ese mensaje, cómo tengo que emitir ese mensaje para que esa persona lo reciba, los intermediarios externos tanto como técnicos que permiten que ese mensaje se reciba, y qué intermediario hace que ese mensaje, o no llegue correctamente o llegue correctamente y no se entienda mi idea, o sea que es lo que yo tengo que cambiar por lo cual un mensaje que yo digo no llega de la manera en la que yo espero que llegue. (Taniel, estudiante)*

### 5.5.2 Habilidades asociadas al trabajo colaborativo

Este grupo de habilidades que se agrupan bajo la categoría de lo colaborativo, incluyen varios aspectos: formas de pensar que van desde la toma de decisiones hasta la resolución de problemas, maneras de trabajar a partir de la comunicación y la colaboración, aspectos como la flexibilidad, la responsabilidad y la iniciativa, cuestiones vinculadas a las competencias sociales y culturales, el trabajo en grupo, la división de roles y la indagación de las propias cualidades personales.

Sin desconocer que hay heterogeneidad al interior de los grupos y que muchas veces el trabajo es dispar, las y los estudiantes reconocen en la grupalidad un elemento central para su aprendizaje. Por un lado, valoran el aprendizaje entre pares, donde las y los estudiantes ponen en común saberes que adquirieron previamente (por indagación propia a través de tutoriales en YouTube, por educación no formal recibida por fuera de la escuela o por tener acceso y herramientas provistas por su entorno). Entonces, un primer momento del trabajo colaborativo es precisamente hacer colectivo el propio saber: *“Después también en otras materias, ponle en diseño, usábamos un montón de programas que yo no tenía ni la más mínima idea, pero bueno, nos ayudábamos entre nosotros, hay muchos que saben un montón, entonces, nos ayudábamos”* (Oriana, estudiante).

Una vez adquiridas las herramientas mínimas para realizar una producción, los grupos deben tomar decisiones en relación con tema y a quiénes asumirán ciertos roles. En esta etapa la indagación sobre las propias cualidades y la asunción de la responsabilidad individual asumen protagonismo:

*Nos manejábamos muy bien en grupo. Era como que era fácil organizarse, decías hay estas tareas, listo, yo hago esto, yo hago esto, yo hago esto, y después, lo hacía ¿entendés? No era “uh, me colgué”, No, era cada uno a comprometerse con lo que dijo que iba a hacer. Eso estaba bueno.* (Flavia, estudiante)

También emerge, a partir del reconocimiento de las propias aptitudes, la división de roles: *“Dentro de cada grupo, está la persona que sabe editar, la persona que le va mejor en el guión, generalmente es como el que se le ocurre la mejor idea del guión ya se queda con la idea y guión, pero siempre se debate”* (Agustina, estudiante). Como explica Iván, docente de la escuela “Osvaldo Pugliese” al conformar los grupos de trabajo intentan equilibrar esos saberes, evitando, por ejemplo, poner dos estudiantes que sepan editar en el mismo grupo, bajo la consigna de que van a tener que ayudar a los grupos donde no haya nadie que sepa hacerlo.

Estas habilidades finalmente retoman lo que mencionamos al inicio de este capítulo: la dimensión ética de las propuestas pedagógicas. Así lo resume una estudiante de la escuela “Osvaldo Pugliese”: *Y lo que aprendí (...) es que hay muchas cosas que no se hacen individual sino de forma colectiva. Hay que dejar de pensar en uno y pensar en el resto y si querés que salga algo es todos y no uno. Siento que aprendí a trabajar colectivamente.* (Sofía, estudiante)

Dentro de estas cuestiones éticas, la dimensión de lo social, del aprender con otras y otros, el aprender de otras y otros adquiere un sentido fundamental asociado exclusivamente al aprendizaje escolar:

*Algo que va más allá del conocimiento específico de algo, que es la socialización, o sea, yo no concibo el aprendizaje sin socializarlo (...) y esto sólo se da en contacto con el otro, un tutorial no me va a enseñar a tapar un bache cuando un compañero se trabó en ese momento y había re preparado el tema, y lo sabía un montón, pero vio el micrófono y de repente... y tuvo miedo...eso no está en ninguna aplicación, eso lo tenés que sentir, lo tenés que vivir, lo tenés que practicar, tenés que verle la cara al otro, porque un magazine, son 6 chicos que están trabajando a la vez, y cada uno tiene un espacio, y uno tiene que olfatear al otro, que está pasando, sentir cuando se está quedando sin nafta, y está diciendo: “bueno...lo que pasa es que...” entonces ahí saltás rápido, (...) tienen que hablar y se tienen que ayudar entre ellos, yo creo que hay un montón de herramientas que me ayudan a entender cómo funciona pero hay un montón de cuestiones del conocimiento socializado, que eso no te lo da ningún tutorial. Porque ese conocimiento es la persona en función de alguien, me parece que eso es lo que tiene que hacer la escuela, me parece que ese es el rol de la escuela, y habría que cambiar un montón de cosas para que podamos centrarnos en esto ¿no? en esto de soy uno con otros.* (Daniel, docente)

*Creo que además compartir la usina creativa, ahí ver qué me pasa, en el proceso de aprendizaje, ver cómo aprender de otros. A unos les sirve a otros no, pero también tiene que estar la oportunidad. Digo, la observación. La evaluación, a quién se la contás ¿La red te va a hacer una evaluación? de decirte me gustó tu video. Te doy un like. No, “Vení, vamos a ver”. Ese es el valor de estar.* (Iván, docente)

## 6. Conclusiones: Las producciones mediáticas escolares como oportunidad para nuevos aprendizajes escolares

Este trabajo de investigación buscaba dar cuenta de la relación entre la producción mediática escolar y nuevos aprendizajes. Partimos de la pregunta: ¿Qué aprenden las y los estudiantes cuando realizan producciones mediáticas en la escuela? Para responder este interrogante analizamos las producciones realizadas, el relato de estudiantes y docentes y las observaciones. A partir de lo analizado identificamos usos particulares de la tecnología, el valor de las producciones como obras escolares, un aprendizaje que visibiliza un proceso complejo y rico detrás de estas producciones y la transformación de las aulas en entornos favorables para el aprendizaje y en especial para la comprensión. Estos aspectos de las producciones mediáticas escolares (PME) están sintetizados en el siguiente diagrama:

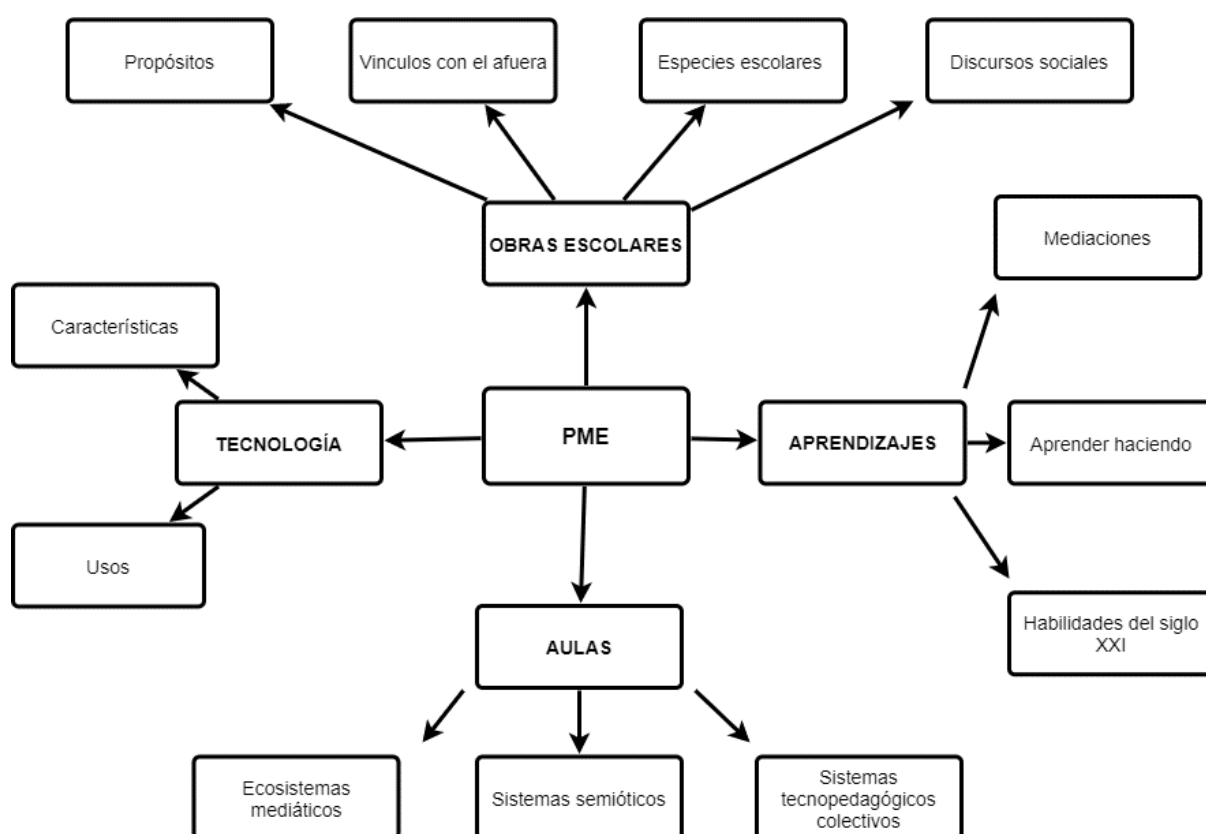


Diagrama 1: Aspectos de las producciones mediáticas escolares (PME) (de elaboración propia)

La tecnología en las producciones mediáticas escolares ocupa un lugar relevante. En cuanto a sus características encontramos que las tecnologías utilizadas son muchas, variadas y de complejidad diversa. Dentro de las tecnologías usadas se destacan dos: las profesionales, que

incluyen programas específicos como el Premiere para editar videos, o el acceso a estudios profesionales de radio, y que se combinan con otras más cotidianas y accesibles, y el celular que se caracteriza por ser muy utilizado, pero especialmente por su versatilidad respecto a sus funciones.

Las escuelas con mayor acceso a tecnología hacen un uso más intensivo y más reiterado en el tiempo, lo que a su vez deriva en mayor cantidad de producciones realizadas y que incluso puede devenir en experticia. Estas condiciones iniciales son las que hacen que haya escuelas donde se produce mucho y otras donde se produce menos.

Además de estas características y usos más evidentes de la tecnología en las producciones mediáticas escolares, nuestro análisis mostró usos que derivan en procesos cognitivos más complejos, y que se dan a partir de las actividades propuestas. Durante este trabajo quedó evidenciado que, si bien incluyen usos más instrumentales de la tecnología, a la vez se habilitan procesos de representación, externalización, perspectivismo y transferencia (Bruner, 1999).

Las producciones mediáticas escolares pueden verse como el resultado de un extenso trabajo al final del que se externaliza el conocimiento adquirido, en tanto visión del mundo y expresión de la propia perspectiva; se hace público lo privado de forma colectiva mostrando así la solidaridad del grupo y se representa a partir de la experiencia, del conocimiento y del sentido compartido por la comunidad escolar. Todas estas acciones se ven facilitadas precisamente por las tecnologías que funcionan como extensiones de la mente (McLuhan, 2016).

Como señalamos anteriormente, en las situaciones de producción el uso de la tecnología es intenso y variado, conviven lo analógico y lo digital, lo escolar y lo profesional. Pero no solamente se “hace con” la tecnología, sino que se explora y se expresa con ella. Las aulas e incluso otros espacios en los que circulan las y los estudiantes son ambientes de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012) de los que se valen para realizar sus producciones: es allí donde la tecnología permite extender las capacidades en términos de mente distribuida (Salomon, 2001). Las y los estudiantes conocen y aprenden distinto cuando lo hacen recurriendo a sus compañeros y compañeras y a las tecnologías de las que disponen. Este uso de la tecnología se caracteriza además por ser una práctica multialfabetizadora (Lankshear y Knobel, 2010) en la que la comprensión social y cultural del mundo a través de los diferentes lenguajes y medios, se antepone a un saber técnico. Este uso particular de la tecnología permite conocer y comprender el mundo de un modo diferente y supone un dominio tal de las técnicas y de la disciplina que a su vez hace que ese conocimiento sea visible, no solamente para las y los docentes sino especialmente para las y los estudiantes que encuentran en sus producciones

mediáticas escolares una expresión del propio aprendizaje (Ritchart, Church & Morrison, 2014).

Por último, respecto al uso de la tecnología que predomina en estas prácticas podemos afirmar que es una tecnología colectiva, que con ingenio supera los obstáculos y las condiciones materiales y recupera el valor social y la dimensión ética de las prácticas educativas. No importa tanto lograr una producción similar a las profesionales, pero sí importa qué se quiere transmitir y expresar en esas producciones. El contenido y la forma (qué se comunica y cómo se comunica) están sostenidos en el propósito ético de qué y para qué se aprende.

Otro aspecto que surge de la investigación es el de pensar las producciones mediáticas como obras escolares con un valor específico. Como expresamos, aquellas escuelas con mucho nivel de producción (que realizan muchas producciones) proponen sostener ciertas prácticas en el tiempo, permitiendo así desarrollar y afianzar un dominio de técnicas y de saberes. Se pasa de un saber intuitivo y cotidiano a otro más formal, enmarcado en propósitos educativos, comunicacionales y éticos.

Las producciones mediáticas escolares ofrecen, a diferencia de otro tipo de producciones escolares, vincular la escuela con el afuera evidenciando la porosidad de las aulas (Lion, 2012). Este vínculo con el afuera tiene tres aspectos. Un primer aspecto es la posibilidad de experimentar en el mundo real que permite conocer otras realidades, ampliar la propia mirada e indagar el mundo. Otro aspecto es que, al visibilizar el conocimiento adquirido y el sentido construido, se hace público lo privado hacia personas que no necesariamente pertenecen al grupo escolar, lo que fortalece la identidad del grupo, pero también reivindica la labor de la escuela. El tercer aspecto, tiene que ver con que la escuela es el lugar donde es posible decir, expresarse y por lo mismo se problematizan los temas del afuera.

Las producciones mediáticas escolares son variadas en tanto recurren a diferentes canales (analógicos y digitales), a diferentes lenguajes (por separado o combinándolos) y exponen diversos temas. Por lo tanto, podemos decir que se caracterizan por su hibridez, sus cruces e interrelaciones lo que deriva en que las aulas (como veremos más adelante) se transformen en ambientes o ecosistemas complejos.

Finalmente, las producciones pueden verse como la expresión material del sentido, como discursos sociales (Verón, 1987). Estas producciones en tanto signos las leemos e interpretamos en relación con otros signos y forman así parte de una red discursiva compleja que, aunque no resulte evidente, resulta accesible durante todo el proceso de producción. Más

adelante desarrollaremos esta característica de las producciones escolares mediáticas como materia significativa o textos cargados de sentido.

Durante la investigación nos animamos a afirmar que detrás de las prácticas escolares hay procesos de aprendizaje ricos y complejos, que se pueden explicar a partir del concepto de mediaciones (Martín Barbero, 1987, 2009). La producción mediática se vuelve crítica al visibilizar todas las decisiones que se tomaron, las limitaciones y posibilidades que se tuvieron al momento de realizar estas producciones, los usos de la tecnología que se llevaron adelante y los saberes puestos en juego que permiten la articulación entre pares, entre estudiantes y docentes y entre la escuela y el afuera. En el análisis de las entrevistas quedó plasmada la importancia de entender qué es lo que hay detrás de esas producciones en las que, en las propias palabras de las y los estudiantes, “se les abre la cabeza” y empiezan a percibir aspectos de la realidad que les resultaban inadvertidos. En las materias específicas del ciclo orientado en comunicación el pensamiento crítico es una característica de las instancias de análisis; sin embargo, es en las instancias de producción donde asume una nueva complejidad y riqueza al reponer la serie de acciones que son necesarias, y están detrás de un video que se sube a YouTube, de un programa de radio hecho en vivo o de una tarjeta de un centro cultural que se entrega en mano. Acciones que, sólo se comprenden si se experimentan.

Este “aprender haciendo” se caracteriza, entre otras cosas, por permitir la articulación de la teoría con la práctica y deviene así en un aprendizaje significativo en el que las y los estudiantes le encuentran sentido a lo que realizan. Saben qué están haciendo y para qué. Ese aprendizaje basado en la experiencia es también un aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy, 2014) que hace foco en el estudiante y en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje en profundidad propone actividades donde se crean conocimientos, se los usa con un propósito y donde la tecnología cumple un rol de facilitar y acelerar este proceso de aprendizaje, habilitando nuevas relaciones entre estudiantes y docentes. Este aprendizaje significativo y profundo habilita que las y los estudiantes adquieran una mayor comprensión de la realidad y de su mundo, como elemento central de este aprendizaje.

En la producción crítica las y los estudiantes asumen un nuevo rol. Como consumidores, habitan el ámbito amigable y sencillo del ultramundo, donde todo es accesible, aunque igualmente incierto (Baricco, 2018); en la escuela, al asumir el rol de productores, esta aparente sencillez desaparece y da lugar a un trabajo que permite comprender los procesos de producción, tanto en sus aspectos materiales como simbólicos. Las producciones mediáticas escolares al ser obras colectivas y polifónicas se constituyen como expresión del conocimiento de estos grupos donde la clase se codiseña (Maggio, 2018a) de manera coral incluyendo a todos

sus actores y reconociendo la grupalidad como elemento central del aprendizaje. Este cambio de rol de consumidores individuales a productores colectivos les permite ejercer su derecho a la comunicación, pues poder expresarse es comunicar desde el propio punto de vista, es hacerse reconocer como actores de un proceso social y por lo mismo constituye un acto político.

Finalmente, respecto a los aprendizajes, tener una experiencia y una visión pormenorizada de lo que suponen las producciones mediáticas escolares permite reponer su complejidad y riqueza. Una de las fortalezas que se destacan en estas propuestas pedagógicas es la puesta en práctica y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI (Ceibal, 2018; Maggio, 2018b). Dentro de las mismas, identificamos dos grupos que prevalecen: las habilidades vinculadas al manejo de la información y la comunicación, y las habilidades asociadas al trabajo colaborativo. Respecto a las primeras identificamos que los grupos de estudiantes en general, al producir en medios desarrollan habilidades para comunicarse eficazmente a través de diferentes medios y formas (de manera oral, escrita, visual, multimedia), son capaces de manejar diferentes herramientas digitales que les permiten lograr ese fin, se alfabetizan informacionalmente y en relación al uso de las TIC, y son capaces de analizar contenidos y fuentes con sentido crítico. Respecto a las habilidades asociadas a la colaboración, identificamos que estas actividades les permiten desarrollar a las y los estudiantes el trabajo grupal, el aprendizaje entre pares, el respeto por la diversidad al trabajar con distintas personas, la asunción de responsabilidades individuales frente a un grupo, la capacidad de llevar adelante proyectos grupales, resolver problemas de manera consensuada y tomar decisiones colectivas.

Por último, esta tesis aportó una nueva perspectiva de las aulas como entornos favorables al aprendizaje haciendo foco en la comprensión. Las mismas se transforman en ecosistemas educativos complejos, en sistemas semióticos en los que se producen, circulan y se reconocen los sentidos y en sistemas tecno pedagógicos colectivos. Estas características nos permiten cuestionar, al menos, la idea fuertemente arraigada de una escuela anclada en el siglo pasado e incapaz de reinventarse. Al contrario, estas aulas mediatizadas (Hjarvard, 2016) se caracterizan por los intercambios entre lo digital y lo analógico, por la convivencia del broadcasting y de las hipermediaciones y esto constituye el rasgo distintivo de lo que es la escuela y no solamente de lo que se hace en ella. Sería iluso seguir hablando de escuelas del siglo XX que permanecen intactas y desconocer que se han convertido en una nueva interfaz educativa (Scolari, 2018). En tanto ambientes en el que conviven diferentes especies, las aulas poseen la ventaja de ser el lugar de lo posible, donde ocurren y donde se hacen visibles las mediaciones.

Es en las escuelas donde se permite también que ocurran los intercambios simbólicos. Allí dialogan saberes, contextos, tecnologías y prácticas desde las que se construye y comparte el



sentido (Bruner, 1999). Las producciones mediáticas escolares no se dan en el vacío, sino que están inscriptas en una red de sentidos, de allí que requieran considerar al contexto, ser leídas y producidas en relación a otros textos. Así, remiten a sus instancias de producción y recepción: el sentido está allí en las mismas producciones, y a su vez en otros lugares hacia los que esas producciones nos reenvían: la historia, el barrio, las marchas feministas. Como dijimos, esta textualidad en red remite a un sentido compartido y construido y es precisamente en este punto donde la comunicación como diálogo (Kaplún, 1998) se sobrepone a lo informacional. Producir en medios en el entorno escolar no es transmitir información de forma mecánica y aislada, sino que es vincularse con otras y otros.

Finalmente, el aspecto colectivo del hacer con los medios en la escuela se hizo presente con fuerza, emergiendo una y otra vez en las producciones, en los relatos y en el trabajo de campo. Si las habilidades del siglo XXI hacen referencia al trabajo colaborativo, nos animamos a pensarlo en términos de trabajo colectivo. Este rasgo se da en el uso y en la apropiación de la tecnología, que pasa de ser un obstáculo, a convertirse en una “tecnología del alambre” que, con ingenio y creatividad, pero, sobre todo desde la idea de lo grupal hace posible llevar adelante el trabajo propuesto. Cada aporte individual cobra sentido si beneficia al grupo, y así por encima de los intereses individuales se configuran espacios caracterizados por el uso colectivo de la tecnología. Esta característica que refiere a tecnologías, actores y saberes que se aúnan en un sistema tecno pedagógico colectivo, actualiza el rol socializador de la escuela en entornos de alta disponibilidad tecnológica.

Esta investigación nos permitió pensar nuevas preguntas que podrían constituirse como líneas de investigación futuras. Uno de estos interrogantes tiene que ver con las condiciones materiales de las escuelas y de sus estudiantes, y si el acceso a más y mejor tecnología, durante un mayor tiempo tiene un impacto favorable en los aprendizajes más allá de los resultados finales. Otro interrogante tiene que ver con esta capacidad que tienen las producciones mediáticas escolares para tender lazos con lo que ocurre fuera de las aulas. Aprovechando esta característica, sería importante trasladar estas propuestas de enseñanza por fuera de las materias específicas de una orientación en comunicación. No obstante, el problema surge al pensar cómo reponer ese saber y preparación específica de las y los docentes para lograr experiencias similares ¿es en esta ecuación el docente especializado un elemento clave y sobre todo indispensable? En relación con este tema también nos preguntamos sobre la apertura a todo el cuerpo docente en estas propuestas, pensando qué aporte original podría realizar cada área en términos comunicacionales. Por ejemplo, qué y cómo se comunicaría desde otras disciplinas que generalmente no son tenidas en cuenta o no suelen participar de estos proyectos, me refiero

a materias como química, educación física o contabilidad. Una última línea de investigación posible es la vinculada a los aprendizajes y particularmente a las habilidades del siglo XXI y su impacto real en un grupo, sabiendo que siempre hay estudiantes cuyas trayectorias escolares parecen no cumplir con los requisitos mínimos de desempeño escolar ¿Son estas habilidades una forma de mejorar las trayectorias escolares? ¿O, al igual que ocurre con los contenidos disciplinares, las distancias entre estudiantes permanecerán?

## Bibliografía

❖ Libros, capítulos de libros, artículos y tesis:

Aguiar, D. (2002): Determinismo tecnológico versus determinismo social: Aportes metodológicos y teóricos de la filosofía, la historia, la economía y la sociología de la tecnología (en línea). Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.619/te.619.pdf>

Aparici, R. y Crovi Druetta, D. (2010): Educomunicación. Gedisa, Barcelona.

Bacher S. Bordignon, F. Fontao, M. Grosso, T. Molek, N. y Pereyra, A. (2015): “Competencias mediáticas. Diagnóstico entre estudiantes de nivel secundario del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina” en Revista AVATARES de la comunicación y la cultura, N.º 9. ISSN 1853-5925. Julio de 2015. Disponible en: [http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/viewFile/6681/pdf\\_1](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/viewFile/6681/pdf_1)

Baricco, A. (2018): The Game. Anagrama, Barcelona.

Brito, A. (2015): Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. Cuadernos Siteal, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/novedades/1649/nuevo-cuaderno-nuevas-coordenadas-para-la-alfabetizacion-debates-tensiones-y-desafios> (consultado en agosto de 2018).

Bruner, J. (1999): La Educación, puerta de la cultura. Aprendizaje-Visor, Madrid.

Buckingham, D. (2019): The media education manifesto, Cambridge, UK: Polity Press.

Buckingham, D. (2018): “Going Critical: On the Problems and the Necessity of Media Criticism” Recuperado de: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2018/07/going-critical.pdf> (consultado en julio de 2019).

Buckingham, D. (2013): “Making sense of the ‘digital generation’ Growing up with digital media” Recuperado de: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/digital-generation-ss.pdf> (consultado en julio de 2019).

Buckingham, D. (2010) "Youth media production in the digital age: some reflections - and a few provocations". Recuperado de: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/youth-media.pdf> (consultado en agosto de 2019).

Buckingham, D. (2008): Más allá de la tecnología. Manantial, Buenos Aires.

Buckingham, D. (2005): Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós, Barcelona.

Bunge, M. (1997): Ciencia, técnica y desarrollo. Sudamericana, Buenos Aires.

Burbules, N. y Callister, T. (2001): Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, España.

Cammilloni, A. (2008): "Justificación de la didáctica" en Cammilloni, A. Cols, E. Basabe, L. y Feeney, S. El saber didáctico. Paidós, Buenos Aires.

Carbonaro, E. (2009): "Comunicación/Cultura/Educación: promesas y desilusiones de un campo adeudados por la reforma de los 90", en *Revista Questión* Vol. 1, Núm. 24 (2009): Primavera (octubre-diciembre) de 2009. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/867> (consultado en agosto de 2018).

Carbone, Graciela (dir) (2013): Libros de texto argentinos en una cultura escolar desestabilizada. Tomo 1. Entre lo instituido y lo emergente. Tomo II. Libros de texto en una sociedad mediatizada: transformaciones, permanencias e hibridaciones. Libro digital. Universidad Nacional de Luján. Santiago Arcos. PICT 2007 02279. Agencia Nacional de Promoción Científico- Tecnológica. En prensa.

Cobo, C. (2019): Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales. Fundación Santillana, Madrid.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011): Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interac]us / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Coll, C. (2013): La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: J.L. Rodríguez Illera (Comp.): Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital (pp. 156-170). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Deleuze, G. (2005): "Posdata sobre las sociedades de control" en Ferrer, C. (comp.): El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo. Terramar, La Plata.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2009): El AntiEdipo. Paidós Básica, Buenos Aires.

Dewey, J. (1934): El arte como experiencia. Paidós, Barcelona.

De Certeau, M. (1979): La invención de lo cotidiano. El arte de hacer (1ªed). Tomo I. Universidad Iberoamericana, México.

de Fontcuberta, M. (2003): "Medios de comunicación y gestión del conocimiento" en *Revista iberoamericana de Educación* número 32, pp. 95-118

De Ketele, J. M. (2008): Enfoque sociohistórico de las competencias en la enseñanza. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/45087619\\_Enfoque\\_socio-historico\\_de\\_las\\_competencias\\_en\\_la\\_ensenanza](https://www.researchgate.net/publication/45087619_Enfoque_socio-historico_de_las_competencias_en_la_ensenanza)

de Pablos Pons, J. y Ballesta Pagán, J. (2018): La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N. 91 (2018), 117-132. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441416>

de Pablos Pons (coord.) (2009): Tecnología educativa. la formación del profesorado en la era de internet. Ediciones Aljibe, Málaga.

Doueihy (2010): La gran conversión digital. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.) (2006): Educar la mirada. políticas y pedagogías de la imagen. Manantial, Buenos Aires.

Dussel, I. (2012): Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Disponible en [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf)

Eco, U. (2000): Tratado de semiótica general. Lumen, Barcelona.

Eisner, E. (1994): Cognición y Currículum. Amorrortu, Buenos Aires.

Feenberg, A. (1991): "Introducción. El Parlamento de las cosas", en Critical Theory of Technology, Oxford University Press. Traducción de Miguel Banet, 2000.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012): La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores en Revista Comunicar 38, <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Foucault, M. (2002): Vigilar y castigar. Siglo XXI, Buenos Aires.

Freire, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014): Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad, London: Pearson.

Fundación Ceibal (2018, julio): Ciudadanía digital y habilidades para el siglo XXI. + Aprendizajes. 1(1).

Gamarnik, C. y Margiolakis, E. (2011): Enseñar Comunicación. La Crujía, Buenos Aires.

Gamarnik, C. (2009): "Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso" en Revista Question, Vol 1, No 23, UNLP.

García Canclini, N. (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo, México.

Gardner, H., Davis, K. (2014): La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Paidós, Buenos Aires.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata, Madrid.

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011): Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, París, Francia.

Guber, R. (2012): La etnografía: Método, campo y reflexividad. Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.

Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012): Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19 (38), 31-39. doi: 10.3916/c38-2012-02-03

Hjarvard, S. (2016): “Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social” en *La Trama de la Comunicación* - Volumen 20 Número 1 - enero a junio de 2016 / p. 235-252 / ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634

Hall, S. (1973): “Codificación y decodificación en el discurso televisivo”. en *CIC, Cuadernos de información y comunicación*, N. 9, pp. 215-236. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2142835> (consultado en febrero de 2017).

Han, B. (2018): *En el enjambre*. Herder, Buenos Aires.

Huergo, J. (2007): "Los medios y tecnologías en educación" en Repositorio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Tecnologías de la Comunicación y la Información.

Jackson, P. (2012): *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

Jackson P.; Boostrom R. Hansen D. (2003): *La vida moral en la Escuela*. Amorrortu, Buenos Aires.

Jenkins, H. (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós, Barcelona.

Jenkins, H. (2003): “Transmedia storytelling” en *Technology Review*, MIT. Disponible en <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>

Juarros, F. y Cappellacci, I. (2009): “El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino”. *Espacios de crítica y producción* 40: 88-95.

Kaplún, Mario (1998): *Una Pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de La Torre, Madrid.

Kress, G. (2005): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, Granada.

Lacolla, L. Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* (en línea). Vol.1, No.3 (Julio-diciembre de 2005). Disponible en Internet: ISSN 1794-8061

Lanshear, C. y Knobel, M. (2010): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Ed. Morata, Madrid.

Latour, B. (2005): Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Manantial, Buenos Aires.

Lévy, P. (2004): La inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio, Biblioteca virtual em saúde, traducción del original Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED), a cargo de Felino Martínez Álvarez, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de la Habana. Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Lion, C. (2017): “Tecnologías y aprendizaje: claves para repensar la escuela” en Delich, A. Educación y TIC. De las políticas a las aulas. Eudeba, Buenos Aires.

Lion, C (2012): “Las tecnologías son espejos para revisar procesos cognitivos” en Revista Americana Learning y Media, nro. 006/75. Disponible en: <http://www.americlearningmedia.com/edicion-006/75-entrevistas/324-las-tecnologias-son-espejos-para-revisar-procesos-cognitivos>

Litwin, E. (2005): “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo” en Tecnologías educativas en tiempos de internet. Amorrortu, Buenos Aires.

Litwin, E. (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós, Buenos Aires.

Maggio, M. (2018a): Reinventar la clase en la universidad. Paidós, Buenos Aires.

Maggio, Mariana (2018b): Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana, CABA.

Maggio, M. (2012): Enriquecer la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.

Maggio, M. (1995): “El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización”. en Litwin, E. (comp.): Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Paidós, Buenos Aires.

Martín Barbero, J. (1996): Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nómadas (Col), (5).

Martín Barbero, J. (1987): De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello, 5 edición, Bogotá.

Martín Barbero, J. (2002a): La educación desde la comunicación. Grupo editorial Norma, Buenos Aires.

Martín Barbero, J. (2002b): “Ensanchando territorios en educación/comunicación” en Castro, I. (coord) (2002): Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura. Plaza Valdez S. A. de C. V., México.

Martín Barbero, J. (2009): "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural" en Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 10 N. 1 marzo de 2009.

Martín Barbero, J. (2012): "Yo no fui a buscar los efectos sino los reconocimientos" Prólogo-entrevista en Bonilla, J., Cataño, M., Rincón, O. Zuluaga, J. (2012): De las audiencias contemplativas a los productores conectados. Sello Editorial Javeriano, Bogotá.

Masterman, L. (1993): La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid.

Mateus, J.C. Andrada, P. & Ferrés, J. (2019): Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. Revista De Comunicación, 18(2), 287-301. Disponible en: <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>

McLuhan, M. y Fiore, Q. (2016): Coordinado por Agel J. "La guerra y la paz en la aldea global". La Marca Editora, Buenos Aires.

McLuhan, M. (1996): Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del hombre. Paidós, Barcelona.

McLuhan, M. (1985): La galaxia Gutenberg. La construcción del hombre tipográfico. Planeta Agostini, Barcelona.

Medina Vidal, F. Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, E. (2017): Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España, Icono 14, volumen 15 (1), pp. 42-65. doi: 10.7195/ri14.v15i2.1001 Disponible en: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1001>

Meirieu, P. (2002): Aprender, sí. Pero ¿cómo? Octaedro, Barcelona.

Meirieu, P. (1996): Frankenstein educador. Alertes, Barcelona.

Molas Castells, N. (2018): La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación. Outer EDU, Barcelona.

Molas Castells, N. Rodríguez Illera, J. L. (2017): La narrativa transmedia: la Carta Ancestral en educación secundaria. Revista Razón y Palabra, vol. 21, núm. 98, julio-septiembre, 2017, pp. 221-233 Universidad de los hemisferios Quito, Ecuador. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113016.pdf>

Morduchowick, R. (2003): "El sentido de una educación en medios" extraído de Revista iberoamericana de Educación número 32 pp. 35-47.

Morduchowick, R. (2004): El capital cultural de los jóvenes. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.



Morduchowick, R. (2001): “Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible” en Revista iberoamericana de Educación número 26, mayo/agosto de 2001.

Mumford, L. (2006): Técnica y civilización. Alianza, Madrid.

Nichols, B. (2011): La representación social de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental. Paidós, Barcelona.

Odeti, V. (2018): Narrativas transmedia. El abrojo, Montevideo.

Pellegrino, P. (2019): “Alejados de lo normal. Cinco experiencias de comunicación y educación mediática en el normal 5”. en Sáez, V. (2019a) (coord): Educación de la Mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. E-Book. pp. 150. Disponible en: <http://educaciondelamirada.com/investigacion/educacion-de-la-mirada-experiencias-reflexiones-y-desafios-pedagogicos-de-la-formacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-en-argentina/>

Perkins, D. (2001): La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón (2001): Cogniciones distribuidas. Amorrortu, Buenos Aires.

Perkins, D (1992): La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa, Barcelona. Piscitelli, A. (30 de abril de 2009). La Voz del interior. Recuperado de: [http://archivo.lavoz.com.ar/09/04/26/secciones/cultura/nota.asp?nota\\_id=511099](http://archivo.lavoz.com.ar/09/04/26/secciones/cultura/nota.asp?nota_id=511099) (consultado en julio de 2020).

Plaza Schaefer, V. L. (2013): Escuela y Medios de Comunicación: la Producción de Audiovisuales como propuestas educativas. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em comunicação; Ação Midiática; 2; 5; 11-2013; 20-37. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/24659>

Poggi, M. (1999): La observación: elemento clave en la gestión curricular, en Poggi, M. (comp.): Apuntes para la gestión curricular. Kapelusz, Buenos Aires.

Reig, D. y Vílchez, L. (2013): Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica, Madrid.

Ritchart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014): Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós, Buenos Aires.

Rocwell, E. (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, Buenos Aires.

Rodríguez Illera, J. L. y Molas Castells, N. (2013): “La narrativa transmedia como alfabetización digital” en Rodríguez Illera, J.L. (Comp.): Aprendizaje y educación en la sociedad digital. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060

Sadin, E. (2013): La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Caja negra, Buenos Aires.

Sáez, V. (2019): Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. Actualidades Pedagógicas, (74), 1-17. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.5>

Sáez, V.; Palumbo, M.; Mistrorigo, V.; Richter, N. Y Blardoni, M. (2019): Educación mediática en la formación docente de la Universidad de Buenos Aires. Una propuesta de actualización curricular. Virtualidad, Educación y Ciencia, 19 (10), pp. 75-87. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/24918>

Salomon, G. (2001): Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu, Buenos Aires.

Sautu R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005): Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Clacso, Buenos Aires.

Scolari, C. (Ed.) (2018a): Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Scolari, C. (2018b): Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología. Gedisa, Barcelona.

Scolari, C. (Ed.) (2015): Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones. Gedisa, Barcelona.

Scolari, C. (2013): Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Deusto, Barcelona.

Scolari, C. (2008a): Hipermediaciones. Elementos Para una teoría de la comunicación digital interactiva. Gedisa, Barcelona.

Scolari, C. (2008b): “This Is The End. Las interminables discusiones sobre el fin de la televisión” en La Trama de la Comunicación, Volumen 13, Anuario del Departamento de Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. UNR Editora.

Serres, M. (2012): Pulgarcita, Fondo de Cultura económica, Buenos Aires.

Sibilia, P. (2008): La intimidad como espectáculo. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Sibilia, P. (2012): ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Tinta Fresca, Buenos Aires.

Siemens, G. (2006): Conociendo el conocimiento. Recuperado de: <http://www.sociedadtecnologia.org/blog/view/186839/conociendo-el-conocimiento-libro-referencia-del-conectivismo-george-siemens> (consultado en febrero de 2017)

Sierra, F. y Montero, E. (2015): Videoactivismo y movimientos sociales. Teoría y praxis de las multitudes conectadas. Gedisa, Barcelona.

Silverstone, R. (2004): Por qué estudiar los medios. Amorrortu, Madrid.

Sirvent, M. T. y Monteverde, A. C. (s/f): "Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER" (en prensa).

Sirvent, M. T. (2002): Universidad, ciencia e investigación en educación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En: Revista de la Biblioteca del Congreso de la Nación: Pensar la ciencia I Nro. 121. Año 2001-2002 (pp. 9 - 27)

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (s/f): "La naturaleza de la investigación científica de lo social" en Luis Rigal y María Teresa Sirvent, Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (Manuscrito en revisión).

Steyerl, H. (2014): Los condenados de la pantalla. Caja negra, Buenos Aires.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002): Bases de la investigación científica. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia, Medellín.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.

Thomas, H. y Buch, A. (2013) (coordinadores): Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología. Introducción. UNQui, Buenos Aires.

Toffler, A. (1980): La tercera ola. Plaza & Janés, Madrid.

Van Dijck, J (2016): La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Siglo XXI, Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I (2006): "La investigación cualitativa" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.): Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, España.

Verón, E. (1987): La semiosis social. Gedisa, Buenos Aires.

Vigotsky, L. (1995): Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto, Buenos Aires.

Wenger, E (2001): Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós, Buenos Aires.

❖ Documentos consultados:

Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) (1978) Disponible en [https://www.oas.org/dil/esp/1969\\_Convenci%C3%B3n\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)

Declaración Universal de Derechos humanos (1948). Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: comunicación / dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015. Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-comunicacion\\_w.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-comunicacion_w.pdf)

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior / coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata, 2010.

Consejo Federal de Educación, Resolución 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires, CFE. Octubre de 2009

Resolución N. 321/MEGC/15 Buenos Aires, 26 de enero de 2015. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res\\_megc\\_321\\_15.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res_megc_321_15.pdf) (consultado en febrero de 2017).

Resolución N. 1189/MEGC/15 Buenos Aires, 2 de marzo de 2015. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/rs\\_1189.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/rs_1189.pdf) (consultado en febrero de 2017).

Informe Siteal (2014), Informe de país Argentina. Recuperado de <http://publicaciones.siteal.org/perfiles-de-pais/4/argentina> consultado en agosto de 2018.

❖ Sitios de internet

Programa REC: <http://programarec.com.ar/>

Programa Medios en la escuela:

[http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios\\_en\\_la\\_escuela/?menu\\_id=20311](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios_en_la_escuela/?menu_id=20311)

## **Anexo I: Producciones mediáticas escolares incluidas en esta investigación**

En el siguiente anexo se incluyen las producciones mediáticas escolares. Al final del mismo se incluye una lista con el enlace a aquellas producciones que están disponibles en internet

### Producciones audiovisuales

#### Video “Pablito Ruiz RUMANIA 5º4 TURNO TARDE” (2017)

Video realizado por estudiantes de la escuela “Rumania” en la materia Diseño y producción de imagen. Copia del video original de Pablito Ruiz “*Ella me ha besado*”.

Reseña de la producción: Este video tiene una duración de 3:36 minutos. La consigna planteaba realizar una copia de un video, en la realización esta copia no es una copia fiel, sino una copia parcial o adaptada al entorno del colegio: por ejemplo, las tomas realizadas en el original en una plaza, se hicieron en las galerías internas de la escuela. En cambio, otros elementos fueron copiados tal como aparecen en el original (fragmentos de dibujos animados). El estudiante que hace el papel de Pablito Ruiz, hace “lipsync” o playback (sincronía de labios o fonomímica) simulando cantar. El video muestra una serie de escenas en diversos planos donde un joven anda en bicicleta por diferentes espacios mientras canta y se cruza con otras personas que lo miran pasar, también se lo muestra caminando junta a una chica mientras lleva su bicicleta, casi siempre cantando. Cuando la chica lo besa en la mejilla, festeja. Además, hay escenas de otra pareja charlando en la que el joven hace gestos de asombro que se repiten varias veces a lo largo del video, y en otra escena esta pareja se choca. Como señalamos, se intercalan escenas de películas y de dibujos animados donde los personajes se besan.

#### Video “Actividad Plaza Almagro” (2017)

Reseña de la producción: Este video tiene una duración de 5:27 minutos y va mostrando de manera cronológica el proceso de la intervención en Plaza Almagro. La finalidad era documentar y mostrar el trabajo realizado en clases y en la intervención. Al principio las imágenes se acompañan con una música suave de guitarras mientras se suceden diferentes planos que muestran el proceso de producción y preparación de los materiales y producciones de la muestra: edición en Photoshop de tarjetas e íconos del mapa, búsqueda de información

en celulares, armado del mapa en el suelo, recorte de íconos para el mapeo, armado de una red con hilos rojos, circulación de las y los docentes entre el grupo de estudiantes.

Las siguientes escenas muestran el viaje en subte hasta la Plaza Almagro y la preparación del evento: una estudiante que pinta los brazos de “el hombre red” (ver observaciones), un profesor junto a sus estudiantes arma gabinetes con telas (ver observaciones), armado de la radio abierta y del mapa en el suelo. Se intercalan imágenes variadas: un perro, una docente hablando con el guarda de la plaza, un padre ayudando.

Luego, vemos el momento de la intervención mientras se escucha el audio de la radio abierta donde van explicando qué es lo que están haciendo, qué se puede ver y las actividades que se pueden realizar. Las escenas muestran el inicio de la radio abierta, un espacio de una de las organizaciones convocadas, gente que ingresa a los espacios de video, un nene, el “hombre red” hablando con la investigadora, alumnas repartiendo tarjetas y explicándole cómo intervenir el mapa, una entrevista en la radio a un miembro de la FM La Tribu, la actividad de una de las organizaciones donde convocan a quienes están en la plaza (hacen rondas, cantan, los hacen moverse en círculos, los invitan a tomar puntas de unas telas grandes que atraviesan la ronda), un dúo de guitarristas rodeados de gente que los escucha y el traslado de un generador de electricidad entre dos alumnos y dos adultos. Las últimas escenas muestran poca gente, se empieza a hacer de noche y una estudiante hace preguntas tipo trivía sobre el barrio desde el micrófono. La última escena muestra a quienes quedaron despidiéndose con besos y abrazos, y la imagen se funde a negro.

Al final, aparecen los agradecimientos a las diferentes organizaciones, a la cooperadora y la escuela, a los padres y madres que participaron, los créditos de las canciones y el cierre con el nombre de la escuela, las materias y el curso mientras de fondo se escuchan los aplausos y los “bravo” de quienes participaron en la intervención.

### Video “Caso Nazare” (2018)

Video inspirado en una escena de “*Los sospechosos de siempre*” realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Reseña de la producción: El vídeo tiene una duración de 5:19 minutos. Sobre un fondo negro y música de suspenso se lee: "CASO NAZARE", las letras se funden a negro y se suceden los siguientes textos: "A las 02:40 de la madrugada del 17/06/18 fue hallado el cuerpo de Nicolás Nazare, el cual había sido apuñalado tan sólo unos minutos antes de que fuera encontrado. La víctima habría ido a jugar al fútbol a las 23:00 de la noche anterior, cuando finalizó, cuentan testigos, se dirigió a su domicilio." En las siguientes escenas se ve a personas sentadas en un

interrogatorio policial y un joven de espaldas que es el policía. La cámara está fija, de modo tal que los personajes entran y salen de cuadro. Se les pregunta sucesivamente su nombre y qué estaban haciendo a las 2:30 de la mañana del día de ayer. Las respuestas de los personajes con sus respectivas coartadas se suceden, algunos están nerviosos, otros más relajados. En estos relatos aparecen elementos identitarios introducidos por las y los estudiantes (tomarse el 169 a San Martín, parar en una plaza a fumar un porro, aceptar una pastilla de los muchachos de la plaza, esguinzarse jugando al fútbol, salir a una fiesta en Villa Ballester).

La imagen se funde a negro con la música de fondo de "La pantera rosa", y se leen los siguientes textos uno tras otro: "El último informe pericial cuenta que, al parecer, Nicolás habría tenido una pelea en la que sufrió golpes de todo tipo. la pelea finalizó con un corte profundo en su abdomen. Nicolás corrió sin ser perseguido durante 3 cuadras, muriendo desangrado en la escena del crimen. FIN". Luego, aparecen los créditos.

#### Video "Mano derecha (corto)" (2018)

Video basado en una escena de "*Los sospechosos de siempre*" realizado por estudiantes de la escuela "Rodolfo Walsh" en la materia Periodismo.

Reseña de la producción: El video dura 3:56 minutos. Al comienzo se ve una placa de fondo negro, con una música de suspenso policial. El texto dice: "El lunes alrededor de las 20 horas fue secuestrada la hija, de 12 años, de Roberto García, el jefe de la gran empresa 'Tu Casaca'. El secuestrador pidió una gran recompensa con un video de la niña, no muestra signos de violencia. Roberto cree que fue alguien que ellos conocen. Gracias a los horarios de salida, tenemos tres sospechosos. Sospechoso 1". Se suceden escenas de un interrogatorio policial, siempre con la cámara fija, en este vídeo se escucha la voz de la mujer que interroga, pero no se la ve. El primer sospechoso habla imitando una tonada como del interior, representa a un ex empleado de la fábrica que no tiene buena relación con su ex jefe. En su relato aparecen ideas sobre el desempleo, estar desesperado por trabajo y la situación del país. Luego del texto "Sospechoso 2", interrogan a otro joven: en este caso se trata de un empleado que mantiene una relación cordial con su jefe. Luego de la placa con el texto "Sospechoso 3" se interroga a un tercer joven, ex empleado, que al igual que el primero manifiesta tener una relación mala con su exjefe. En sus relatos, las coartadas dan información que es retomada en el texto final: "El primo de Jorge fue visto con él repartiendo currículums. Las entradas del esposo de Federico eran de 19 a 22 horas. No estaban dando Psicosis a las 22 en Telemax".

#### Video "7255/99 - Novo" (2018)



Vídeo basado en una escena de “*Los sospechosos de siempre*” realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Reseña de la producción: El vídeo tiene una duración de 3:54 minutos. Sobre una placa negra con letras blancas se va tipeando un texto, el sonido es el de las teclas de una máquina de escribir: “Domingo, 16 de octubre, 13 horas. Los policías encuentran el cadáver de una joven (1,50 y 64 kg). Murió alrededor de las 6:30 AM y el cuerpo apareció en las vías del tren, parecía tener marcas de una pelea. Estos son fragmentos reales de los interrogatorios se recomienda su visualización bajo supervisión policial”. La imagen se funde a negro, se oyen unos ruidos secos y la pantalla muestra una imagen de sintonizado hasta que aparece el logo de la policía federal argentina (asemeja una vieja cinta de vídeo con rayas y mucho uso) y la inscripción expediente 7255/99. Luego, se suceden placas de texto y sus las escenas de los interrogatorios, siempre con cámara fija. “Victoria Gómez. Compañera de clases de la víctima”. Aparece la fecha y la hora (AM 8:31, OCT 17 1999) como en las cámaras de VHS. Se les pregunta acerca del tipo de relación que tenían con la compañera y dónde estaban a la hora del crimen. La primera interrogada manifiesta tener poca relación con la víctima por el tipo de persona que era mientras sostiene en la mano un rosario. Luego de la segunda placa: “Emilia Sánchez. Amiga de la víctima” vemos una toma similar, donde varía la hora y en la que la interrogada menciona que se lleva mejor con su padre que con su madre. La placa 3 dice: “Martín Fernández. Pendiente de clasificación”. Este joven responde que conoce a la víctima de un par de “previas”. Nuevamente cambia la hora. La última placa dice: “Informe final. Se concluye, y basados en pruebas físicas, junto al análisis de expertos, lo siguiente: Las heridas de la víctima indican que el asesino podría tener una contextura igual que la víctima. Investigaciones posteriores sacaron a la luz que la víctima era acosada y amenazada por un NN. El modus operandi consistía en el contacto indirecto a través de grafitis en la pared de la casa de la víctima con tintes ultra religiosos. Nunca se supo a ciencia cierta quién era este NN. Amigos de Valeria Díaz les comentaron a los investigadores que ella mantenía, hace un tiempo, una relación con otra mujer. Mientras se recopilaban pruebas se logró obtener un boleto de colectivo propiedad de Emilia Sánchez fechado 17 de octubre emitido a las 6:15 AM con destino a Banfield, su lugar de residencia. Interrogatorios posteriores a gente cercana a Emilia, indicaron que ella había terminado su relación con su novio ya que él la había engañado con la víctima. De la oficina forense. 1 de julio de 2000”. Nuevamente aparece la placa de la policía federal con la leyenda ítem 7225/99 y los créditos.

### Video “Periodismo corto - interrogatorio” (2018)

Video basado en una escena de “*Los sospechosos de siempre*” realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Reseña de la producción: El vídeo dura 3:00 minutos. Sobre un fondo negro con letras blancas que van tipéandose (con sonido de las teclas de la máquina de escribir) se lee este texto: "En el día de la fecha a las 8 PM se ha informado un asesinato. Un vecino fue el informante. En el lugar se encontraban la esposa y el socio. No hubo testigos". Aparece una sucesión de planos de un escritorio hasta el que se acerca y se sienta una mujer, luego un joven y finalmente un hombre. La cámara va a permanecer fija todo el corto. Se escucha una música similar a la de una película de espías. No se ve a quien pregunta, pero se escucha su voz que interroga por sus nombres a cada uno: la mujer, el socio y quien llamó a la policía. La mujer y el socio están arreglados (él de traje y lentes oscuros, ella maquillada y con muchos anillos). Durante el interrogatorio el socio se saca los lentes y se le ve un ojo golpeado. El sonido no es bueno, cuesta escuchar el diálogo, distinguir con claridad las palabras. En otra placa se lee este texto: "Autopsia: La muerte de Gutiérrez fue causada por un puntazo de cuchillo que entró en su abdomen de derecha a izquierda Juan Carlos maltrataba a su mujer. Diego efectivamente es el amante de Victoria. La relación que tenía con su socio era defectuosa. El móvil de la víctima se encontraba apagado”.

### Video poesía sin título (11-04-2018)

Video poesía realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño de producción de sonido.

Reseña de la producción: Vídeo con una duración de 0:44 minutos que muestra a una chica caminando por un puente sobre las vías. La cámara la sigue de atrás por lo que no vemos el rostro de la chica. El vídeo está realizado en una única toma. Mientras la chica va caminando, se escucha la voz de una joven que lee: “¿Los poemas son para los demás? ¿Para que los lean los demás? Son internos, personales, como el alma de donde salen esos poemas que elijo compartir, pensamiento del alma, inspirados en arte y rimas, mostrando mis pensamientos, mis sentimientos, todo mi yo interno que intenta expresarse de algún modo, yo elegí este modo.” La imagen de la chica caminando sigue unos segundos más después de finalizado el recitado y se funde a negro. Se ve la marca de agua de la aplicación.

### Video: “Buen día” (2018)

Vídeo fue realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. La consigna era realizar un ejercicio para practicar elementos del lenguaje audiovisual desde el punto de vista de un personaje.

Reseña de la producción: El video dura 2:10 minutos. Las escenas transcurren en un colegio: primero un aula y luego un baño. En las mismas se usan el desenfoco, gran diversidad de planos y ángulos como recursos audiovisuales. Las primeras escenas muestran el primer plano de un joven con lentes sentado a un escritorio, más atrás, en otro escritorio hay dos chicas sentadas (fuera de foco). El joven gira a mirarlas, una de ellas lo mira fijo mientras la otra escribe. Una toma realizada con cámara en mano, muestra al joven en un ángulo contrapicado (desde abajo) y se lo muestra visiblemente nervioso, otro plano lo muestra escribiendo. De fondo una música genera clima de tensión. En diferentes tomas vemos que la chica se levanta y se acerca al joven colocándose detrás de éste: se usan secuencias de planos que van marcando el acercamiento de la joven (nuevamente desde planos enteros a primeros planos). La chica pregunta: “¿Tenés una hoja?” y él responde: “No”. Se usan diferentes ángulos para mostrar la relación de los personajes: el joven se muestra como “disminuido” (ángulo picado) frente a la chica (ángulo contrapicado). Ella se retira, un primer plano de él lo muestra concentrado, y a partir del uso del desenfoco y del uso del plano aberrante (horizonte inclinado) genera sensación de inestabilidad.

La segunda escena transcurre en el baño de escuela. El joven ingresa y se apoya sobre el lavabo (plano detalle del mismo). Ingresa otro joven que se para junto a él (la música de fondo continúa). Nuevamente se usan los mismos recursos: plano aberrante, desenfoco y repetición de una misma situación con tomas sucesivas donde vemos a ambos jóvenes: el protagonista apoyado sobre el lavabo y el otro observándolo fijamente con los brazos cruzados sobre el pecho en actitud amenazante. El segundo joven se lava las manos y se va. Se muestra la puerta pintada y escrita, el lavabo, el texto: “Estudio sobre ansiedad social” y los créditos identificando roles y estudiantes que los realizaron (guión e idea, actuación, dirección, cámara, iluminación, edición). Durante los créditos se muestran tomas que quedaron descartadas.

#### Video “Últimos segundos” (2018)

Ejercicio de video realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. La consigna es la misma que la del video “Buen día”.

Reseña de la producción: El video dura 00:56 minutos. Se escucha un silbato mientras la pantalla permanece en negro. Luego se escucha una pelota picando contra el piso y el título

“Últimos segundos”. “Candela M., Zoe A.”. En sucesivas tomas en el patio de una escuela vemos a un joven con una pelota de básquet justo antes de lanzar un tiro al aro. Se usan distintos tamaños de plano, ángulos, fundidos a negro y cámara lenta como recursos del lenguaje audiovisual. Se lo muestra del cuello para abajo mientras hace rebotar la pelota de una mano a la otra, luego mira concentrado hacia arriba, respira profundo y se prepara para lanzar la pelota (en cámara lenta). En una toma con ángulo contrapicado lo vemos de espaldas lanzando la pelota hacia el aro: la pelota no entra y el joven hace un gesto de frustración con el brazo. Fundido a negro y última toma del horizonte completamente vertical mientras la pelota rebota en el piso con el aro de básquet de fondo.

#### Video “Anteojos de visión gai” (2018)

Corto publicitario realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. Este video es una parodia de una publicidad que vende productos destinados a las y los homosexuales.

Reseña de la producción: El video dura 1:20 minutos. La publicidad transcurre en una plaza donde a partir del uso de los recursos del lenguaje audiovisual se presenta el producto. Vemos el pasto de una plaza desde la altura del suelo, luego en otra toma dos chicas adolescentes que saltan tomadas de la mano y sonrientes (primero en plano entero, luego en plano pecho caminando hacia la cámara). Nuevamente una toma del pasto en la que se ve cómo caen los lentes que llevaba una de las chicas. De fondo se escucha el sonido ambiente y una música suave de piano. En la segunda escena un joven sentado en el parque mira a lo lejos y descubre algo que llama su atención y se levanta. En un plano detalle vemos que toma los lentes caídos y se queda mirándolos sin decidir a ponérselos. Entonces, se le acerca “un fisura” (así aparece en los créditos) que sonríe con picardía, le golpea el pecho y le dice: “Amigazo, probate esos anteojos que a mí me cambiaron la vida”. El fisura se va y el joven queda con los lentes en la mano. Deja de oírse el sonido ambiente y la música (como si se detuviera el tiempo). En un primer plano vemos al joven colocarse los anteojos. En las siguientes tomas vamos a ver, desde la perspectiva del joven, a distintas personas realizando diversas actividades con un cartel, un “Homotómetro”, que indica su nivel de homosexualidad (ver Descripción de las producciones, Imagen 11). El joven se muestra extrañado mientras camina, hasta que se choca con otro joven que lo mira de frente, le saca los lentes y quedan mirándose frente a frente. Durante esa toma se escucha el sonido de un corazón acelerándose. La imagen se funde a blanco y luego aparece la pareja de chicas del inicio dirigiéndose a cámara: “Ahora con las ofertas de Alf inclusive

tenés dos por uno en anteojos”, se suma el “fisura” a la escena asomándose entre las cabezas de las chicas mientras dice: “O tres por dos”. Todos se ríen exageradamente mirando a cámara. Fundido a blanco y logo de Alf inclusibe.

#### Vídeo “Lavarropas Gai” (2018)

Corto publicitario realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual.

Reseña de la producción: El video tiene una duración de 1:32 minutos. Transcurre en una cocina mientras escuchamos una música alegre (como de videojuego infantil), entra en cuadro una chica vestida con traje de varón y un pin con los colores del orgullo gay, también entra en escena un joven con pantalón negro y musculosa blanca de mujer. En la esquina inferior derecha se ve el logo de “Alf inclusibe”. La chica dice dirigiéndose a cámara: “En el mes gay, queremos que en vez que sientas orgullo por tu patria, sientas orgullo por ser gai” (se golpea un puño contra la palma de la mano, mientras el joven mira a cámara con postura afeminada). “Para vos gai argentino te traemos el nuevo lavarropas versión gai 2018 Alf inclusibe”. Se dan la mano, el joven abre una puerta bajo mesada donde hay un lavarropas; luego el logo ocupa toda la pantalla hasta que volvemos a ver a los dos jóvenes. La joven dice “Para que dejes de lado tu orgullo nacional y empieces a sentir el orgullo arcoíris”, saca de un bolsillo interno del saco un banderín del orgullo gay y lo agita (plano detalle del banderín), luego se le sale el banderín, queda con el palito en la mano y lo revolea por el aire. En la segunda escena vemos al joven agachado con la puerta abierta del lavarropas, de fondo se escucha una chacarera. El joven va introduciendo diferentes elementos en el lavarropas, mientras mira a cámara, mostrando uno a uno los objetos: una bandera de Argentina con las Islas Malvinas sobre la franja blanca, una botella de Fernet, tres fotos (Evita, el papa Francisco y Maradona), varios CD (Los redonditos de Ricota, Serú Girán), una cinta roja “recuerdo del gauchito Gil”. Una toma desde el interior del lavarropas muestra al joven que saluda con la mano y cierra la puerta del lavarropas. Queda la pantalla a oscuras. Cambia la música al tema “Marica tú” (Los Morancos). El joven abre el lavarropas con gesto de sorpresa mientras va sacando los objetos del lavarropas: una bandera del orgullo gay (la muestra, se la lleva al rostro, se la pone sobre los hombros), una caja de preservativos, una foto de Flor de la V, CD de “Glee”. Se muestra al joven bailando con la bandera en cámara rápida mientras se sobreimprime el logo y escuchamos la voz de la chica que dice: “Alf inclusibe. Te ayuda a vestirse más claro”.

### Vídeo “La puerta del fondo” (2018)

Corto de ficción realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual. Esta producción forma parte de la muestra de fin de año.

Reseña de la producción: Corto de 9:23 minutos de duración. Sobre fondo negro se lee el título “La puerta del fondo”. La primera escena transcurre en la habitación del protagonista, Samuel, que ingresa a su cuarto hablando por celular: “¡Qué bueno que vas a estar! La compañía me deja más tranquilo...alta sorpresita para la familia. Bueno, chau”. Cabe señalar que Samuel tiene aspecto andrógino (al ver al personaje nos preguntamos si se trata de un chico o una chica, pues tiene rasgos femeninos y voz de mujer, pero se refiere a sí mismo en masculino y viste con remera unisex, lleva el pelo corto, no usa maquillaje, lleva un aro en la nariz). Se ve una foto en la pared de una mujer y una nena. La foto “cobra vida”: en la segunda escena la abuela y Julieta están junto a un estante lleno de libros. La abuela toma unos libros del piso entre los que se encuentra “Harry Potter y la piedra filosofal”. Sigue un diálogo entre ambas: “¿Te acordás Juli, este era el que te gustaba a vos cuando eras más chiquita?”, “Ah, sí, ¿El chico que quería ser un mago?”, “Sí, vos siempre querías ser maga”, “Sí, yo sería de la casa de las serpientes, sería famosa”, “Como Harry Potter”, “Sí, nomás que me llamaría Samuel”.

En la siguiente escena Liliana, la mamá, entra al cuarto de Samuel y le pide que se apure porque van a llegar tarde por el tránsito. Cuando Samuel le pregunta si está enojada por algo, la mamá le responde: “No, no sé...me parece mucho Sami, los labios, vas a confundir a todos” (Samuel, que está frente a un espejo, lleva los labios pintados de rojo). “Pero... ¿Qué tiene que ver mamá? “, “Bueno, está bien no me hagas caso, me voy que estoy con la vecina, nos vemos allá”. Cuando la mamá sale, Samuel se mira al espejo y con el dorso de la mano se despinta los labios.

La última escena transcurre en un restaurante donde está Lorena (la prima de Samuel) y su papá y su mamá (los tíos de Samuel). Dialogan brevemente y ven llegar a Samuel que se sienta junto a su prima. Mientras, el tío la mira raro, la tía le hace un gesto contrariado se toca el pelo como señalando que lleva el pelo corto. Lorena y Samuel charlan sobre ese día, mientras Lorena intenta tranquilizarlo, Samuel se sincera:” Si, es que la familia seguro que se lo ve venir, pero la abuela es la abuela y si no me acepta no voy a poder descansar tranquilo”. Las tomas se alternan entre los personajes para mostrar a la pareja que escucha entre sorprendida e indignada. Sonríen incómodos. Se levantan de la mesa para recibir a la abuela que está por llegar. Vemos un plano detalle de la muñeca de Sam con el resto de lápiz de labio, su prima le propone: “Che, Sam ¿No querés pintarte los labios?”, él sonríe y acepta. Cuando se levantan

el tío dice “¡Qué lindas las primas! Se ve que pasar tiempo juntas acomoda las cosas, ¿No Julieta?”. La tía agrega: “Si, es que Lore siempre arregla todo”. Lorena frunce el ceño diciendo: “Mamá, papá, ¿De qué mierda va ese comentario?” Samuel agrega “¿Qué mierda les pasa? ¿Tan difícil es de entender? Ustedes siempre con su culo tan cómodo y sus privilegios nunca van a entender, nunca van a entender lo que es no cumplir con su moral, no necesito que me apoyen, quiero que me respeten, ¿Tan difícil es de entender eso? me percibo como Samuel (mientras, alguien está llegando a la puerta) me llamo Samuel, uso pronombres masculinos (la tía se lleva la mano al pecho horrorizada), soy un varón”. Justo en ese momento ingresa la mamá con la abuela. La abuela sorprendida dice “Bien, bien ¡Qué bien!”, se acerca a Samuel y le toma la cara con las manos: “Abuela, quiero que me digas Samuel”. Ella lo abraza. La madre se dirige a los tíos: “Me parece innecesario todo esto, además ustedes ya se lo imaginaban, pero Samuel, Samuel siempre fue Samuel”. La tía, indignada le habla al tío: “Decile algo”, el tío: “Sí. Liliana está confundida la nena...es un momento”, la tía: “Claro, mirá a mí me parece bien que la quieras apoyar en todo, pero tampoco le podés consentir todos los caprichos, no hay límites”, la mamá: “Pero límites es tener una cabeza cuadrada como la que tienen ustedes dos”. Mientras, la abuela dialoga con Lorena y Samuel, les demuestra su apoyo a su nieta y a su nieto, diciéndoles que está orgullosa porque hacen cosas para cambiar situaciones postergadas durante toda la vida. Les agradece y les dice que no quiere pasar su cumpleaños con gente retrógrada y llena de prejuicios. Mientras tanto, los tíos y la mamá siguen trabados en la discusión. La abuela interrumpe a sus hijos para que brinden, de pie alzan las copas y aprovecha para demostrar su apoyo a Samuel, rechazar las posturas retrógradas reflexionar y perdonarse para crecer como personas. En diversas tomas vemos a la mamá asintiendo y a los tíos incómodos. Lorena propone: “Y brindemos también por Samuel”. Todos brindan. Corte y placa negra. Se lee el texto “¿Cómo sos? Retratate. Susy Shock, reivindico mi derecho a ser un monstruo”. Se escucha el audio de ese texto leído por Susy Shock, mientras van cambiando las preguntas: “¿Cómo te ves?” ¿Cómo querés que te vean? (y luego se van repitiendo hasta que termina la voz en off de leer el texto). El texto reivindica el derecho a la identidad sexual a partir de frases como “Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo. Ni varón, ni mujer ni XXY ni H2O.” y “No quiero más títulos que encajar. No quiero más cargos ni casilleros, ni el nombre justo que me reserve ninguna ciencia. Yo, mariposa ajena a la modernidad, a la posmodernidad, a la normalidad.”. Finalmente aparecen los créditos con los nombres de quienes actuaron y los de los personajes, los nombres de cada estudiante y el rol asumido (dirección, cámara, guión, sonido, producción, maquillaje y vestuario, extras) y los agradecimientos.

### Vídeo “Lunáticos” (2018)

Sonorizaciones de escenas de “*Viaje a la Luna*” (Méliès, 1902) realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño de producción y sonido. la consigna era seleccionar fragmentos de la película y editarlos con sonidos para así crear una nueva pieza.

Reseña de la producción: Duración de 1:05 minutos. La escena seleccionada es la del lanzamiento del cohete. Los sonidos son: de pasos, de la espada blandiendo, sonido de trompeta imitado por los propios estudiantes (“tururú”). Sonido de disparo o lanzamiento, sonido de multitud gritando. Escena de acercamiento a la luna: música imitada por los mismos estudiantes pasando de una voz aguda a otra más grave y áspera (“tu ru ru ru, tu ru ru”), al caer el cohete en el ojo de la luna incluyeron un sonido de asco (“puaj”), sonido de aterrizaje brusco del cohete, voces humanas, gritos como de alegría y sonidos guturales. Todos los sonidos fueron realizados por las y los estudiantes a partir de imitarlos con la voz.

### Vídeo “Mi película” (2018)

Sonorización de escenas de “*Viaje a la Luna*” (Méliès) realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño y producción de sonido

Reseña de la producción: Duración de 0:30 minutos. Las escenas seleccionadas son el momento en el que miran las chimeneas de la ciudad desde una terraza y luego suben al cohete: sonidos de muchedumbre, alboroto hecho por los mismos estudiantes (no se distinguen palabras, son sólo sonidos). Sonido de varita mágica cuando un hombre con su espada indica el despegue. Sonido de despegue de avión. Fundido a negro con música de flautas de fondo y la palabra “Fin”.

### Vídeo sin título (2018)

Sonorización de escenas de “*Viaje a la Luna*” (Méliès) realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño y producción de sonido

Reseña de la producción: Duración de 0:58 minutos. Placa con los títulos de la película original y música de película. Escena con los científicos congregados en las gradas, sonido de grabación “Bienvenidos a Bypass” con música electrónica de fondo. Escena de la construcción del cohete, sonido de hachazos y voz que dice algo ininteligible, al ritmo de los hachazos y entrecortada. Escena del despegue del cohete con sonidos de crujido, algo que se mueve y vacío



de aire. En la escena de la luna se repite la música electrónica que comienza con unos gritos agudos. La escena de la orquesta y el festejo con sonido de tambores, aplausos y una canción alegre. Durante todo el video se ve la marca de agua de la aplicación.

#### Vídeo “Trabajo práctico” (2018)

Sonorización de escenas de “*Viaje a la Luna*” (Méliès) realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño y producción de sonido

Reseña de la producción: El video dura 1:11 minutos. Escena del momento en el que preparan el cohete para el despegue con sonido de música de piano alegre y redoble de tambores y murmullo de gente. Sonido de trompeta cuando la chica la toca, sonido de disparo o estallido cuando sale el cohete. En la escena del acercamiento a la luna sigue la música de piano y un sonido de viento suave, al aterrizar el cohete se escucha el sonido de caída de puerta que se abre con dificultad; luego, sonido del murmullo y un grito de felicidad (“¡jujú”).

#### Vídeo sin título 2 (2018)

Sonorización de escenas de “*Viaje a la Luna*” (Méliès) realizado por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño y producción de sonido

Reseña de la producción: Duración del vídeo: 2:20 minutos. Placa del título original de la película, música alegre acompañada por alguien que silba la melodía. La escena seleccionada es construcción del cohete con la canción “*Ay ho*” de la película de Disney “*Blancanieves*”. La escena del acercamiento a la luna con la canción “*El ciclo sin fin*” de la película “*El rey león*” (Disney). Escena de los hombres durmiendo en la superficie de la luna con la canción “*Eres tú el príncipe azul*” de la película “*La bella durmiente*” (Disney). Escena de caminata de exploración en un bosque de la luna con la canción “*La fiesta del jardín*” de la película “*Alicia en el País de las maravillas*” (Disney).

#### Tráiler “El ciervo sagrado” (2018)

Tráileres de películas elegidas por las y los estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño y producción de sonido. Esta consigna les pedía que, en base a las escenas y el material de una película de su elección, realizaran un tráiler.

Reseña de la producción: El video dura 1:24 minutos en los que se intercalan las placas de títulos y premiaciones con escenas muy breves de la película “*El sacrificio de un ciervo*

*sagrado*”, donde se privilegiaron algunas de alto impacto en las que se ven a niños secuestrados, intercaladas con otras de los personajes de la película. El tráiler no brinda la información necesaria para establecer el vínculo entre personajes o la situación inicial por lo que se focaliza en lograr impactar a partir de algunas escenas.

#### Tráiler “Project 4 2018 08 13 1” (2018)

Reseña de la producción: Este tráiler dura 1: 15 minutos y se ve el texto “Legend” y escenas de la película “*La vie en rose*” donde se muestran diferentes momentos de la protagonista desde que era niña cantando: en una calle rodeada de gente, en un escenario, en un ensayo donde es criticada por su maestro. También aparecen (casi al inicio y al final) escenas de la vida doméstica donde aparentemente es separada de su familia. Al final se ven las placas de los títulos. En este caso, sí se puede establecer una historia con características de biografía.

#### Tráiler “Trabajo de Narnia 5” (2018)

Reseña de la producción: El tráiler dura 1:55 y es sobre la película “*Las crónicas de Narnia*”, se presenta el contexto de inicio de la película a partir de algunas escenas bastante largas, luego se muestran escenas de los protagonistas en otro mundo y una escena donde un personaje fantástico anuncia una guerra. Como cierre aparece el nombre de la película y su fecha de estreno. En el medio aparece una escena de un león subiendo unas escaleras rodeado de seres fantásticos malvados que “desentona” con el resto. En esta ocasión se logra entrever la historia.

#### Tráiler de los increíbles 1 (2018)

Reseña de la producción: Vídeo de 1:04 minutos sobre la película “*Los increíbles*” que muestra el logo de Pixar, una placa que dice “Ellos están para protegernos”, luego vemos varias escenas cada personaje donde aparecen con sus trajes de superhéroes en plena acción (en una nave, en el mar, corriendo en una selva). Al final una escena con un villano y la placa con el nombre de la película. En este tráiler hay varios saltos de continuidad en el sonido.

#### Tráiler Interstellar (2018)

Reseña de la producción: Video dura 3:55 y es sobre la película “*Interstellar*”. Vemos el título y algunas escenas de contexto como el lugar dónde se inicia la historia y algunos personajes. Se muestra una escena en la que el protagonista y su hija son “detenidos” y que

marca el conflicto y luego, escenas intercaladas del protagonista en una misión espacial y de charlas con su hija. Logra plantear una historia. Este tráiler se realizó de manera individual.

### Tráiler 1 (2018)

Reseña de la producción: El tráiler dura 1:37 y es sobre la película “2012”. Presenta a los protagonistas y la historia inicial, luego una escena donde el protagonista entra en pánico, se comunica con su mujer e hijos que le restan importancia. Una placa con el título de la película y una escena donde se ve al amigo del protagonista en un escenario apocalíptico con fuego, meteoritos y destrucción generalizada. Al finalizar, una placa de cierre. El tráiler logra plantear la situación inicial y el conflicto central de la película.

### Producciones sonoras

#### Programa “Hora libre” (FM Boedo - 22 de agosto Rumania) (2017)

Programa de radio realizado por estudiantes de la escuela “Rumania” en la materia Diseño y producción de sonido en el marco del programa REC.

Reseña del programa: El programa, como todos los realizados en el marco de REC se arman en base a un formato preestablecido. Las escuelas deben organizar el contenido en 4 bloques temáticos que tienen que ser producidos por el grupo a cargo (selección del tema, investigación, realización de entrevistas). La operación técnica es realizada por integrantes del equipo de REC, el grupo de estudiantes lleva en un pendrive los audios que utilizará durante el programa, así como una hoja de ruta. La conducción del programa está a cargo de un integrante del equipo de REC que va invitando a las y los estudiantes a participar. Estos programas se desarrollan en radios que ofrecen sus espacios, por lo que se menciona a las y los integrantes del equipo de REC y se incluye una tanda publicitaria propia de la radio, en este caso, el programa se realizó en FM Boedo.

El programa se desarrolla en 4 bloques que, desde distintas perspectivas van a trabajar sobre la historia de la Argentina reciente, y en especial sobre la última dictadura militar. La conducción está a cargo de Eva, que además de ser la conductora en tanto miembro del programa REC, es la docente del grupo. Las participaciones de las y los estudiantes serán breves y denotan timidez, especialmente al principio del programa. Sus participaciones

incluyen presentarse con nombre y apellido al inicio del programa, presentar algunos contenidos (temas musicales, entrevista realizada, informes), leer preguntas al entrevistado en vivo previamente formuladas y leer fragmentos seleccionados de canciones y sus opiniones sobre las mismas.

La conductora y docente pregunta en reiteradas ocasiones para animarlos a participar y repone la información que falta, explica el contexto de producción del programa y las actividades realizadas por el grupo en clase. Su voz es la que prevalece.

Los temas que se abordan en los diferentes bloques son: las visitas a los juicios, los centros clandestinos de detención, la relación entre fútbol y dictadura y canciones de cantantes mujeres que refieren a la misma.

Respecto a la visita a los juicios, las y los estudiantes mencionan aspectos como el concepto de lesa humanidad. La docente sintetiza de qué se trata el programa de visitas y habla de la historia argentina reciente, los crímenes de lesa humanidad y el concepto de detenidos desaparecidos. Reconstruye cómo llegan hasta ahí: menciona las entrevistas que realizaron y el trabajo previo, especialmente las visitas a centros de detención clandestina durante ese año y el anterior y subraya la experiencia de la visita a un centro clandestino cercano a la escuela, el Olimpo. Un estudiante presenta el audio de las entrevistas grabadas y comenta que las entrevistadas son las (guías de las visitas al centro de detención clandestino; luego algunos se animan a contar qué aspectos de la visita les llamaron la atención: se detienen en algunos objetos y la historia detrás de los mismos (la pelotita de ping pong, una cuchara, un paquete de azúcar, una zapatilla rota, una placa). La docente explica, repone las anécdotas y datos detrás de estos elementos. Al ser interpelados acerca de su parecer las y los estudiantes repone sus sentimientos como bronca y frustración, animándose a participar un poco más.

Los temas musicales seleccionados son presentados por las y los estudiantes y refieren al tema del programa: “*Desapariciones*” (Los Fabulosos Cadillacs), tema del mundial Argentina ‘78, “*Ellos son*” (Los violadores), “*La cigarra*” (Mercedes Sosa), “*El reino del revés*” (María Elena Walsh) y “*Los patitos feos*” (Nacha Guevara.)

En el segundo y el tercer bloque toman la palabra algunos estudiantes para hablar sobre el fútbol en la dictadura. Leen un informe previamente elaborado sobre el tema y presentan un audio realizado a partir de un archivo de televisión visto en clase (fragmentos seleccionados de una entrevista de Graciela Fernández Mejjide a César Luis Menotti, técnico de la selección del ‘78). Un estudiante describe la foto de prensa “*El abrazo del alma*”, realizan una entrevista en vivo a Claudio Alberto Morresi en su carácter de jugador de fútbol, pero también como familiar de un desaparecido de la dictadura. La presentación de la entrevista es un audio

preproducido y leído por un estudiante. Las preguntas son leídas: “¿Cómo viviste vos el mundial teniendo un hermano desaparecido?”, “En 1981 jugaste en la selección juvenil en Australia ¿Llegaste a hablar con el técnico o tus compañeros sobre lo que estaba pasando?”, “¿Tenías mucho miedo vos de contarle a tus compañeros?”, “¿Cómo analizás la actuación de nuestra selección en el mundial 78? ¿Es un logro deportivo o está contaminado por lo que estaba pasando?”

En el cuarto y último bloque se pasan fragmentos de canciones que hacen referencia a la última dictadura militar. Luego, las estudiantes leen fragmentos e interpretaciones sobre los mismos. Al cierre del programa una estudiante comenta el trabajo de hacer radio y destaca que con la radio se pueden escuchar, que no los toman en serio y que quieren demostrar que también pueden.

#### Programa “Hora libre” (FM Riachuelo 14 de septiembre de 2017) (2017)

Programa de radio realizado por estudiantes de la escuela “Arturo Jauretche” en la materia Periodismo en el marco del programa REC.

Reseña de la producción: Al igual que en la producción anterior, el programa está conducido por un integrante del programa REC y se divide en 4 bloques. La conductora, Clarisa Gambera, se presenta al inicio, menciona a todos los participantes de REC y anuncia esta experiencia cómo hacer “radio de verdad”. Hace que cada estudiante y el docente se presenten. El programa es sobre los proyectos de la escuela. Se produce una interacción entre la conductora y el grupo de estudiantes, lo que habilita que participen con comodidad y expliquen las características de la escuela (ubicada en Villa Soldati, con orientación en comunicación y contable).

En el primer bloque hablan del proyecto escolar de hidroponía, realizado desde el año anterior (2016) y que surge del equipo docente a partir de la situación de alta contaminación de los suelos del barrio. El proyecto consiste en un invernadero en la escuela para cultivar vegetales sin tierra. El intercambio es fluido y coloquial; las y los estudiantes cuentan cómo se hizo. También narran la experiencia de la realización de un video y una canción para que se entienda mejor el proyecto de hidroponía. El primer separador (y todos los demás) está realizado por las y los estudiantes: es un spot breve sobre la generación responsable de basura. El tema elegido es “Once mil”, de Abel Pintos.

Durante el segundo bloque también se produce un intercambio fluido con participación de estudiantes. En este bloque el tema es el proyecto ESI. Se trata de una actividad que piensan llevar a primer año: van a dar clases de métodos anticonceptivos y enfermedades con afiches,

videos y charlas. Aparecen cuestiones como: el cuidado que tienen que tener al abordar estos temas frente a estudiantes más chicos, la presencia en primer año de alumnas madres y de embarazos no planificados. Intercambian opiniones, la conductora pregunta posibilitando la opinión de las y los estudiantes. Se refieren a lo poco que se trabajó ESI durante la secundaria y el tema de la confianza, comentan que el proyecto surge a partir de casos de enfermedades sexuales que se incrementan y es un tema poco conocido. A partir de una invitación de la conductora plantean diversas problemáticas de la escuela: faltante de auxiliares, necesidad de productos de limpieza, la presencia de palomas, techos que se caen, falta de ventiladores, mal funcionamiento de estufas (que los llevó el año anterior a cortar la calle), faltante de bancos y sillas y el tamaño de las viandas que obliga a las y los estudiantes a turnarse.

El tercer bloque es sobre el rap como expresión artística. Afirman que con el rap uno expresa lo que vive y siente, se sienten identificados con las letras, consideran que es una forma de conectar con el corazón del otro. Cuentan cómo hicieron el tema de rap (para la mamá de uno de ellos que falleció cuando tenía 4 años), asegurando que “fluyen” en la base y van escribiendo, improvisando. Luego del espacio publicitario retoman el tema del rap como algo popular y propio de la juventud. Pasan una entrevista a un rapero del barrio: Dani Rap; el audio de la entrevista está editado con una introducción del músico y luego el testimonio donde aborda temas como: el rap como algo contestatario, los temas sociales que cuenta, el gusto por los desafíos (competencias entre raperos, freestyle), el juego que se produce con las palabras y la posibilidad de escribir sobre la propia realidad y transmitirla con música. La producción de la entrevista fue posible porque es el primo de una de las estudiantes que le mandó los mensajes al celular y vuelve a pasar los audios, pero esta vez desde el mismo celular. Luego hablan, a instancias de la conductora sobre sus propios gustos musicales: reggaeton, freestyle, trap (a quienes se refieren como raperos freestyles que competían, improvisaban). Mencionan a Echo, Duki, “El quinto escalón”, Paulo Londra. Surge de parte de la conductora el tema de las mujeres y el rap. Aunque admiten que hay menos mujeres que hombres no pueden decir por qué es así. La conductora les repregunta constantemente “¿Por qué?”, invitándolos a pensar sobre este tema. A partir de allí les sugiere trabajar ESI también desde lo cultural, además de desde lo biológico. Se escucha el segundo separador: un spot sobre donación de ropa que ya no se usa. Luego, ponen el rap realizado por el estudiante (Sebastián) para su mamá: es una base sobre la que improvisa y la letra es acerca de pedirle perdón a su mamá por las veces que se portó mal y no le hizo caso. Luego pasan canciones que trajeron los chicos: un rap sobre la situación social, la pobreza y los políticos.

El cuarto y último bloque es sobre fútbol: el partido de las eliminatorias del mundial con una derrota de la Argentina, los candidatos a ganar el mundial, las revelaciones. Comentan que vieron el partido en la escuela. Hablan chicos y chicas. Antes de terminar mencionan los temas que se taparon por el fútbol: el dólar y la dependencia del país con la moneda extranjera, el contexto de crisis financieras, la política internacional (crisis en Medio Oriente), la guerra comercial entre USA y China, el debate sobre el aborto legal (mencionan los pañuelos verdes y una estudiante agrega los pañuelos celestes), el papel de la estrategia de la vicepresidenta para retrasar el debate sobre el aborto. Durante el desarrollo de este tema -la disputa de la agenda mediática- hay mucha circulación de voces y diálogo.

#### Programa de radio “Proyecto Walsh” (22 -11-2018 13 horas) (2018)

Programa de radio producido por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Reseña de la producción: El programa comienza con una música de fondo y una estudiante que invita a seguir con “Proyecto Walsh”, a continuación, un separador con voces de los y las estudiantes que dice “No te despegues seguimos con más Proyecto Walsh. Amistad. Cambio. Amor. Compañerismo. Crecimiento. Diversión. Etapas. Experiencias. Felicidad. Fiesta. Futuro. Hogar. Proyectos. Vida. Llantos. Risas. Fin de una etapa. Porque nos interesa opinar. Porque tenemos mucho que decir. Porque queremos que nuestras voces sean escuchadas. Esto es: Proyecto Walsh, el programa de radio de los alumnos de quinto año de la escuela Rodolfo Walsh. Proyecto Walsh”.

El programa es conducido primero por tres estudiantes y luego se suma una cuarta (que llega tarde). En el primer bloque presentan el tema del programa: la prostitución, anunciándolo como un tema “candente”. Anuncian los temas a desarrollar: la historia de la prostitución, la trata de personas, el abolicionismo y la cultura de la prostitución en el arte y en las películas. El estudiante que oficia de presentador es quien administra las participaciones en el programa con bastante soltura. Durante el informe sobre la historia sobre la prostitución van dando datos de modo espontáneo, sin leer e interactuando con los demás (por ejemplo, les pregunta “¿Cuándo creen ustedes que empezó la prostitución?”). El conductor también va preguntando y comentando de manera que el diálogo fluye entre ambos; utiliza frases como “¿Tenés más para contarnos?” “¡Qué bueno! Esto me interesó”. Se nota cierto nerviosismo, pausas o titubeos, pero son pocos. En un momento una de las estudiantes le pregunta a su compañero si la información que está dando es confiable (“¿Está chequeado?”) a lo que él responde afirmando

que buscó en varios sitios de internet y que todos dicen lo mismo. Mientras relatan la historia subrayan características de cada etapa vinculada a si era por elección, si era legal, si estaba mal visto, el rol de la religión, etc. A veces se traban un poco con los conceptos. Finalmente hablan sobre la prostitución en Argentina vinculada a la ola inmigratoria: surgen temas como la prostitución como alternativa laboral, la presencia del estado regulando para evitar enfermedades. Mencionan a Susana Trimarco, presentan el tema “*Inercia*” de “Las pastillas del abuelo” que es sobre la trata de personas.

Durante el corte escuchamos: el tema y un separador: “Seguimos escuchando. Proyecto Walsh (en eco). Por radio El parque.

En el segundo bloque recuerdan el tema y comparten las vías de comunicación. Llega la cuarta estudiante y comentan el porqué de su llegada tarde. El presentador introduce el tema “trata de personas”: lo definen y explican la distinción entre trata de personas y trata de blancas. Nombran la diferencia con quienes eligen ejercer. Nuevamente se da un diálogo fluido entre los integrantes del programa. Vuelven a hacer un comentario sobre el chequeo de fuentes. Hablan sobre casos más conocidos como el de María Cash y Marita Verón, explican cómo son sometidas esas mujeres, mencionan fundaciones que luchan contra esta situación y pasan el número para hacer denuncias (145). A continuación, presentan la entrevista al profesor de salud Miguel Palma, sobre drogas como la burundanga y la ketamina que son usadas con estas mujeres. La entrevista no es un audio pregrabado. Al término del audio, leen otras respuestas que no quedaron bien grabadas sobre especificaciones sobre la burundanga, la ketamina y sus efectos. Van al corte con el tema “*La calle es su lugar*” (GIT) que también habla sobre este tema.

En el tercer bloque anuncian el tema “más picante o candente”: abolicionismo o regulacionismo. Explican las dos posturas retomando el contexto del feminismo y la discusión que se da al interior del movimiento. Mencionan el rol del estado, las diferencias entre ambas posturas y puntos en común, mencionan a la asociación AMMAR (Asociación mujeres meretrices de la Argentina). Debaten acerca de lo difícil del tema y ambas posturas. Se nota que se informaron, que son respetuosos y al mismo tiempo tienen un interés genuino por el tema y sus aristas. Luego, presentan otra entrevista, en este caso a un abogado, Diego Cortigiano, respecto a cómo se maneja el sistema legal argentino. Se escucha el audio preproducido: hablan sobre el modelo abolicionista a nivel nacional y a nivel de la ciudad a partir del código penal y del código contravencional de la ciudad, donde introduce el tema de la convivencia entre vecinos y también le preguntan su opinión. De vuelta al estudio, retoman las respuestas, hablan sobre la oferta sexual (los papelitos), la invisibilización de la



prostitución, la clandestinidad y el proxenetismo. Van a otro corte con el tema de Joaquín Sabina “*Una canción para la Magdalena*”

En el cuarto y último bloque repiten las vías de comunicación. Hacen un cierre donde comentan cómo la pasaron y cómo se sintieron. Algunos de sus comentarios son: “Ya somos todos unos profesionales”, “Me gustó, al principio nerviosa pero bien”, “Igual que Tatiana nerviosa, pero el tema me encanta, y está bueno pensarlo y encontrar sus posiciones, no ser tibios” y “Este es el cierre de 5 años de secundario”. Cierran con el tema “*Roxanne*” (The Police).

#### Programa de radio “Proyecto Walsh” (22 -11-2018 14 horas) (2018)

Programa de radio realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo

Reseña de la producción: El programa comienza con la misma presentación que el programa anterior de “Proyecto Walsh”. En este caso el programa desarrolla el tema del poliamor, también en cuatro bloques. A diferencia del programa sobre prostitución, este grupo se escucha más desorganizado: se quedan sin temas para desarrollar, se pisan mientras hablan, no recurren a fuentes, sino que hablan desde el sentido común como si fuera una charla entre amigas y amigos y no en el contexto de un programa de radio. De fondo se escucha un tema de Gilda.

En el primer bloque presentan el tema: “el amor”, y explican cómo van a desarrollarlo a partir de películas y su influencia acerca de cómo percibimos el mundo, y además adelantan que van a hablar sobre la relación entre Simone de Beauvoir y Sartre porque fue una pareja que generó polémica en su momento. Una estudiante introduce el tema del poliamor y de las relaciones abiertas, diferencian ambos conceptos y dan sus opiniones. Mencionan la película “*El hilo rojo*”, lo que le da pie para hablar de las parejas que son representadas en las películas (mayoritariamente heterosexuales). Explican cómo funciona el humor para introducir chistes sobre el tema que en definitiva refuerzan la moraleja de que el único modo de amor posible es la monogamia heterosexual y retoman la idea de “la media naranja”. Mientras comentan estos temas se manifiestan a favor de formas más flexibles de amor, o por lo menos, manifiestan su rechazo a la idea de amor monogámico como imposición y única forma de vida posible. También hablan sobre la poligamia en otras culturas (el islamismo, los mormones). Presentan la entrevista a una psicóloga de Casa Fusa, organización que intenta trabajar sobre la igualdad de género, milita a favor del aborto legal, la juventud y la identidad de género. En la entrevista se trata el tema de la monogamia como algo impuesto o cultural, se preguntan si es posible

amar a varias personas y el lugar que ocupan los celos (el audio es regular). De vuelta al aire retoman la entrevista (la culpa, los condicionantes, la represión de la monogamia, los estereotipos). Para cerrar pasan el tema “*Felices los cuatro*” de Maluma. Como en el programa anterior después del tema se escucha el mismo separador.

En el segundo bloque, mencionan el clima y las vías de comunicación. Hablan sobre temas de música controvertidos por sus letras donde se presentan a los hombres como “ganadores”. Nuevamente se ponen a charlar, cuentan anécdotas personales y pierden el hilo. Luego de un rato retoman el eje del bloque: géneros musicales y estereotipos de género. Mencionan la naturalización de ciertos abusos en el ámbito musical.

Anuncian un nuevo tema: los swingers. Y se escucha la segunda parte de la entrevista que toca los temas del del poliamor, las parejas swingers y las prácticas sexuales. Al volver al estudio hablan sobre el tema, mencionan películas, se refieren a la infidelidad y a los prejuicios sociales. Todo el programa transcurre como una charla entre amigos, lleno de anécdotas, chistes, se pisan (de a ratos cuesta entender lo que dicen). Retoman el tema de los celos. Empiezan frases que no logran terminar.

Luego, desarrollan el tema de la relación entre de Beauvoir y Sartre, que practicaron la poligamia o relación abierta, a partir del concepto de una pareja y el amor contingente (personas a las que recurrían para tener relaciones). Lo vinculan con Diego Rivera y Frida Kahlo. Siguen comentando detalles y terminan criticando a Sartre. Pasan el tema de La Champion Liga “*Te amo a ti*”.

En el tercer bloque repiten los mismos temas, anuncian las redes y vías de comunicación. Mencionan que si a alguien le gusta el programa se contacte con el profesor que los apruebe con un diez, después pasan sus cuentas de Instagram personales. Parecen como perdidos, no se deciden con qué seguir. Mandan saludos a sus familias. Usan lenguaje coloquial y hasta vulgar. Dialogan sobre las relaciones y los celos en redes sociales, leen al aire un mensaje de la mamá de una de las chicas: “Los felicito, me encanta escucharlos hablar del tema del amor de la mano de otra generación, de todos modos, tengo 20 años casada y soy feliz” a lo que todos responden “aaaaahhhh”. Hablan acerca de cómo la pasaron, que podrían publicitar la escuela (aunque dicen que ahora hay “altos temas” pero es muy recomendable), que hay profesores de 10 y que el colegio es muy contenedor, se refieren al profesor de periodismo, dicen que te hacen cuestionarte un montón de cosas, valoran la libertad de expresión y se despiden.

Programa de radio “Proyecto Walsh” (27 -11- 2018 13 horas) (2018)

Programa de radio realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Reseña de la producción: El programa se llama “Capital paranormal” y trata sobre sucesos paranormales, se presentan, introducen el tema y mencionan que entrevistaron a una psicóloga. Dan las redes de comunicación. De fondo se escucha en todo el programa, una música que remite a la temática. En el primer bloque desarrollan la historia de Felicitas Guerrero. Mientras uno de los estudiantes la relata los demás van comentando y haciendo preguntas. La narración de la vida trágica de Felicitas se torna un poco extensa, entre los comentarios aparecen ideas como “en esa época no había fútbol, eran otros los intereses”, “se lo puede considerar el primer femicidio de la aristocracia argentina”. Al finalizar la historia de Felicitas cuentan el hecho paranormal que es que su fantasma se presenta cada año en la iglesia con su nombre y la gente deja pañuelos para tener buena suerte. Anuncian a un compañero que acaba de llegar, saluda y adelanta su tema. Comentan que se perdió el cuerpo de Felicitas, pero enseguida se retractan avisando que alguien de la cabina les dice que está en el cementerio de la Recoleta. Van al primer corte con un tema de Gustavo Cerati y el separador de la radio.

En el segundo bloque uno de los estudiantes anuncia la entrevista a Indiana Gerez que tuvo una experiencia paranormal. Relata que se encontró con su hermano fallecido en un negocio del barrio. Le preguntan con quién lo habló, si piensa que puede haber sido una alucinación y si a alguien de su familia le pasa algo similar. Al volver al estudio cuentan cómo fue hacer la entrevista. Dan sus opiniones respecto al tema, uno comenta que a él le pasa lo mismo con su hermana fallecida. Adelantan que la psicóloga entrevistada menciona que los traumas de la infancia pueden generar este tipo de sensaciones, hablan entre ellos del tema (sus ideas, anécdotas que les contaron). Presentan la entrevista a una psicóloga de la UBA. En la misma se desarrollan estos temas: el enfoque psicoanalítico que se basa en las reconstrucciones subjetivas del paciente, que lo paranormal no es abordado por esta ciencia, el abordaje de síntomas de alucinaciones vinculadas en algunos casos a la psicosis, el tratamiento adecuado para estos casos y las causas posibles de esto. Al volver al estudio retoman lo dicho por la profesional.

Pasan a otra historia que es sobre el barrio de Parque Chas, caracterizado por ser de forma circular. Cuenta que mucha gente no quiere entrar y que hay calles a las que no se puede llegar, pero como se quedan sin tiempo se despiden rápidamente.

Programa de radio “Proyecto Walsh” (22 -11-2018 14 horas) (2018)

Programa de radio realizado por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Periodismo.

Reseña de la producción: El programa es sobre feminismo y micromachismos en el deporte. De fondo se escucha el tema “*Malo*” (Bebe). Se presentan anunciando el tema que va a tratar cada uno. Les cuesta arrancar y organizar el relato, vuelven a mencionar temas de manera general. Una estudiante comienza a hablar de un deporte que ella hace y un estudiante habla sobre el korfbal, un deporte con equipos mixtos. Lo vinculan con los estereotipos en las series donde las mujeres se asocian a ciertos deportes, a cómo ciertos deportes cambian el cuerpo y van en contra del aspecto catalogado como femenino. Pasan a otro tema que anuncian como controversial: el fútbol femenino (retoman su historia, cómo se lesionan las mujeres), las diferencias en el rendimiento de hombres y mujeres vinculados a los preconceptos y a las características físicas. Al hablar se pisan, en ciertos momentos parece una charla entre amigos, con opiniones personales y comentarios y remiten a temas que no desarrollan. Comienzan a hablar de la cobertura mediática de los logros deportivos de equipos femeninos donde en lugar de hablar de lo deportivo, se habla sobre el aspecto físico. Cierran el primer bloque con la canción “*Libres*” (Mora Navarro) que ni llegan a presentar y el separador de la radio.

En el segundo bloque anuncian que van a hablar de otra brecha que es la de los salarios, donde los sueldos de los hombres son mayores y tienen más patrocinadores. Dan algunos datos sobre deportistas más ricos, a cuánto ascienden sus ganancias y las diferencias respecto al premio en los torneos del mismo deporte. Nuevamente les cuesta avanzar con el desarrollo del tema e incluyen anécdotas personales, opiniones sin información, se pisan y no se escucha bien. Cierran abruptamente el programa. Este programa dura media hora (a diferencia de los demás que duraban 1 hora) porque el grupo llegó tarde.

### Sonomontaje sin nombre (2018)

Este sonomontaje y los siguientes fueron realizados por estudiantes de la escuela “Claudia Falcone” en la materia Diseño y producción de sonido.

Reseña de la producción: El audio dura casi 30 segundos durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: en simultáneo el golpeteo de un martillo, el tecleo de una máquina de escribir (o similar). Un golpe brusco del martillo. Se cortan los sonidos. Se escucha un bostezo largo (el corte es brusco, se nota la edición). Sonidos de respiración, una birome escribiendo en un papel, un cierre, una puerta que se abre y se cierra, pasos y tránsito.

### Sonomontaje de Abi, Lu, Fla, Val (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 40 segundos durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: Ruidos agudos hechos con la boca de varias personas, se superpone una canción (“*It's oh so quiet*”, de Bjork), un chistido mientras se repite el inicio del tema, un suspiro, de nuevo un chistido, flautas dulces (muy suave), una tele sin sintonizar (casi imperceptible durante varios segundos).

### Sonomontaje Abril (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 3 minutos durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: Gente hablando en inglés y riéndose (una reunión), cubiertos, el volumen baja y comienza a superponerse una música alegre de piano. Un vidrio que se rompe, gritos, el ulular del viento. Se escucha una voz de hombre impostada (como de personaje animado): “Las luces, alguien que prenda las luces. Por favor”; una mujer pregunta “¿Qué es lo que está pasando?”, se oyen gritos de órdenes o indicaciones (en inglés). Los gritos se diluyen, se escucha un grito de mujer repetidas veces más fuerte y agudo que los demás. Un sonido fuerte (disparo o algo pesado que cae). Una mujer dice: “¡No!;Señora Hansen!, la exhalación de un hombre, pasos en una habitación vacía. Vuelven a oírse los gritos de fondo. Más pasos y la risa malvada de hombre.

### Sonomontaje 08/07/2017 (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 1 minuto durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: Tránsito, golpes secos sobre una superficie dura, encendido y arranque de un motor de auto y de fondo, el tránsito. Llamada de celular. Una voz de hombre: “¿Qué pasó? Estoy manejando”, una voz de mujer dice “Hola mi amor, ¿Me podés ayudar con el tema de la torta? (no se entiende bien, la grabación es de mala calidad) ...porque no llego, no puedo hacer yo siempre todo”. Voz del hombre: “Uy, estaba yendo a pegar ahora, si llego más tarde voy”, la mujer: “Me voy a pedir un delivery de tortas por teléfono porque yo no me puedo ocupar de todo Santiago ¿Siempre es lo mismo?”, él responde: “Ya empezamos, no me llenés la cabeza”, ella: “Pero pará, tranquilizate, yo no te hablé mal”. Sonido de aceleración del auto, choque. Ella: “¿Hola? ... ¿Hola, Santiago?”, tránsito y sirena de ambulancia.

### Sonomontaje “Bosque Mezcla” (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 1:13 minutos durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: Pasos sobre el pasto, un ave grazna, golpes de hacha sobre madera, una puerta pesada se abre con un pequeño crujido, grito de mujer, pasos sobre el pasto, gritos de mujer, hachazos.

#### Sonomontaje “Final” (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 3 minutos durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: lluvia desde un interior, una canción de Frank Sinatra, puerta que se abre y se cierra (la lluvia y la música siguen de fondo). Un vaso en el que se sirve una bebida, cubiertos que se entrecrocán y cortan, se apoyan sobre un plato. Risas de hombre y mujer. Puerta que se abre y se cierra, suspiro, un cierre. Sonido de golpe, llanto de mujer, portazo. La lluvia y otro portazo. La lluvia a la intemperie, el llanto de la mujer, pasos, bocinazo de un camión, más pasos, un grito aterrador, algo que cae al agua, risa del hombre y sonido de una orilla.

#### Sonomontaje Nico (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 30 segundos durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: pajaritos, un búho (suave), pies arrastrándose.

#### Sonomontaje “Nota de voz” (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 36 segundos durante los cuales se escuchan una serie de sonidos: chicos charlando, murmullo, una mujer grita “Silencio, por favor”, sonido ambiente durante varios segundos. Aplausos.

#### Sonomontaje: TP diseño (2018)

Reseña de la producción: Es la producción previa al sonomontaje “Abril”. En este caso, el audio es idéntico al primero pero no incluye los diálogos que se agregaron en la versión final.

#### Sonomontaje: TP diseño sonido (2018)

Reseña de la producción: El audio dura 1 minuto durante el cual se escuchan una serie de sonidos: Alarma aguda, tránsito (muy suave), pasos, roce de sábanas, chirrido de una puerta al abrirse, más pasos, otro chirrido, ladrido, respiración, voces masculinas “dame todo porque te

mato”, “no, no te doy nada”, marcación de teléfono, sonido de teléfono mientras se escuchan ladridos que no cesan, sirenas de policía, y corte abrupto.

Producciones gráficas

### Tarjetas de centros culturales (2017)

Tarjetas realizadas por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia.

Reseña de la producción: Las tarjetas de invitación eran imágenes, pintadas a mano y luego editadas en Photoshop de los frentes de las organizaciones sobre las que se trabajó durante el año y que participaron de la actividad final: Usina cultural del Sur, IMPA, Fundación Gutenberg, Archibrazo, FM La Tribu, La casona de Humahuaca y Centro Cultural Teresa Israel. En el dorso de las tarjetas había un texto breve con el logo de cada organización y su dirección web. A continuación, se reseñan los textos de cada tarjeta:

*Dorso tarjeta 1, Usina cultural del Sur:* “La usina del sur ¿Querés disfrutar de muestras, encuentros culturales, música y mucho más? ¡Acercate a la usina cultural del sur! Te esperan en Bulnes 326”.

*Dorso tarjeta 2, IMPA:* “Además de una fábrica recuperada es un museo vivo de la cultura del trabajo y la identidad obrera. Ocupa, resiste, produce. Encontralos en Querandíes 4290”.

*Dorso tarjeta 3, Fundación Gutenberg:* “¿Querés especializarte en diseño o comunicaciones gráficas? Gutenberg es una institución implicada con el sector industrial gráfico y con las instituciones públicas y privadas representativas de la vida cultural, científica y educativa. Acercate a Belgrano 4299”.

*Dorso tarjeta 4, Archibrazo:* “¿Querés conocer un espacio cultural dedicado al teatro y la música? ¡Acercate al Archibrazo! Presentaciones, un bar, ciclos, talleres... ¡Y más! Te esperan en Mario Bravo 441”

*Dorso tarjeta 5, La Tribu:* “¿Querés ser parte de talleres y actividades culturales, o disfrutar de un bar y radio todo en el mismo lugar? Acercate a la casita con parlantes (La Tribu), en Lambaré 873”.

*Dorso tarjeta 6, La casona de Humahuaca:* “¿Querés participar de un espacio con muchas ganas de hacer cosas, fiestas en la calle, un espacio de intercambio, un experimento con mucha gente querida, un bar y un lindo patio? Acercate a Humahuaca 3508”.

*Dorso tarjeta 7, Centro Cult. Teresa Israel: “¿Quieres conocer un espacio cultural donde ver y hacer cine, música, teatro y muchas cosas más? ¡Venite a “El Tere”! Acercate a Francisco Acuña de Figueroa 795”.*

#### Tarjeta de luchas y referentes (2018)

Producción realizada por estudiantes de la escuela “Rodolfo Walsh” en la materia Taller de producción multimedia.

Reseña de la producción: La tarjeta tiene en el frente el retrato fotográfico de Elsa Patricia Jiménez editado con saturación de colores en amarillo, rojo y azul.

En el dorso, a la izquierda se lee un texto que explica quién es esta política mexicana trabaja a favor de los derechos de las mujeres y de las personas LGTB+. Se reseña su actividad política, sus iniciativas y se menciona que durante su gestión se logró la despenalización final de la homosexualidad como agravante en el Código Penal. También se hace referencia a los reconocimientos obtenidos. A la derecha: “Elsa Patria Jiménez (México) 1957 presente, Luchas y Referentes”.

#### Sticker y tarjeta de “Alf inclusibe” (2018)

Producción realizada por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción multimedia.

Reseña de la producción: Esta tarjeta tiene un tamaño pequeño ya que fue pensada para repartirse y también se hicieron algunas autoadhesivas que se pegaron en las netbooks que, usadas en la muestra de fin de año, es decir, que era un elemento visual que se repetía en diferentes momentos y espacios. La tarjeta muestra el contorno del personaje de la serie “Alf” sobre un fondo blanco, su figura está formada por los colores representativos de la bandera de la comunidad LGTB+. En la parte inferior se destaca una línea negra en la que se lee: “ALF INCLUSIBE” (“Alf” está en blanco e “Inclusibe” está escrito con diferentes colores de la bandera LGTB+). El texto alude a que están todos incluidos y juega con palabras que se parecen a aquello que se quiere decir. Los “errores” (Alf en lugar de all, e inclusibe escrito con “b” y no con “v”) son adrede y forman parte de lo que se quiso comunicar.

#### Guiones de las parodias de publicidades (2018)



Guión de publicidades realizado por estudiantes de la escuela “Osvaldo Pugliese” en la materia Taller de producción audiovisual.

Reseña de la producción: El guión es una producción que supone un paso previo y necesario para la producción final, es por lo tanto una producción para el trabajo (y no para ser mostrada). Esta es la transcripción de los guiones:

#### Publicidad 1 “Lavarropas Gai”

Escena 1. Interior/Día

Lavadero

El gay entra en escena y se acerca al lavarropas. Mientras suena una voz en off: “Durante este mes GAI queremos que en vez de que te sientas orgulloso de tu patria, te sientas orgulloso de ser gai”.

El gay abre el lavarropas y empieza a meter la utilería argentina (Bandera argentina, mate, foto de Maradona). El presentador entra en escena (dueño de la voz).

Presentador: “Para vos, gay argentino te traemos el Lavarropas GAY versión 2018 de Alf Inclusive para lavar tu orgullo nacional y transformarlo en orgullo arcoíris”

Escena 2. Interior/Día

Lavadero

Vemos al lavarropas lavando la utilería argentina. Posteriormente el gay abre el lavarropas y saca las cosas gais (bandera del orgullo, peluche arcoíris, foto de Madonna). Presentador: “Este es un producto de Alf Inclusive” \*insertar Slogan a definir\*

#### Publicidad 2. “Anteojos de visión Gai”

Escena 1. Exterior/Día

Parque

Una pareja gai salta feliz con los nuevos anteojos gei, hasta que una de ellas en un descuido los pierde.

Escena 2. Exterior/Día

Parque

Un hombre los encuentra, se los quiere devolver al dueñx pero no lx encuentra. Loco fisura: “Ponetelos, no te vas a arrepentir”.

El hombre se los pone, empieza a caminar por el parque, todas las personas tienen un “Homotrómetro”. Se encuentra con otro hombre que se acerca a él y no paran de mirarse.

Tensión sexual.

Este sujeto le saca los anteojos, la tensión incrementa. Se quedan cerca, frente a frente, se están por besar.

Escena 3. Exterior/Día

Parque

Vemos a la pareja desenfocada de fondo con los anteojos en primer plano. (desde el pecho para abajo).

Escena 4. Exterior/Día

Pareja de Lesbianas” En este #MesGei hay 2x1...”

Loco fisura: “o 3x2”

Presentador: “...en anteojos Gei. Sólo en Alf Inclusive” \*slogan a definir\*

## Producciones multimedia

Las producciones multimedia de esta investigación son líneas de tiempo realizadas en el Taller de producción multimedia en la escuela “Osvaldo Pugliese”, las mismas giran en torno a una temática de actualidad (en ese entonces): el fallo del 2X1.

### Línea de tiempo sin título 1 (2017)

Reseña de la producción: Esta línea de tiempo se hizo con la aplicación Timeline JS. Consta de 8 placas: cada una presenta una imagen y un texto explicativo. Las imágenes están tomadas de medios y se menciona la fuente (al estar enlazadas algunas imágenes ya no se encuentran disponibles). Bajo las imágenes y el texto hay una línea de tiempo donde se indica el hito seleccionado con un breve texto que lo explica. En cada diapositiva hay una flecha para pasar a la siguiente. Describimos cada diapositiva:

*Diapositiva 1:* Foto de Carlos Saúl Menem (diario La Nación); fecha: November 2, 1994. Título: Ley 24390 con un texto que refiere a la primera ley del 2x1

*Diapositiva 2:* Foto de un cartel de juicio y castigo en una movilización (diario El Ciudadano); Fecha: May, 2001. Título: CHAU ley 24.390. HOLA ley 25.430 con un texto sobre una ley que vino a modificar el beneficio del 2x1

*Diapositiva 3:* Foto de la marcha del 2x1 (diario Clarín), el enlace está roto; Fecha: **AUGUST 6, 2013 — 2013**. Título: 2013, FALLA EL 2X1 con un texto referido a un antecedente de un acusado por un delito de lesa humanidad que accede al beneficio del 2x1

*Diapositiva 4:* Foto de la marcha del 2x1 (diario Clarín), el enlace está roto; Fecha: MAY 3, 2017. Título: VUELVE EL 2X1 con un texto donde se afirma que se declara la aplicabilidad de la ley del 2x1.

*Diapositiva 5:* Foto: (enlace roto); Fecha: MAY 3, 2017. Título: MARCHAS CONTRA EL 2X1 EN TODOS LADOS acompañado de un texto sobre movilizaciones en contra del 2x1 en diferentes puntos del país.

*Diapositiva 6:* Foto: (enlace roto de nota del diario La izquierda); Fecha: MAY 5, 2017. Título: DOS PELIGROSOS GENOCIDAS DE LA ESMA YA PIDIERON EL “2X1” con un texto sobre quienes son estos genocidas (Magnacco y Azic).

*Diapositiva 7:* Foto: ronda de las madres de plaza de mayo con el epígrafe: “Habrá una movilización desde el Congreso a las 17 horas y un acto frente a la Rosada”; Fecha: MAY 9, 2017. Título: MARCHA CONTRA LA LEY 2X1 y el texto: “*Los organismos de los derechos humanos decidieron unificar las convocatorias a movilizarse contra el 2x1 y mañana*”.

*Diapositiva 8:* Foto del pañuelazo en protesta por el 2x1 (diario Clarín). Con el epígrafe “*Una multitud marchó a Plaza de Mayo en contra del beneficio del 2x1 para delitos de lesa humanidad*”; Fecha: MAY 10, 2017 El título: **REALIZACIÓN DE LA MARCHA CONTRA EL 2X1** se acompaña con el texto de las consignas de la movilización.

#### Línea de tiempo “La ley del 2x1 en Argentina” (2017)

Reseña de la producción: Esta línea del tiempo se hizo utilizando la herramienta Sway. Consta de 10 diapositivas. Cada una de ellas tiene un fondo que en ocasiones es un color sólido y en la mayoría, fotografías de prensa. En la primera diapositiva puede desplegarse un menú con la línea de tiempo completo donde se ven las imágenes y los textos ordenados. Las imágenes están tomadas de medios, pero no se menciona la fuente. Describimos cada diapositiva:

*Diapositiva 1:* Imagen de fondo pañuelo de las madres de Plaza de Mayo pintado en una pared, sobreimpreso el título: “*La ley del 2X1 en la Argentina*”.

*Diapositiva 2:* Fondo negro con frase que explica qué es la ley del 2x1.

*Diapositiva 3:* Fondo negro con frase sobre la aplicación del 2x1 pese a estar derogada.

*Diapositiva 4:* Foto de Taty Almeida de fondo con una frase sobre el dolor de las Madres de Plaza de Mayo.

*Diapositiva 5:* Fondo collage formado por 3 fotos de prensa de rondas/ marchas de madres de Plaza de Mayo y un video (enlace roto).

*Diapositiva 6:* Fondo de una foto de marcha en repudio al 2X1 con frase sobreimpresa sobre la convocatoria y movilización contra el 2x1.

*Diapositiva 7:* Foto de prensa de la marcha del 2X1 con el epígrafe: “*Miles de personas marcharon hacia Plaza de Mayo protestando por el 2X1*”.

*Diapositiva 8:* Foto de prensa del escenario con el acto de las madres de Plaza de Mayo con frase sobre la masividad de la convocatoria a la movilización.

*Diapositiva 9:* Foto de prensa del pañuelazo durante la marcha con una frase sobre las consignas y el pañuelazo.

*Diapositiva 10:* Foto de prensa de una asistente a la marcha sosteniendo un pañuelo blanco con la frase “*Nunca más*” escrita en rojo.

#### Línea de tiempo sin título 2 (2017)

Reseña de la producción: La línea del tiempo se hizo utilizando la herramienta Genially. Consta de 5 diapositivas. Las dos primeras tienen como fondo fotos de prensa, la tercera y la cuarta tienen colores sólidos, y la última diapositiva tiene como fondo un collage de fotos. La primera diapositiva es el índice de la presentación que enlaza a las demás diapositivas. Las imágenes están tomadas de medios, pero no se menciona la fuente. La presentación tiene varios enlaces.

*Diapositiva 1:* Fondo de una foto de prensa de una multitud en la plaza se lee: “Índice”, “Qué es”, “Qué pasa ahora”, “Pueblo” y “Marcha”.

*Diapositiva 2:* Fondo de una imagen de prensa con un cartel que dice “No al 2x1” y un texto que explica qué es la ley del 2x1. En esta diapositiva, puede desplegarse un menú que amplía la información.

*Diapositiva 3:* Sobre un fondo gris oscuro con un texto sobre la situación actual de la ley. Junto a este texto hay un enlace a una nota de Infobae titulada “La Justicia de San Juan declaró inconstitucional aplicar el 2x1 a condenados por delitos de lesa humanidad”.

*Diapositiva 4:* Sobre un fondo gris se lee un texto que refiere a la movilización del pueblo en repudio al 2x1. Junto a este texto se ve la imagen de un evento de una página de Facebook creado por la organización “memoria, Verdad y Justicia”, llamado: “Ni 2x1, ni reconciliación. Cárcel ya”. Desde la diapositiva se enlaza a esa página.

*Diapositiva 5:* Fondo realizado con el collage de 4 fotos de prensa de marchas sobre el que se lee “Marcha 10/05”, también hay dos íconos (ojos) con la leyenda “Ver”. Al desplegarlos se encuentran más información.

#### Lista de enlaces a las producciones

- Video “Pablito Ruiz RUMANIA 5°4 TURNO TARDE” (2017):  
<https://www.youtube.com/watch?v=6B9DxeweCCU&t=57s>
- Video “Caso Nazare” (2018):  
<https://www.youtube.com/watch?v=5JOZZsqnF2M&feature=youtu.be>
- Video “7255/99 - Novo” (2018):  
<https://www.youtube.com/watch?v=LyFfSSnxVsU&feature=youtu.be>
- Programa “Hora libre” (FM Boedo - 22 de agosto Rumania) (2017):  
<https://ia800806.us.archive.org/20/items/FMBoedo22AgostoRumania/FM%20Boedo-22%20agosto-Rumania.mp3>
- Programa “Hora libre” (FM Riachuelo 14 de septiembre de 2017) (2017):  
[https://ia800800.us.archive.org/0/items/leandro\\_199/14-09-2017%20-%20HORA%20LIBRE.mp3](https://ia800800.us.archive.org/0/items/leandro_199/14-09-2017%20-%20HORA%20LIBRE.mp3)
- Línea de tiempo sin título 1 (2017):  
[https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1YUnUhe1kIWxO2NUCfVxH1QhdR0ehrbLg7rBc4Z4Zsoc&font=Default&lang=en&initial\\_zoom=2&height=650](https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1YUnUhe1kIWxO2NUCfVxH1QhdR0ehrbLg7rBc4Z4Zsoc&font=Default&lang=en&initial_zoom=2&height=650)
- Línea de tiempo “La ley del 2x1 en Argentina” (2017):  
<https://sway.com/s/nvCvxtNXhxSkCMSB/embed>
- Línea de tiempo sin título 2 (2017):  
<https://view.genial.ly/59120baf36eb5624240e0b84>

## Anexo II: Entrevistas

### Categorías y subcategorías de las entrevistas

En la siguiente tabla mostramos las categorías que fueron emergiendo en el análisis de las entrevistas, a partir de las mismas se desprenden una serie de subcategorías. Finalmente, se incluyen descripciones que amplían estas categorías y permiten comprenderlas en mayor detalle.

Tabla 2: Categoría y subcategorías del análisis de entrevistas (de elaboración propia)

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción/Ejemplos</b>
<b>Aprendizaje escaso</b>	Falta de interés Hacer lo que se puede, Rebuscarse Condiciones materiales personales y de la escuela Poca práctica/Aprendizaje no reiterado	No condicionante Producción limitada por falta de recursos Escasez de recursos en la escuela Falta de espacios adecuados El no acceso personal a recursos como estigma/brecha
<b>Aprendizaje técnico/instrumental</b>	Condiciones materiales Acceso a recursos Poder hacer efectivo/concreto Aprendizaje básico Aprendizaje útil Aprendizaje “profesional” (más profundo) Práctica permite/visibiliza mejores resultados Rol docente (saber instrumental/profundización) Aprendizaje entre pares Aprendizaje no formal	Acceso o no acceso como desigualdad/brecha Valor de las computadoras de Conectar Igualdad Acceso y uso de tecnología básica (uso de PC, tomar fotos) Aprendizaje útil para estudios superiores Acceso y uso de programas específicos y profesionales (Photoshop, Premiere) Acceso y uso de tecnología específica y profesional (estudios de radio, cámaras, micrófonos) Rol docente como acompañamiento Internet como fuente de información/acceso a recursos El tutorial como recurso (acceso a saber) Ejercicio como experiencia y experimentación Práctica que deviene experticia
<b>Aprendizaje valorado Aprendizaje rico</b>	Interés/Placer/Diversión Debate crítico Pensamiento crítico Aprender haciendo Aprendizaje significativo (saber para qué/entender)	Valoración del tiempo en clase Debate para el consenso Valorar la búsqueda de información Pensamiento crítico asociado a materias orientadas Construcción de punto de vista crítico

	<p>Articulación entre teoría y práctica</p> <p>Experiencia real</p> <p>Aprendizaje útil</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>Aprendizaje social</p> <p>Saber técnico profesional (distinto al técnico instrumental)</p>	<p>Interacción con la comunidad</p> <p>Experiencias directas/intervenciones</p> <p>Valor de las experiencias reales/intensidad</p> <p>Vincularse/interactuar con otro/as que no sean de la escuela</p> <p>Saber relacionarse con otro/as</p> <p>Aportar desde la escuela a otro/as</p> <p>Mostar lo que se hizo</p> <p>Poner en práctica</p> <p>Relación entre forma y contenido (qué y cómo comunicar)</p> <p>Apropiación de lenguajes</p> <p>Aprender a organizarse (pre producción/vinculado al saber técnico)</p>
<b>Aprendizaje extraescolar</b>	<p>Condicionado por acceso</p> <p>Estudiantes como consumidores de medios</p> <p>Vinculado a saber hacer instrumental</p> <p>Estudiantes con saberes específicos</p> <p>Aprendizaje informal</p> <p>Aprendizaje entre pares</p> <p>Aprender haciendo</p> <p>Prueba y error</p>	<p>Tecnología básica</p> <p>Información a partir del consumo de medios</p> <p>Escuela como ámbito de debate y problematización del afuera</p> <p>Aprendizajes extraescolares</p> <p>Aprendizaje a partir de tutoriales</p> <p>Aprendizaje a partir de acceso a tecnologías o programas específicos</p> <p>Aprendizaje en ámbitos de educación no formal (extraescolar)</p> <p>Aprendizaje entre pares (amigos o familiares con saberes específicos)</p> <p>Experimentación: ensayo y error</p> <p>La casa como extensión de las actividades escolares</p>
<b>Aprendizaje escolar</b>	<p>Pensamiento crítico</p> <p>Estudiantes como ciudadanos</p> <p>Contextualiza/completa el aprendizaje extra escolar</p> <p>Habilidades informacionales</p> <p>Visibilizar las mediaciones</p>	<p>Exponer el propio pensamiento</p> <p>Abrir la cabeza</p> <p>Visibilizar el consumo, la influencia y manipulación</p> <p>Búsqueda de información</p> <p>Evidenciar el proceso</p>
<b>Vínculo escuela - el “afuera”</b>	<p>Experiencia</p> <p>Aprendizaje significativo</p> <p>Rol de la escuela</p> <p>Saber comunicar</p> <p>Dimensión ética</p> <p>La escuela como interfaz educativa</p>	<p>Hacer un proyecto</p> <p>Interacción con el afuera/la comunidad</p> <p>Concepto de territorio</p> <p>Apropiación del espacio público por parte de la escuela</p> <p>Articulación entre teoría y práctica</p> <p>Transpolar conocimiento al afuera, poner en práctica los conocimientos</p> <p>Mostrar al afuera lo que hicieron</p> <p>La escuela “explicar” el afuera (da más información, desarrolla, contextualiza)</p> <p>Proyecto colectivo/valores</p> <p>Teoría como base para argumentación</p>

<b>Tecnología como recurso pedagógico</b>	Condiciones materiales (escasez de recursos) Tecnología del alambre (hacer lo que se puede) Cantidad y variedad de tecnologías Ámbitos analógicos y digitales Tecnología “mancomunada” Recursos colectivos Saberes colectivos Resolución colectiva de inconvenientes técnicos Tecnología como posibilidad Tecnología como habilitante al potencial creativo	Celular: accesible y usos múltiples Distinción entre usos/potencialidad de cada medio, herramienta. Diversos medios y tecnologías (PC, netbooks de conectar igualdad, internet, cámaras, micrófonos, luces de estudio, etc.) Rol docentes y estudiantes como proveedores de tecnología y saberes Internet como archivo Internet como espacio de aprendizaje Uso y manejo de tecnología específica Acceso a otros espacios (estudios, espacios públicos) Acceso a tecnología permite explorar
<b>Habilidades predominantes: Trabajo colaborativo y habilidades informacionales, comunicacionales</b>	Trabajo colaborativo/colectivo Trabajar entre pares/trabajo grupal Trabajo en grupo Asunción de roles Aprendizaje entre pares Rol de estudiante como parte de un colectivo Rol de estudiante como tutor Saber comunicar Derecho a la comunicación Libertad de expresión Acceso a la información Creatividad/expresión Habilidades sociales y culturales	Saber organizarse Compromiso/Responsabilidad individual División de tareas Compañerismo Liderazgo a partir de interés Enseñar a otro/as (saber qué hacer y saber cómo hacer) Valoración de lo colectivo Toma de decisiones/Debates/Consensos Debate como herramienta para saber comunicar Organizar un mensaje consistente para saber comunicar Procesos metacognitivos para saber comunicar a otro/as Hacer saber el propio conocimiento Trabajar sobre el contenido (mensaje): Pensar qué comunicar Capacidad de pensar al otro/a: saber comunicar en base a un destinatario/a ideal. Acceder a información desconocida Buscar información Lectura atenta y profunda como acceso a más y mejor información Saber relacionarse con otros: respeto, diversidad.
<b>Rol docente</b>	Docente como guía y tutor Docente con saber específico Docente como fuente de información Docente como creador de propuestas Docente como facilitador	Proponer herramientas y saberes Proponer usos de las tecnologías Proponer temas Brindar información Sintetizar o aunar espacios Habilitar/posibilitar el debate respetuoso



		Habilitar desarrollo de habilidades Articular conocimientos Permitir el pensamiento crítico Brindar acompañamiento (compensar, orientar, incentivar, contener)
<b>Rol estudiante</b>	Consumidor Prosumidor Ciudadano	Traer saberes información del afuera Seleccionar materiales Jerarquizar materiales Organizar materiales Proponer temas Visibilizar temas Experimentar Asumir responsabilidades Reconocer propios saberes y habilidades Reconocerse como parte del grupo

Entrevistas a estudiantes

**Entrevista a la estudiante Guadalupe, estudiante de la materia Periodismo en la escuela “Arturo Jauretche”. 3 de noviembre de 2017**

Entrevistadora: Lo primero que te voy a preguntar es cómo te llamás y tu edad.

Guadalupe: Me llamo Guadalupe, tengo 18 años y estoy en 5to año.

Entrevistadora: ¿Vivís en el barrio?

Guadalupe: Sí, vivo acá a la vuelta, a una cuadra del colegio.

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste esta escuela que es orientada en Comunicación?

Guadalupe: Primero, yo vengo de Laferrere y como me quedaba cerca me inscribí, siempre fui a la escuela pública; después yo iba a la tarde al colegio, y como no había orientación en Comunicación, sólo había orientación en Perito mercantil, bueno, elegí pasarme a la mañana y estudiar comunicación, porque es una materia que me gusta mucho, me encanta el periodismo, y más que nada por eso. Ahora voy a estudiar Ciencias de la Comunicación en la UBA.

Entrevistadora: ¿Qué materias te gustan más?

Guadalupe: Me gusta mucho matemática, periodismo y literatura, me gusta mucho leer.

Entrevistadora: ¿Y por qué te gustan esas materias?

Guadalupe: Literatura es una materia donde leemos mucho y desarrollamos nuestras ideas, pensamos, me gustan esas cosas donde conocés cosas nuevas. Me gusta leer y como que la

literatura me lleva a un lugar re lindo. Matemática, porque me encanta hacer cuentas y esas cosas, me entretiene un montón. Y el periodismo es mi pasión, miro todo el tiempo periodismo y analizo, porque acá nos enseñaron a analizar, a dudar de los medios y de todas esas cosas.

Entrevistadora: ¿En qué materia creés que aprendés más?

Guadalupe: En matemática este año aprendimos mucho, en periodismo nos enseñan a que no consumamos y no compremos todo lo que vemos, y que no nos dejemos influenciar ni dominar, creo que esas dos son en las que más aprendo.

Entrevistadora: ¿Qué hacen en las materias de Comunicación?

Guadalupe: En diseño gráfico usamos mucho la computadora, hacemos diseños, logos, todas esas cosas que tienen que ver con el mercado, para una marca. Tenemos que hacer un logotipo lindo, todas esas cosas. Después en comunicación estamos estudiando las escuelas y los estudios culturales, desarrollamos las ideas que cada una de estas escuelas ofrece. Después queda periodismo, analizamos distintos medios, distintos programas y muchas veces debatimos, los viernes debatimos, debatimos sobre temas que se dan en la semana o temas que ya vienen de hace mucho y que sabemos que nos van a afectar, y participamos mucho todos.

Entrevistadora: ¿Me contás un ejemplo de estos temas que los afectan?

Guadalupe: El día de las elecciones primarias, las PASO, cada uno trajo folletos que nos daban en la calle, de las campañas, y contábamos las ideas que tenían cada uno de los candidatos y poníamos en común y ahí desarrollábamos si era verdad, qué nos convenía... no es que quedábamos con una idea, sólo veíamos que era lo que nos convenía y cada uno hizo su propio análisis y se lo guardó.

Entrevistadora: ¿Me podés contar algo de las producciones que hicieron?

Guadalupe: Ahora estamos haciendo un videoclip donde contamos una historia, elegimos una canción y contamos una historia. Después, hicimos también videos de diferentes culturas y mostramos que tenía cada una. Hicimos una producción en storyboard, de fotos, un montón de cosas.

Entrevistadora: ¿Me explicás que mostraban en los videos de las diferentes culturas?

Guadalupe: Elegimos una de caporales, donde se veía que mezclaron “Despacito” que es un tema argentino...(duda) No, creo que es yankee... con una tradición, la cultura de Bolivia, que son los caporales; veíamos la hegemonía, todas esas cosas.

Entrevistadora: Cuando ustedes hacen producciones con el lenguaje de los medios ¿Qué pensás que aprenden?

Guadalupe: Hace poco fuimos a la radio y cada uno elegía un tema y sobre ese tema buscábamos información, a mí me tocó un tema del aborto y aprendimos un montón, por

ejemplo, sobre las leyes, aprendimos que en Rosario se propuso la idea de una materia que se hable sobre el aborto.

Entrevistadora: ¿Y además de estos contenidos que me contás, ¿qué aprendiste usando los lenguajes de los medios?

Guadalupe: Aprendemos a expresarnos, a opinar, a dar nuestras ideas sin miedo, por ejemplo, porque uno tiene miedo de decir algo porque no sabe cómo lo va a tomar la otra persona. Y aprendimos que cada uno opina diferente, y que por más que no te guste tenés que bancártela, y que está bueno decir cosas para debatir y todo eso, que el debate no es algo malo, que es algo muy bueno.

Entrevistadora: ¿Vos creés que es en el ámbito de la escuela donde esto es posible o en cualquier otro lado hubiera sido posible?

Guadalupe: Creo que más en el colegio porque creo que, no sé si es por el profesor o algo, pero respetamos más, creo que en otro lado, en la calle o en otro lado no te van a escuchar, o van a estar todo el tiempo juzgándote por lo que opinás.

Entrevistadora: ¿Cómo se tomaban las decisiones cuando hacían un programa de radio o un video?

Guadalupe: En algunos casos es libre, nosotros tenemos la oportunidad de elegir qué tema y con quien trabajar, y en otros casos los profesores dividen, ya sea porque no le gusta el grupo que se había formado antes, pero siempre es para nuestro beneficio.

Entrevistadora: Y con respecto a los temas, como con el tema del aborto ¿Cómo decidieron?

Guadalupe: Fuimos tirando ideas de temas que se podían hablar en la radio y las anotábamos en el pizarrón, después cada alumno elegía el tema que quería y se formaban los grupos.

Entrevistadora: ¿Y ahí no había ningún tipo de restricción por parte de los docentes?

Guadalupe: No, ninguno tomó un tema porque “estaba mi amiga en tal tema”.

Entrevistadora: ¿Qué cosas te hubiera gustado hacer en la escuela y que no hiciste vinculada con los medios y con la producción en medios?

Guadalupe: Me hubiera gustado que venga alguien de algún programa que trabaje en medios, y tener distintos tipos de opiniones ya sea actores, periodistas, me hubiera gustado que vengan a dar una charla.

Entrevistadora: Y respecto a las producciones en un escenario ideal, con tiempo, con todo ¿Qué te hubiera gustado hacer?

Guadalupe: Me hubiese gustado hacer entre todos una obra de teatro con todos para el colegio, una producción con todo incluido, con material, con todo. Igual el año pasado hicimos un pequeño videoclip donde contábamos un chiste, pero estuvo muy bueno porque grabábamos.

Entrevistadora: ¿Y cómo grababan?

Guadalupe: Nos tomábamos las horas de clases, e íbamos al pasillo o a otro salón y grabábamos lo que teníamos que grabar con cámaras que nosotros traíamos, después lo pasamos a la computadora y las editábamos y quedaron muy buenas. Me gusta porque usamos el celular no solamente para estar en internet y esas cosas, sino que para hacer algo productivo.

Entrevistadora: ¿Te acordás qué programa usaron para editar?

Guadalupe: No me acuerdo muy bien el programa que usamos, pero es el que viene en las computadoras (se refiere a las netbooks del programa conectar igualdad).

Entrevistadora: ¿El Movie Maker?

Guadalupe: Ese.

Entrevistadora: ¿Con qué tecnología trabajan cuando hacen producciones en medios?

Guadalupe: Trabajamos mucho con las computadoras, con los celulares, a través de internet, cámaras, cámaras de fotos....

Entrevistadora: Las cámaras me decías que las ponen ustedes...

Guadalupe: Sí, las cámaras las traemos nosotros porque no hay generalmente. Sí usamos mucho el celular para sacar fotos y esas cosas.

Entrevistadora: ¿A vos cómo te gustaría usar la tecnología en la escuela?

Guadalupe: Usarlo, como te decía, para usarlo en alguna materia en especial, filmar, para hacer un video, algo así, porque no estamos todo el tiempo con el celular, sino que nos distraemos con algo, editando...

Entrevistadora: ¿Qué obstáculos tuvieron cuando estaban haciendo producciones en medios?

Guadalupe: A veces si queremos mirar un video o algo, hay veces que no anda el proyector en la sala de video y se nos complica. O la computadora, hay chicos que ya ni la tienen, y acá en la escuela no hay posibilidad de que todos podamos usarlas porque hay muy pocas. Y la mayoría se tilda y se nos complica en ese sentido.

Entrevistadora: Esos serían como problemas técnicos digamos

Guadalupe: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué otros problemas pueden surgir aunque funcione todo?

Guadalupe: Capaz si algún compañero no quiere hacer algo, porque o no hacen silencio, o no permiten que el otro trabaje.

Entrevistadora: ¿Y problemas vinculados con el aprendizaje? ¿Hay algún problema?

Guadalupe: No, creo que no surgen esos problemas porque gracias a Dios o a no sé qué, tenemos profesores muy buenos, que nosotros podemos dar nuestra opinión y aunque las cosas

no se cambian, nos quedamos conformes porque nos escucharon o nos explican por qué las cosas no se hacen. Tenemos profesores bastante copados que nos dicen, nos permiten hacer.

Entrevistadora: Alguna de las cosas que aprendiste fuera de la escuela sobre los medios ¿Te sirvieron para la escuela?

Guadalupe: Sí, no sé si me sirvieron en positivo o en negativo, por ejemplo, aprendí que no todo lo que se ve en la tele es cierto. Por ejemplo, a veces afuera vos contás algo que viste en internet y te dicen “pero no lo ví en la tele, si no lo pasaron en la tele no es verdad”. Entonces, acá aprendí que lo que no sale en la tele, no es porque no existe.

Entrevistadora: Vos ahí me hiciste una distinción entre lo que ves en internet y la tele ¿Para vos cómo es la relación entre los medios tradicionales (como la tele, la radio, los diarios) e internet?

Guadalupe: Antes yo creía todo lo que veía en la tele, y ahora cada vez que pasan una noticia o algo, digo “esto lo usan para tal cosa, para el beneficio de tal persona, del gobierno o de lo que sea”.

Entrevistadora: ¿De todas las producciones que hiciste en la secundaria cuál fue la que más te gustó y por qué?

Guadalupe: Me gustó mucho el día que fuimos a la radio. No sé, como que me sentía en mi ambiente, y me encanta muchísimo y fui a la radio y al principio estaba muy nerviosa, después me solté y pude hablar y hablé un montón.

Entrevistadora: Gracias Guadalupe.

Guadalupe: De nada.

### **Entrevista a Taiel estudiante de la materia Periodismo en la escuela “Arturo Jauretche”. 3 de noviembre de 2017**

Entrevistadora: ¿Me decís tu nombre, tu edad y en qué barrio vivís?

Taiel: Taiel, 18 años, Villa Riachuelo.

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste esta escuela?

Taiel: Antes en primero y segundo iba a una escuela técnica, iba al Huergo, era muy exigente, tenía mucho tiempo además de que tenía dos horas de viaje, y me di cuenta primero, de que no me gustaba, me gustaba todo lo que es la ingeniería informática, pero era mucho tiempo, o sea, salía de mi casa a las 5 de la mañana y volvía a las 8 de la noche todos los días, y decidí cambiarme acá porque me quedaba cerca y era la mejor opción dentro de las escuelas que estaban cerca de mi barrio, y me enganché con la comunicación. Es algo que siempre me gustó

y cuando entré a esta escuela no sabía que había comunicación, así que cuando me enteré que había comunicación fue muy bueno.

Entrevistadora: Contame qué materias te gustan más y porqué.

Taiel: Las materias que me gustan más son lo que es diseño gráfico, lo que es comunicación y periodismo que son las tres que tengo con el mismo profesor, porque básicamente en las tres hacemos un conjunto y aprendemos todo lo que es la teoría y la práctica, de cómo comunicar y cómo redactar tanto lo que es un informe periodístico, como un video de cualquier índole, y eso es algo que para mí, con lo que llevo haciendo que es YouTube, como mis gustos me interesa un montón y absorbo todo lo que me dicen y me encanta, es algo que disfruto mucho aprender y además pongo en práctica.

Entrevistadora: ¿Qué cosas pensás que aprendés en estas materias de comunicación?

Taiel: El contenido que aprendo, lo que yo más absorbo. Nos enseñan bastantes cosas pero yo en lo personal aprendo todo lo que es cómo se redacta, cómo la persona recibe ese mensaje, cómo tengo que emitir ese mensaje para que esa persona lo reciba, los intermediarios externos tanto como técnicos que permiten que ese mensaje se reciba, y qué intermediario hace que ese mensaje, o no llegue correctamente o llegue correctamente y no se entienda mi idea, o sea que es lo que yo tengo que cambiar por lo cual un mensaje que yo digo no llega de la manera en la que yo espero que llegue. Tanto teóricamente como prácticamente, dándome cuenta que yo dije algo y mis compañeros no lo entendieron de esa manera o mis formas de comunicar que capaz no tengo tan asimiladas y darme cuenta cuál es la que no tengo tan asimilada para poder cambiarlo.

Entrevistadora: En las materias de comunicación ¿Qué tipo de producciones hicieron usando los lenguajes de los medios?

Taiel: Hicimos, prácticamente hicimos el año pasado y este, que fueron una producción de un corto, realizamos un corto, realizamos un videoclip, realizamos un videoclip musical, varios, creo que eran 5 informes periodísticos, 2 notas y ahora estamos realizando una crónica, una interacción con la radio y 2 grabaciones para radio además de una novela radiofónica.

Entrevistadora: Cuando hiciste esas producciones ¿Qué cosas pensás que aprendés?

Taiel: Lo que aprendí un montón son las cosas que tengo que tomar en cuenta para hacerlo. Uno cuando va a hacer una producción piensa en todo lo que va a necesitar, pero siempre hay cosas que te fallan o cosas que no contemplás que te van a faltar, y esas son un montón de cosas que te das cuenta cuando lo hacés, antes de hacerlo podés leer todo lo que quieras, podés ver todo lo que quieras, pero hasta que no hacés algo vos carecés de técnica, ya sea unas pilas extra para la cámara, una batería de repuesto, traer fundas, memoria, un monitor para ver lo que estás

grabando, ese tipo de cosas que hasta que no lo hacés es muy difícil saber qué es lo que te va a faltar o lo que vas a necesitar.

Entrevistadora: Cuando hacían esas producciones ¿Cómo tomaban las decisiones sobre qué hacer o quién hacía cada cosa?

Taiel: Eso depende también y tiene que ver con el punto anterior a trabajar con personas, es muy difícil trabajar con personas, y más si esas personas no están metidas del todo en el tema, o sea, no tienen las ganas de hacerlo, sino que simplemente están ahí, y quieren hacer algo para aprobar y es una experiencia distinta. Yo generalmente cuando trabajo, trabajo con gente que le encanta esto, entonces es otra relación, cuando estás con una persona que no quiere hacerlo porque no le gusta sino simplemente por hacerlo, tenés que tomar primero las decisiones de una manera muy distinta, tenés que tratar medio de convencer a esas personas de lo que vos querés hacer, para que te entiendan tu idea y no plantearla al aire, porque si vos muchas veces preguntás ¿Cómo hacemos esto? Muchas veces las respuestas no salen entonces vos tenés que tener la idea en la cabeza y decir ¿Les parece bien que hagamos esto? Generalmente en el grupo que estoy las decisiones las tomo yo que soy el que más le interesa y más metido está en el tema, y además todos me dejan decidir porque bueno, quieren aprobar, pero es muy raro explicar a una persona lo que tiene que hacer sin que sepa nada. Una persona que vos agarrás y le decís “hoy en 3 horas tenemos que exponer esto, tenemos que grabar esto, vos tenés que ponerte ahí, cuando yo te hago esta seña mirás a la cámara, tenés que girar la cabeza, te marco el 3 y tenés que mirar para arriba, y después sonreír a la cámara”, es muy difícil porque esa persona no sabe para qué va a servir eso, pero vos le tenés que enseñar a hacerlo sin que esa persona sepa lo que va a producir y eso es muy difícil de hacer.

Entrevistadora: ¿Qué cosas que vos aprendiste fuera de la escuela traés y te ayudan a hacer las producciones en la escuela?

Taiel: Bueno, yo fuera de la escuela estudié 3 años de cinematografía, estudié lo que es dirección de cine, hacer guiones, cámara y edición, y lo que más se nota la diferencia es en la edición porque no aprendemos a editar en la escuela, es de lo que se carece, si bien se quiere enseñar, es muy difícil que un chico que tampoco tiene las intenciones de aprenderlo, aprenda a editar un video que es algo muy complicado y que yo llevo 9 años perfeccionando, y es algo de lo que más sirve porque se nota un montón, porque todos los grupos generalmente cuando hacés una producción en la escuela, todos los grupos graban y después me dan a mí para editar, porque es muy difícil aprender a editar además de que no se cuenta con los requisitos técnicos para editar en una netbook, es muy difícil realizar una edición y con un solo monitor previsualizar lo que estás haciendo, entonces eso es lo que más traigo, además de la escritura

guionada, que es un punto fundamental y no es algo que se enseña mucho, aunque se trata de enseñar. Hasta que no realizás una producción es muy difícil saber qué es lo que en un guión necesitás, y tanto la puesta en escena, la edición y la guionización es básicamente lo que traje de afuera.

Entrevistadora: Y por tu cuenta ¿Cómo aprendés para después en la escuela hacer estas cosas?

Taiel: Afuera de la escuela aprendí todo básicamente por internet, y con un amigo que ambos tenemos la misma edad, entonces aprendimos a la vez, y yo desde los 7 años que edito videos y la grabación la vengo haciendo desde los 9 años que hacíamos cortos con mis amigos y es todo prueba error, y decir cómo puedo realizar determinada acción, buscarlo en Google y que te digan tenés que poner tal efecto acá entonces va a generar tal tipo de cosas. Y así aprendí todo. Ahora mismo tengo 18 años y ya llevo 8 años grabando videos básicamente una vez por semana, como mínimo hago un corto así que todo lo que es eso, es algo de prueba error y ver qué es lo que sale mal para rehacerlo.

Entrevistadora: ¿Qué pensás estudiar?

Taiel: Estoy entre 2 carreras, capaz hago las dos a la vez, no estoy seguro. Ingeniería informática en sistemas y en Comunicación, tanto en la UADE que me gané una beca, pero voy a la UBA porque tiene mejor nivel.

Entrevistadora: ¿Con qué tecnología trabajan en la escuela?

Taiel: En la escuela trabajamos básicamente con las computadoras que nos da la escuela, la mayoría de las que tenemos nosotros están rotas, así que la escuela nos brinda un par de computadoras, 7 computadoras para un curso de 30 personas, y editamos en esas computadoras. En la escuela no contamos con nada más, por lo general todas las producciones se hacen con una computadora que trae el profesor, y el micrófono y el condenser que traigo de mi casa, con el que trabajo, y lo ponemos en una mesa y grabamos ahí. Pero como tal, en la escuela, grabamos con un celular y después con un cable lo pasamos a la computadora, a Audacity o Movie Maker. Otra tecnología no hay, esta no es una escuela que cuente con estudio de radio como otras de la zona, que facilita muchísimo el trabajo por lo cual vamos a otras escuelas a grabar este tipo de cosas de vez en cuando.

Entrevistadora: ¿Qué cosas que no hiciste en la escuela te gustaría haber hecho?

Taiel: Es difícil porque tuvimos una gran variedad y no hay nada que diga no me gustó hacerlo, y es muy difícil pensar en algo que diga me gustaría haberlo hecho. Algo que me gustaría haber hecho es quizás aprender algo más de lo que es la preproducción, me parece que no se da en la escuela lo que es la preproducción, directamente saltamos de un guión a hacerlo,



y después a editarlo, y me parece que el entender qué es lo que pasa antes de una producción es muy importante y después, ya que estamos en comunicación, qué es lo que pasa o el porqué, el estudio social de cómo estos videos le llegan a la gente, ya sea internet, ya sea cualquier medio; hoy en día internet es interesantísimo. Yo desde mi punto de vista lo veo todos los días cuando trabajo, la cantidad de gente que se mueve por videos que se realizan con un celular.

Entrevistadora: ¿Cómo te hubiera gustado usar la tecnología en la escuela?

Taiel: Me parece que hubiera sido más efectivo tener un aprendizaje reiterado de lo que es la edición, nada más realizamos edición cuando editamos un video, cuando hacemos algo, la edición siempre es algo secundario y me parece que es muy fundamental ya que la edición se puede realizar prácticamente con cualquier dispositivo, con un celular se puede editar perfectamente y no sé, tener cada un mes una clase donde el profesor nos de algún material que tengamos que editar para generar ciertas cosas y saber qué se puede hacer y, sobre todo afuera de la escuela, poder realizar cosas que no podemos realizar. Muchos de mis compañeros me piden ayuda para realizar un video, me dicen: “Quiero hacer un video, puedo grabarlo, pero no sé editarlo”. Yo aprendí a grabarlo, puedo grabarlo porque grabo videos, o sea, con el celular grabo videos de por sí y no es algo que en la escuela me enseñaron a grabar, pero editar es algo que está bueno que te enseñen porque se puede usar un montón fuera de la escuela y grabar un video y poder hacer recortes o recopilaciones de algo es muy, aparte de divertido, es algo que uno aprende solo, que uno aprende de la prueba y del error y que no insume nada; que es algo que no es necesario que haya algo en la escuela, que cualquiera lo podría hacer.

Entrevistadora: Gracias Taiel.

Taiel: De nada.

### **Entrevista al estudiante Juan Ignacio estudiante de la materia Diseño y producción de sonido en la escuela “Rumania”. 30 de octubre de 2017**

Entrevistadora: Contame qué aprendés en esta escuela que tenga que ver con los medios y con la comunicación.

Juan: Lo que aprendo es cómo hacer radio, las preguntas, en qué momento tratar al que está hablando, ¿Todo tipo de medio? ¿De todo tipo de medio te hablo? ¿De videos?

Entrevistadora: Sí, de todos.

Juan: En video enseñan cómo filmar, las distintas tomas, cuando cortar, y eso.

Entrevistadora: ¿Y cuál es el lenguaje que vos disfrutás más, que te gusta hacer más? ¿Hacer radio, hacer video, escribir?

Juan: Video. Me gusta hacer video, porque te divertís, te divertís más, aparte a mí me gusta aparecer en las cámaras, “figureti” (se ríe) ...

Entrevistadora: Sí, ví el video, el de Pablito Ruiz. Y cuando vos hacés un video por ejemplo ¿Qué cosas aprendés?

Juan: Como estar enfrente de una cámara, no reírse, estar serio. Esas cosas.

Entrevistadora: ¿Y sobre qué temas te gusta hablar o expresarte a través de los videos?

Juan: Algo sobre humor o de fútbol. Cuando hacemos una nota periodística, esas cosas.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los obstáculos o los problemas con los que se encuentran vos y tus compañeros cuando quieren hacer una producción en la escuela?

Juan: Que no hay mucho espacio para hacer los videos, no hay cámaras, no hay luces, faltan todas esas cosas...entonces nos rebuscamos y bueno, hacemos lo que podemos.

Entrevistadora: Y cuando se las rebuscan contame cómo hicieron, cómo filmaron, cómo arreglaron el tema de las luces.

Juan: El profesor alquiló las luces, también alquiló los trípodes, pedimos prestada una bici.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo les llevó hacer ese video?

Juan: 3 meses

Entrevistadora: ¡Ah! ¡Un montón! ¿De quién fue la idea?

Juan: Mía.

Entrevistadora: ¿Y por qué se te ocurrió hacer ese video que es como el video de Pablito Ruiz? Y como que vos le ponés la voz, es similar, es como una copia.

Juan: Claro, es igual. Porque era el más fácil para hacer, porque si vos mirás otros videos son más difíciles de hacer, está en el mar, o por el aire, tenés el dron...nosotros no tenemos esas cosas.

Entrevistadora: ¿Y la consigna era que ustedes tenían que imitar un video o eso se te ocurrió a vos?

Juan: No, teníamos que hacer un video igual.

Entrevistadora: Ah, entonces la consigna la puso el profesor.

Juan: Sí, sí.

Entrevistadora: Y si vos pudieras hacer cualquier tipo de video sin que el profesor les diera una consigna ¿Qué tipo de video te gustaría hacer?

Juan: Una publicidad.

Entrevistadora: ¿Y por qué una publicidad?

Juan: Porque me gusta. Publicitar cosas para que la gente compre.

Entrevistadora: ¿Y de qué la harías? ¿Se te ocurre algo?

Juan: Y, de celulares, todo electrónico.

Entrevistadora: ¿Porque te gustan particularmente esos elementos?

Juan: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué otro tipo de aprendizaje pensás que te da esta escuela? Además de las cuestiones más técnicas, ¿Qué otro tipo de aprendizajes pensás que te dan las materias de comunicación?

Juan: Saberme comunicar con la gente, por ahí el día de mañana si consigo un trabajo saber comunicarme con la gente, eso.

Entrevistadora: ¿Sabés qué querés seguir después? ¿Cuándo termines el cole?

Juan: Sí, perito forense.

Entrevistadora: Nada que ver con comunicación.

Juan: No, nada que ver, un profesor de acá me está averiguando a ver cómo son las materias y lo que tengo que hacer, si hay examen de ingreso, todo.

Entrevistadora: Si yo te preguntara que es la educación vinculada con los medios ¿Vos qué me dirías? (como duda, se le repregunta) ¿Vos qué le dirías a alguien que no sabe lo que aprenden en esta escuela?

Juan: Aprendés a respetar a la gente.

Entrevistadora: ¿Hay algunas cosas que vos aprendiste fuera de la escuela (por ejemplo, filmar, o hablar, o la publicidad) que después lo traés a la escuela y lo usás acá cuando tienen que hacer algo en clase?

Juan: Sí.

Entrevistadora: ¿Te acordás de algo?

Juan: Aprendo mirando la tele, miro las publicidades y me fijo cómo se mueven, los movimientos, dónde va la cámara, todas esas cosas.

Entrevistadora: Desde que estás en esta escuela, cuando lees un diario o cuando mirás una publicidad, o cuando escuchás un programa de radio. ¿Te pasa que cambió tu mirada sobre los medios?

Juan: No, no soy de leer muchos diarios y eso. De escuchar radio.

Entrevistadora: Te hago una pregunta sobre tus profesores de comunicación ¿En general ellos son los que proponen las consignas o ustedes también pueden proponer algo?

Juan: Depende el profesor. Nos dice el tema y nosotros lo hacemos.

Entrevistadora: ¿Es el profe el que les dice qué hacer o ustedes?

Juan: Y, 50 y 50.

Entrevistadora: Me contaban que están haciendo un documental de la escuela.

Juan: Sí, un institucional estamos haciendo.

Entrevistadora: ¿Qué te parece? ¿Cómo les está saliendo? ¿Te gusta?

Juan: Sí, está bueno. Para mostrar el colegio, lo que hacemos.

Entrevistadora: ¿Y vos creés que ahí están mostrando cómo la mirada de ustedes del colegio?

Juan: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que quieren lograr y qué es lo que están mostrando con lo que están filmando?

Juan: Está mostrando que este colegio acepta a chicos con dificultades, que, en otro colegio, no. Creo que es el único colegio.

Entrevistadora: ¿A qué te referís con “chicos con dificultades”?

Juan: Que tiene una enfermedad, es el único colegio que acepta, porque en otro los rechazan. Bueno, eso es lo que quiere mostrar el video.

Entrevistadora: ¿Y cómo piensan contar ese aspecto?

Juan: No sé porque todavía no lo terminamos, tenemos las entrevistas, esas cosas,

Entrevistadora: ¿Ya saben a quién van a entrevistar?

Juan: Sí, tenemos que entrevistar a profesores, y a algunos chicos, al que quiera.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los tipos de enfermedades que tienen estos chicos?

Juan: Síndrome de Down, Asperger, autismo, eso. Hay un chico con silla de rueda,

Entrevistadora: ¿Y esto qué te enseñó a vos? Venir a esta escuela y convivir con chicos con estas características.

Juan: Que todos somos iguales, que no hay que discriminar a nadie, y hay que saber llevar a los chicos, hay que estar con ellos, encima de ellos y bueno, ayudarlos.

Entrevistadora: Gracias.

### **Entrevista al estudiante Elías Ezequiel estudiante de la materia Diseño y producción de sonido en la escuela “Rumania”. 30 de octubre de 2017**

Entrevistadora: ¿Me contás por qué elegiste una escuela orientada en comunicación?

Elías: Yo elegí el colegio este porque mi hermana ya venía acá, eligió comunicación, y también porque yo quería, siempre tuve la decisión de seguir la carrera de periodismo deportivo que es lo que me gusta a mí y este es uno de los pocos colegios que tiene que podés elegir entre perito y comunicación, y yo estoy estudiando comunicación que tengo periodismo, radio, que tengo una orientación para salir un poquito más, sabiendo algo más que estando en perito.

Entrevistadora: ¿Y qué cosas pensás que aprendés en estas materias que están vinculadas con los medios?

Elías: A cómo relacionarme con las personas, con diferentes personas, a hacer entrevistas. Aprendí en radio los aparatos de la radio, cómo tengo que hablar, como tengo que agarrar el micrófono cuando filmo en la tele, cómo es que siempre tengo que estar mirando a la cámara, nunca para abajo, o mirando al que estoy entrevistando siempre, y muchas cosas más.

Entrevistadora: ¿Hay otros aprendizajes más allá de los lenguajes y de los medios que hayas aprendido? Algo que no tenga que ver con las materias como lo que me dijiste al principio “relacionarme con otros”.

Elías: También aprendí mucha información que yo no sabía, como de Truman Capote, de muchos personajes que se llevó la dictadura, que fueron escribiendo. También aprendí mucho la historia del Che Guevara, no tanto en esta materia sino en otras, muchos personajes buenos que fueron revolucionarios.

Entrevistadora: Y de las materias que tenés vinculadas con medios ¿Cuál es la que más disfrutás?

Elías: Radio, que a mí me gusta joder, me gusta estar. Periodismo, que si hay que hacerle una entrevista a alguien me gusta. Comunicación más o menos y bueno, literatura quiero aprender porque me cuesta, el lenguaje me cuesta y bueno, ojalá que ya dentro de poco me dejé de costar.

Entrevistadora: ¿Cuándo ustedes hacen producciones en medios...sé que hicieron un programa de radio...qué otro tipo de producciones hicieron?

Elías: El miércoles pasado nos llevaron a una productora de Luis Majul y nos hicieron hacer un programa de radio sobre lo que queríamos hablar nosotros, elegimos el fútbol. Primero hicimos un programa de radio, y después hicimos un programa de tele, corte que nosotros entrevistábamos a alguien y hablábamos de lo más importante, y eso fue una enseñanza buena para mí porque pude ver las cámaras, como están, la iluminación que necesito yo, a quien tengo que prestar atención, nunca mirar para cualquier lado, mirar a la cámara, mirar al entrevistado, cosas así, el sonido, cómo tengo que hablar, que tengo que hablar bien claro, igual que en la radio, que tengo que tener mi pausa, que tengo que esperar después del tema cuando el chico que está adentro me diga “aire” yo tengo que empezar a hablar y no antes, muchas cosas más.

Entrevistadora: ¿Y dentro de la escuela pudieron hacer alguna producción?

Elías: Dentro de la escuela hicimos taller de foto y video, que hicimos en el colegio un video de Pablito Ruiz, que yo grabé con mis amigos y tuvimos que imitar el tema. Ahora estamos haciendo un documental sobre el colegio, grabando cada cosa que tiene el colegio, haciéndole

una entrevista a los profesores, a los alumnos de este colegio, y también hicimos una propaganda de una galletita de cereal, con todo eso yo aprendí un poco más porque me enseñaron cómo tengo que agarrar la cámara, cómo tengo que enfocar a alguien, el sonido que tiene alrededor y bueno, y eso.

Entrevistadora: Y en este documental que están haciendo sobre la escuela ¿Qué mirada le están dando? ¿Desde qué perspectiva van a hacer este documental? (Elías se queda en silencio, se le reformula la pregunta) ¿Qué es lo que van a contar en este documental?

Elías: Vamos a contar las materias que tiene, como se lleva a cabo, cómo explican los maestros; vamos grabando por curso un poquito de los chicos estudiando y grabando, las instalaciones que tiene el colegio, y eso, las instalaciones, lo que explican, qué materias tiene, la cosas que tiene perito, las cosas que tiene comunicación y eso vamos a contar.

Entrevistadora: ¿Y esa decisión de cómo ir grabando el documental quién la tomó?

Elías: El profesor de foto y video, porque quiere hacer un blog para el colegio, para que la gente de afuera que no conoce, pueda entrar a la página y pueda fijarse bien qué tiene, porque puede venir a ese colegio sin venir acá y eso.

Entrevistadora: Y de todas las producciones que vos hiciste en todos estos años en la escuela secundaria, ¿Cuál es la que más te gustó? La que dijiste “Esta la disfruté más”.

Elías: La que hice, la de Pablito Ruiz, porque me pareció muy gracioso y aparte me pareció divertido, aprendí cómo agarrar la cámara. Sí, tardé mucho porque era una producción... También yendo a la radio, me gustó mucho ir a la radio, ojalá que más adelante tenga la oportunidad de ir, y seguir aprendiendo y cosas de la tele también me gustó aprender.

Entrevistadora: ¿Hay algo que vos hayas aprendido por fuera de la escuela vinculado con los medios de comunicación que pensás que te sirve para la escuela?

Elías: Sí, la información, cuando veo la tele, información de este caso de Maldonado que a mí me preguntaron cosas y sabía gracias a la tele. Después mucho desaparecido, como recién estábamos hablando con la profe de eso de Darío Santillán, eso lo aprendí de la tele e informándome bien, porque pasaba por Avellaneda y veía ese nombre y le preguntaba a mi vieja y me decía que lo habían matado. Sí, después muchas cosas del fútbol, gracias a la tele yo me puedo informar, cuando hablamos de que sube algo o de los números por la tele también me informo, o por mi vieja, por mi viejo, y por las cosas que pasan en la calle capaz que vos vas caminando y ves algo que está relacionado con el colegio y ya lo interpretás acá. La vida cotidiana también te lleva a que en el colegio puedas aprender más cosas, lo que aprendés afuera también lo podés aprender adentro.

Entrevistadora: Y cuando ustedes escriben entrevistas, o hacen un video, o hacen una publicidad, ¿Qué tipo de temas son los que a vos más te gusta producir?

Elías: A mí me gustaría producir más de periodismo deportivo, todo lo que tenga que ver con deporte. Pero con las profes hicimos más sobre los juicios, sobre los desaparecidos, igual me interesó, porque nos llevaron a centros clandestinos. El año pasado que conocí “el Olimpo”, ahora me van a llevar a la ESMA, fui al “Atlético”, que yo no sabía que existía el “Atlético” y pasé por ahí abajo, cuando pasaba no sabía que ahí arriba había un centro clandestino. La ESMA sí sabía, porque tenía a mi abuelo que vendía cosas ahí adentro, entonces sí sabía, y el “Olimpo” tampoco sabía que existía, lo escuchaba de nombre, pero yo pensé que quedaba en Bahía Blanca por el club y era que quedaba acá nomás. Me interesó. También ir a los juicios, tuvimos la oportunidad de ir a dos, pero se levantó la audiencia, y espero poder ir el lunes que viene, que estoy interesado en saber cómo es un juicio, y quiero ver lo que hablan los represores y está la familia de los desaparecidos, quiero ver cómo hablan, cómo se relaciona entre todo.

Entrevistadora: Y de todos los lenguajes que aprendieron en la escuela ¿Cuál es el que más disfrutás? ¿La radio, la fotografía, la escritura?

Elías: A mí me gusta más la radio, hacer entrevistas, joder, eso me gusta, estar metido en algo y hacer unas preguntas, o tirar un bocadito para reírse, algo de eso, porque escritura no me gusta, me cansa, entonces prefiero yo estar así, metiéndome de caradura, metiéndome y hablando. Por eso quiero seguir la carrera de periodismo deportivo.

Entrevistadora: ¿Sabés dónde la vas a hacer o no?

Elías: Y, tengo un amigo que la está haciendo por Lope de Vega, me dijo que ahora se abre la inscripción en noviembre, y voy a ir ahí, si tengo una oportunidad ahí, o a otra, me voy a fijar.

Entrevistadora: Te pregunto ¿Qué es la educación en medios? ¿Vos me podrías contestar algo?

Elías: ¿Cómo?

Entrevistadora: ¿Qué es la educación en medios? Alguien a quien le brindás educación en medios, una escuela como esta, orientada en comunicación, se supone que te ofrece una educación en medios, ¿Qué incluye la educación en medios o qué debería incluir para vos?

Elías: ¿Lo que a mí me está enseñando radio?

Entrevistadora: Todas las materias en general.

Elías: No sé...lenguajes. Hablar, no faltarle el respeto a nadie, siempre, y hoy voy con la verdad, no inventar algo, siempre siendo transparente, siempre diciendo algo, y saber por qué lo decís, defender mi palabra sin que nadie se enoje y si se enoja, ah bueno... si estás enojado

por algo que te dije mal... Y aprender algunas palabras, que me cuesta, hablar con la “s” más o menos, que me están haciendo aprender un poquito y eso. Me están educando a relacionarme con distintas personas de afuera.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los principales problemas u obstáculos que vos considerás que tiene la escuela que intenta educarlos, o cuando tienen que producir, todo siempre vinculado con las materias de comunicación?

Elías: Los distintos obstáculos que si vos no sabés, te cuesta, yo en particular cuando me cuesta me pongo malhumorado, no quiero saber nada, no quiero hacer nada, me enoja, soy muy calentón, capaz que agarro mal la cámara. Está bueno que ellos te bancan, te enseñan, pero yo no lo banco, si me sale algo mal no lo quiero hacer de vuelta, me doy por vencido al toque y eso es lo que me están enseñando, que no me dé por vencido, que están constantemente al lado mío, que están ayudándome en eso, que me están dando un poquito más, me están empujando, me están diciendo “dale que vos podés”. Sé que tengo que cambiar esa actitud, y que, a medida de la comunicación, de lo que estoy aprendiendo en radio y todo eso lo voy a cambiar.

Entrevistadora: ¿Vos vivís en el barrio, ¿no? (me refiero a Fuerte Apache)

Elías: Yo nací en el barrio, desde que nací.

Entrevistadora: ¿La mayoría de los chicos también?

Elías: Tres, cuatro vivimos...

Entrevistadora: O sea, algunos sí, otros no.

Elías: Algunos viven por acá por el colegio.

Entrevistadora: ¿Hay algo más que me quieras comentar que te parezca importante de lo que aprendiste en la escuela, vinculado con estas materias?

Elías: No, que está bueno que en este colegio te llevan a lugares históricos como te llevan a un juicio que capaz que en otros colegios no te llevan, como que te llevan a centros clandestinos, que yo en la primaria nunca había ido a uno, nunca me habían llevado, la vez que salía en la primaria iba a parques así, también me llevaron a Parque de la ciudad, que nunca conocía, no sabía que existía. Me llevaron, y aprendí muchas cosas acá que yo tampoco sabía, cómo cuando yo terminé la primaria no sabía de la carrera de periodismo, yo pensé que era periodismo y periodismo deportivo separado, porque primero hago la carrera y después puedo hacer periodismo deportivo. Y no, yo iba ir a periodismo y a lo que dios quiera, y ahora gracias al colegio este, sé que tengo que elegir periodismo y orientarme en periodismo deportivo.

Entrevistadora: ¿Cuándo ves tele o lees una revista lo mirás igual que hace unos años o estás como más atento?



Elías: No, ahora estoy como más atento, antes agarraba el diario y miraba los títulos nada más, y si me gustaba algo, lo leía. Ahora en cambio miro los títulos y trato de informarme un poquito, primero y segundo párrafo y me trato de informar. Si es algo que me gusta lo leo completo, cuando es fútbol trato de leerlo completo, cuando es la otra cosa, trato de informarme un poco, leo poquito y sé que con eso poquito capaz que yo me sepa defender, y gracias al colegio porque ellos me dan más información.

Entrevistadora: Y con respecto a la cuestión tecnológica, que no tienen cámaras o no tienen donde editar, ¿Cómo superan eso?

Elías: O con el celular, que ahora la tecnología avanzó y tienen muchas cosas, o si no bueno, un profe trae de su casa la computadora que es del hijo y nos enseña a editar ahí, y también está bueno, eso aprendí un poco a editar, ¿Viste? Pero ahí, más o menos, como no me llama mucho la atención editar, le di un poco de bolilla, pero hasta ahí, lo otro sí me gustaba, me gustaba filmar, joder ahí en la entrevista, editar más o menos, gracias al profe sí, trae las cosas de su casa y nos enseña ahí.

Entrevistadora: Gracias Elías.

Elías: De nada.

### **Entrevista a la estudiante Florencia de la materia Taller de producción multimedia de la escuela “Osvaldo Pugliese”. 28 de noviembre de 2018.**

Entrevistadora: Primero te pregunto ¿Qué es lo que aprendiste en las materias de medios de esta escuela? ¿O qué es lo que vos creés que aprendiste?

Flavia: Es difícil...no sé, la verdad que no sé.

Entrevistadora: Pero algo que te acuerdes, que aprendiste... A ver, vamos a arrancar ¿Vos sentís que aprendiste, que te llevás algo de las materias vinculadas con medios?

Flavia: Muy poco, la verdad es que ya no me acuerdo.

Entrevistadora: Bien.

Flavia: Muchas cosas. Por ahí, a veces escuchó algo...” Ah, eso sí lo ví”, pero, acordarme, acordarme, no.

Entrevistadora: Y si pensamos en los talleres, porque a mí lo que más me interesa es cuando ustedes hacen producciones en medios. Audiovisual, radio, multimedia, bueno, yo sé que vos hiciste multimedia, no sé qué otros hiciste. En esos talleres ¿Qué es lo que aprendían? ¿Qué hacían?

Flavia: Bueno, en el de multimedia usamos Photoshop, porque es...cibernético (se ríe). Después en visuales, voy a ser sincera, no hacía nada yo porque no me gustaba. Y en el otro taller no me acuerdo...

Entrevistadora: En quinto era radio.

Flavia: Ah...

Entrevistadora: Si no, animación en cuarto...

Flavia: No...y después en cuarto, este, lo que más me gustaba era animación, que creo que es lo que más me quedó, y después nada más. Pero, ponele, en multimedia, me gustaba, pero se me hacía difícil porque como yo no tenía computadora en casa, era como una clase cada martes, y después cuando tenía que volver, la otra clase, no me acordaba nada. Era mucho más complicado al no acordarme las cosas, por eso creo que fue más complicado la materia. Si no, hubiera sido un poco más fácil.

Entrevistadora: En general los chicos, tus compañeros y tus compañeras ¿Tenían computadora en las casas y cómo que avanzaban en la semana?

Flavia: Sí, o ponele, me acuerdo la primera clase que preguntó quién tenía conocimiento de eso, de cortar, de hacer Photoshop y yo no tenía idea, y el resto sí, sabía usar programas de edición, de video y, nada, yo en mi vida toqué una computadora. O sea, al no tener computadora en mi casa, usaba esta, la del gobierno, y después cuando se me rompió, no volví a usar computadora.

Entrevistadora: En esta escuela la mayoría de los chicos tienen como computadora en la casa.

Flavia: Sí.

Entrevistadora: ¿Vos sentís que ahí hubo...? Porque sos la primera que me dice esto, entonces me parece que está bueno... ¿Vos sentís que ahí es como que la escuela no...a ver cómo decirlo...como que no tiene en cuenta que puede haber... te sentías como excluida? Porque no es tu culpa no tener computadora.

Flavia: Claro, sí, también me pasaba en alguna materia de tener que entregar cosas por aula virtual o por mail, y era un quilombo, porque tenía que preguntar, ir a casa de tal, si podía y era todo un quilombo. Cuando yo, me acuerdo una vez, cuando empecé con portugués, que se entregaba todo por aula virtual, la mina me dijo que lo haga como pudiera que tenía que entregarlo sí o sí. Bueno, después, aflojó y nada. Pero la verdad es que es complicado. Más una materia que es con computadora y nada más, como multimedia. Ponele, lo de animación, no. Era dibujar y no pasa nada, pero, multimedia era: sí, vengo el martes, después al otro martes no

me acuerdo nada, y empezar el trabajo era mucho más complicado, tardaba mucho más tiempo. Y nada, eso.

Entrevistadora: Esta dificultad, más que dificultad, esta imposibilidad de acceder a una herramienta tecnológica ¿Vos creés que te jugó en contra y por eso un poco como que no te enganchaste tanto? ¿O tampoco te enganchabas porque te parecía que no estaba buena la materia?

Flavia: No, sí, o sea, gustar, me gustaba. Yo creo que me hubiera enganchado más si ponele llegaba a mi casa y podía yo estar ahí, usando, investigando un poco más en mi casa, pero es como te digo, pasa una semana, ya está. No me acuerdo y no, tampoco se me hace fácil.

Entrevistadora: ¿Cuál hubiera sido una solución, digo, realista, por ejemplo, para un caso como el tuyo?

Flavia: Que me arreglen la computadora de la escuela...

Entrevistadora: O si no, que se hagan menos cosas, pero que se hagan siempre acá...

Flavia: Y sí.

Entrevistadora: Y quizás no hubieran hecho tanta producción digo, pero...

Flavia: ...pero la solución era hacer que la computadora me ande, porque la mandé arreglar en segundo año, me la devolvieron en quinto, se me volvió a romper, y nada, quedó ahí, no sé ni dónde está ahora.

Entrevistadora: Sí, obviamente es complicado. Y dentro de lo que pudiste aprender, aunque haya sido poco, aunque no te haya enganchado ¿Qué creés que hiciste en las materias donde hacían producciones?

Flavia: ¿Cómo? ¿Qué creo que hice?

Entrevistadora: ¿Qué aprendiste? Por ejemplo, el Photoshop no lo pude aprender mucho porque era una vez cuando venía, pero qué otras cosas, digo, porque si no, es como que no hubieras hecho nada, pero evidentemente algo pudiste hacer, participabas de alguna manera en los talleres ¿Qué hacías vos ahí?

Flavia: Y, hacía lo que podía. Ponele, en multimedia...en visuales, siento que no hacía nada, o hacía muy pocas cosas, después, ponele en el taller integrador sí, hice un montón de cosas, pero, qué sé yo, en cada taller en particular, hacía lo que era en el día y ya está, lo que me daban para hacer. Pero no, no me terminaba de gustar entonces. Ponele animación que fue en cuarto año sí, me encantaba y hacía todos los trabajos en mi casa, me esmeraba, pero en cambio con multimedia y audiovisual era como que, ya está, si lo hago, lo hago, si no, no lo hago, no pasa nada...

Entrevistadora: ¿Vos cuál creés que es el rol... ¿Vos tenías celu? ¿Lo traías al colegio?

Flavia: Sí.

Entrevistadora: ¿Y usaban el celular a veces para los talleres? ¿O no?

Flavia: Eh...sí.

Entrevistadora: Y ahí, por ejemplo, donde vos tenías tu propia herramienta ¿Te sentías como que podías hacer más o no?

Flavia: No, porque no es lo mismo una computadora que un teléfono, y acá tampoco había internet, entonces yo con el 3G, no puedo hacer nada. Por más que quisiera, no podía hacer nada porque que no me carga, que se me tilda, que esto. No era lo mismo.

Entrevistadora: Viste que ustedes trabajaban sobre un tema. Por ejemplo, ustedes trabajaron sobre... Te voy a mostrar lo que hicieron...estas son algunas cosas que me pasó Nico, el profe de multimedia, que son las tarjetitas...en cuál... ¿En alguno de estos trabajos participaste vos que te acordás?

Flavia: Sí...en esto (me señala las referencias del mapeo)

Entrevistadora: En este que es el de las referencias ¿Qué fue lo que hiciste?,¿Te acordás?

Flavia: Sí, buscamos los íconos, después lo colocamos todo en la...que lo hicimos con Photoshop, este, pero también eso lo hicimos juntas (señala un dibujo), lo hice con Paula.

Entrevistadora: Sí.

Flavia: Bueno, era como que yo estaba medio perdida, pero ella...

Entrevistadora: pero ahí vos podías opinar, digamos, por lo menos metías ideas y que ella hiciera la parte instrumental. ¿Y estos íconos, los buscaron dónde?

Flavia: En internet.

Entrevistadora: Bien, ¿Se fijaron por ejemplo que fueran imágenes que podían reutilizarse o no? (no responde, silencio largo) No, buscaban, ponían “carita contenta” ...

Flavia: Sí.

Entrevistadora: Y el que les gustaba, y buscaban así, qué sé yo, “corazón”. ¿Y a las imágenes originales les modificaron algo?

Flavia: Sí, ponele, ¿a los emoticones estos? (señala los dibujos que se usaron como referencias en el mapa)

Entrevistadora: Sí.

Flavia: ¿Las caritas, eso? A los emoticones esos les pusimos color, los recortamos también. igual ponele, yo en el taller integrador, más participé en lo manual, digamos. Esto después lo imprimimos y yo lo recorté y todo, como que tanto con la tecnología no me llevó así que...

Entrevistadora: Claro, más con lo analógico digamos. Bien. ¿Vos estabas de acuerdo? ¿Te gustaba el tema que se eligió para el taller integrador?

Flavia: Me daba igual (se ríe).

Entrevistadora: ¿Qué te hubiera gustado hacer? Si vos pudieras ...decime si vos hiciste alguno de estos, ¿sí? (le muestro otras producciones)

Flavia: No, me acuerdo que nos dividimos en grupo y... ¿Ves? ¿Estos trabajos? (se refiere a los bocetos).

Entrevistadora: Sí.

Flavia: Me acuerdo que yo había hecho algo horrible, encima se me había borrado. Y eran nada que ver, o sea, se nota la diferencia entre alguien que usó un programa de edición y ...alguien que nunca.

Entrevistadora: Claro. A ver si tengo el tuyo... cuál es no sé porque Nico me pasó algunos. Este es el plano de la muestra acá.

Flavia: Me acuerdo.

Entrevistadora: Bueno, estas son las tarjetitas que te daban. ¿Te acordás quién tuvo idea de hacer esto de las tarjetitas como el juego? ¿Viste que era como un juego? Bah, no sé si un juego, pero una posta...

Flavia: Si. Ibas coleccionándolas...creo que a Tamara.

Entrevistadora: O sea, se le ocurrió a alguien de, del...

Flavia: ...Sí.

Entrevistadora: ¿Este no es tuyo?

Flavia: No. Este es el de Sebastián, igual es el boceto.

Entrevistadora: Tengo los bocetos...

Flavia: No, me parece que el mío se borró porque se había apagado la compu, o algo así.

Entrevistadora: Te pasó de todo. Y después tengo...unas líneas de tiempo. A ver si vos hiciste alguna de estas. Estas líneas de tiempo que fueron del 2x1.

Flavia: Ah, sí, me acuerdo. No me acuerdo cual hice.

Entrevistadora: Esta sé que la hizo Paula con otra chica, que me dijo porque vino recién...

Flavia: Ah, sí, creo que yo la hice, porque lo hice con Paula me parece.

Entrevistadora: ¿Esta?

Flavia: Sí, creo que sí.

Entrevistadora: ¿Que usaron? ¿Te acordás cómo decidieron hacer esta línea de tiempo?

Flavia: No, me acuerdo que el profesor tiraba unos programas, no sé cómo se llaman, unos modelos...

Entrevistadora: Aplicaciones, sí...

Flavia: Y nosotros elegíamos el que más nos gustaba, y después elegíamos las fotos y, el contenido nosotros.

Entrevistadora: Bien ¿Y por qué elegían unas y no otras? ¿Qué era lo que vos tenías en cuenta, por ejemplo, para elegir esta y no esta, que es distinta?

Flavia: Porque...bah, para mí era más fácil así. Esta, la nuestra, la que hicimos nosotros.

Entrevistadora: ¿Y por qué? ¿Era más fácil hacerla o quedaba mejor visualmente?

Flavia: Visualmente quedaba mejor.

Entrevistadora: Era como más clara...

Flavia: Claro.

Entrevistadora: ¿Qué te hubiera gustado hacer en la escuela que no hiciste? Hablando de producciones en medios siempre.

Flavia: No sé, en general me gustaban las cosas. Ponele, el último año, yo no quería estar en medios, pero bueno, al final me copó la idea de lo que hicimos en la plaza y todo eso, al final me terminé enganchando y eso.

Entrevistadora: ¿Por qué te gustó lo de la plaza? Contame un poquito más eso.

Flavia: Porque me gustó que sea como más, salir de la escuela, interactuar con otra gente que no sea la de acá, que vean lo que hicimos, porque yo estaba re negada con eso y al final terminé haciendo un montón de cosas, y nada, me gustó. Otras no me acuerdo, por ejemplo, en cuarto, no me acuerdo.

Entrevistadora: Y si pudieras pensar cosas que no hicieron y que te gustaría hacer. Digo, capaz en base a esto que vos me decís: me gustó salir de la escuela, interactuar más, que... ¿Qué se te ocurre?

Flavia: No tengo idea.

Entrevistadora: La intervención fue sobre ¿centros culturales y organizaciones de un barrio?

Flavia: Sí. En realidad, eso me hubiera gustado que hubiese sido otro tema, porque cuando hicimos toda la parte previa era un embole.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Flavia: Era muy aburrido. Porque teníamos que ir a los centros culturales y me acuerdo que yo fui a "La Casona de Humahuaca", y era muy denso todo, el señor que hablaba, era todo muy aburrido. Pero bueno, la idea final estuvo buena. Pero todo lo previo era como...

Entrevistadora: Todo eso previo que vos me decís, me imagino que son las visitas a estos lugares, y las salidas, como empaparse del tema, ¿Fue un tema que eligieron ustedes o lo propusieron los profes? ¿Cómo surgió?

Flavia: No, lo propuso Vero, me parece.

Entrevistadora: Bueno, lo aceptaron, hubo ahí como bueno...” sí, nos gusta, no nos gusta”.

Flavia: Este grupo de medios era como muy medio como que bueno...

Entrevistadora: Y si hubieras elegido algo similar, salir al espacio público, interactuar con otros, elaborar herramientas ¿Sobre qué temas te hubiera gustado hacer que no hubiera sido las organizaciones de un barrio?

Flavia: No sé, no se me ocurre ahora. Algo que no hubiera sido eso, seguro. Era todo como muy denso, muy aburrido. Pero bueno, la verdad es que no sé, no se me ocurre que podría ser.

Entrevistadora: O cuando hacían, no sé, vídeos o un programa de radio ¿De qué te hubiera gustado hacerlo? ¿Qué temas te interesan? Digo, ya que hago una línea de tiempo me hubiera gustado hacerla sobre tal cosa, o ya que hago un video me hubiera gustado hacerlo sobre tal cosa.

Flavia: No, ni idea.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que te interesa?

Flavia: Yo, me anoté en medios y después me quería cambiar a arte. Entonces qué sé yo, me hubiera gustado hablar de los dibujos...pero bueno, no me dejaron cambiarme de taller., y me quedé acá.

Entrevistadora: Además de aprender, que ya sé que vos me dijiste que no aprendiste mucho, a usar, no sé, por ejemplo, el Photoshop, o hacer una línea de tiempo ¿Qué otras cosas aprendiste vos en las materias de medios? Y hablo de algo que podés trasladar a otro ámbito de tu vida. Porque editar videos, es sólo para editar videos ¿Qué otras cosas sentís que aprendés?

Flavia: No sé, de la parte, así como dijiste vos, de editar videos y todo eso, ponele aprendí a sacar fotos, que eso me sirve porque me gusta, después, bueno, usar la computadora es esencial, por más que, porque yo, en multimedia, aprendí también cosas básicas que no las sabía, viste, entonces eso me ayudó un montón, y...

Entrevistadora: ¿Te acordás como qué? ¿Cosas básicas como qué?

Flavia: No sé, ponele, Control tal, zeta, para borrar, ¿entendés?

Entrevistadora: Claro.

Flavia: Que todos las sabían y que yo estaba... (pone cara de sorprendida).

Entrevistadora: Está bien, sí, sí.

Flavia: Sí, cosas así, chiquitas pero que sirven.

Entrevistadora: Te suman. Totalmente. Y, más allá de estas cosas más técnicas e instrumentales, vos decís, bueno aprendíamos a, no sé, a sintetizar, a elegir un tema, a trabajar en grupo.

Flavia: Sí, eso, sí. Nos manejábamos muy bien en grupo. Era como que era fácil organizarse, decías hay estas tareas, listo, yo hago esto, yo hago esto, yo hago esto, y después, lo hacía ¿entendés? No era “uh, me colgué”, No, era cada uno a comprometerse con lo que dijo que iba a hacer. Eso estaba bueno. Porque ponele, yo me comprometí, el día de la muestra, me acuerdo que operaron a mi vieja, y yo vine corriendo porque tenía las cosas en el locker, me acuerdo que me había levantado re temprano y sin embargo vine, y cumplí con lo que dije que iba a cumplir porque si no, iban a faltar un montón de cosas. Entonces, el compañerismo.

Entrevistadora: Está bien, está bueno. (Pausa)...dejame que piense... ¿Volverías a elegir una escuela como esta?

Flavia: No, yo no la elegí la escuela, pero...sí.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que...

Flavia: Porque aprendí, o sea me cambió mucho la cabeza, yo sé que suena re hippie, todo, pero, entré con una mentalidad, y después más allá de las materias tipo matemática y eso, es como que pudo abirme más la cabeza, otro tipo de materias como sociología y eso.

Entrevistadora: Claro.

Flavia: No sé si en otra escuela hubiera sido lo mismo, porque hablo con otras chicas, con mis amigas que van a otra escuela y son un poco más mente cerrada.

Entrevistadora: Creo que nada más. Gracias.

Flavia: De nada.

### **Entrevista a la estudiante Paula de la materia Taller de producción multimedia de la escuela “Osvaldo Pugliese”. 28 de noviembre de 2018.**

Entrevistadora: ¿Qué cosas aprendiste en una escuela orientada en Comunicación y particularmente en las materias de medios?

Paula: Aprendí como es editar videos o fotos que está muy bueno, aunque ahora ya no me sirve, pero no importa. Sí me va a servir en algún momento. Yo qué sé...en audiovisuales aprendí a cómo ver de otra forma las películas. En multimedia a hacer líneas de tiempo en internet, y un poco de radio, que no hice radio. Animación también, aprendí que me gusta dibujar y soy buena en eso, aunque ya no siga nada de eso, pero bueno... a animar, a hacer, muchos, muchos dibujos de lo mismo, pero bueno, sé que tengo paciencia para eso.

Entrevistadora: Estos saberes que estás contando, son como saberes técnicos (aprendí a dibujar, aprendí a editar), y más allá de algo técnico ¿Vos pensás que te ayudaron para aprender o conocer de otra manera?



Paula: (Dudando) sí...puede ser.

Entrevistadora: ¿Podrías pensar como algún ejemplo o qué otro tipo de aprendizajes o de saberes no tan instrumentales ...?

Paula: A trabajar en grupo (se ríe), muchas veces en audiovisuales, era mucho grupo y meterle todos, en animación un poquito más grupo, pero siempre lo hacía casi todo yo; a trabajar en grupo y tener paciencia cuando las personas no trabajan como yo y no quejarme...

Entrevistadora: ¿Y creés que realmente aprendieron a trabajar en grupo?

Paula: Algunas personas sí, otras no.

Entrevistadora: ...Dependía más de lo individual, ¿no?

Paula: Claro.

Entrevistadora: Respecto a las producciones de multimedia que te las quería mostrar (vemos las producciones en la computadora).

Paula: ...la primera que fue Photoshop, mi papá la puso de fondo de pantalla (señala un boceto).

Entrevistadora: Ah, mirá, buenísimo. Lo que hicieron en Photoshop, ¿Te acordás para que aprendieron a usar el Photoshop? ¿Cuál era el objetivo de eso?

Paula: Justo ese trabajo era como poner muchas imágenes en una, que quede bien porque después de todo el trabajo que quede bien, y saber editar fotos, porque yo decía, es muy importante para la muestra final, saber editar fotos, que...no trabajamos mucho con fotos en la muestra al final.

Entrevistadora: Y te acordás esto de la muestra final que ustedes hacen, que fue la intervención en Plaza Almagro, ¿A vos te pareció interesante pensar los medios y la producción en medios, vinculados con una intervención en el espacio público? ¿Te parece que estuvo bueno? ¿Te pareció interesante?

Paula: Sí, estuvo bueno e interesante porque fueron personas que no conocíamos que estaban en la plaza, de acá no fueron muchas personas, pero bueno. Y fue interesante como tener la plaza para nosotros, ponele, haciendo distintas cosas que era presentar distintas cosas que las personas se iban acercando y viendo, que fueron muchos familiares, es lo común, y es lo que se hace hoy en día en marchas, que hay muchas intervenciones, la Cienfuegos, que hace intervenciones, la nuestra no fue tan grande la intervención, pero, fue chiquito y grande para lo que estábamos pensando nosotros, y lo que era la plaza, con muchos niños.

Entrevistadora: ¿A vos te hubiera gustado hacer producciones, digamos, que no fueran para una intervención exterior? Si no que sean: vamos a hacer un buen video, vamos a hacer un buen

programa de radio, como algo más clásico ¿O te pareció interesante hacer esto de articular una práctica que es escolar con el afuera?

Entrevistadora: Es que estuvo bueno, porque además se mezclaron más las cosas, porque acá qué sé yo, la muestra siempre es: programa de radio, después los videos de un lado, y los dibujos, ponele, de otro. En cambio, ahí, mezclábamos todo mientras estaba el programa de radio, se veía lo de multimedia, y se veía lo de audiovisuales.

Entrevistadora: Vos me dijiste antes que ahora todo eso no te servía mucho. A mí lo que me interesa es ver cuando ustedes hacen producciones en medios, más allá de que hayan elegido esta escuela que es orientada en comunicación, y en medios, si hay algo extra que aprenden que les puede servir para la vida, como, por ejemplo, esto de trabajar en grupo.

Paula: Para la profesión, sí...hacer videos, yo qué sé, si algún día trabajo, haciendo algo, bueno las presentaciones que siempre hacen de "hay que hacer esto o hacer esto", y se muestra el videíto atrás, o el Power Point que va mostrando...

Entrevistadora: ¿Eso lo pensás para la facultad o la profesión?

Paula: Sí, las imágenes de Photoshop también sirven para editar y para hacer los videos siempre sirve. Y bueno, la animación también.

Entrevistadora: ¿Y ahora lo usaste en la universidad esto o todavía no tuviste oportunidad?

Paula: No, porque recién estoy haciendo el CBC y no se presenta nada.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que te aportó esta escuela en particular respecto a otras escuelas? ¿Qué diferencia notás, o qué plus que te dio esta escuela que las otras quizás no?

Paula: Además de las materias, la forma de relacionarse con las otras personas, con los profesores, con los alumnos. Que es como que acá están muy unidos.

Entrevistadora: Hay una línea de tiempo que hicieron a principio de año sobre el 2x1.

Paula: Sí.

Entrevistadora: Ese tema ¿Cómo surgió hacer lo del 2X1?

Paula: Es que justo era el momento.

Entrevistadora: Pero ¿Se les ocurrió a ustedes?

Paula: Sí, porque justo al principio de las clases hablábamos sobre lo que pasaba, y entonces nos pareció "es un buen momento para hablar de todo eso", en los últimos años, y justo fue el momento del 2x1 que estuvo bueno informarse.

Entrevistadora: La propuesta es que hagan una línea de tiempo ¿Es así?

Paula: Si.

Entrevistadora: ¿Sobre cualquier tema?

Paula: Teníamos que aprender a hacer con muchas formas, depende cual querías, tenías línea de tiempo, había como distintas formas de hacer línea de tiempo y vos elegías cuál te gustaba.

Entrevistadora: Entonces el objetivo era elegir algún tema actual, de interés de ustedes, y contarlos a través de alguna herramienta multimedia, por ejemplo, una línea de tiempo. Ustedes eligieron esta (estamos mirando la línea en una netbook) ¿Cómo hicieron todo este trabajo? ¿Cómo investigaron?

Paula: (Se ríe) Internet. Y como era justo el tema, se encontraba muy fácil todo.

Entrevistadora: ¿Y las imágenes? ¿Cómo las seleccionaron? ¿Por qué las eligieron?

Paula: Las imágenes depende de lo que trataba, lo que habíamos puesto, buscábamos a tal persona, o bueno, las marchas que empezaron a hacerse.

Entrevistadora: ¿Y estas fotos las eligieron porque eran las que encontraban, por alguna cuestión estética, porque les parecían significativas?

Paula: Porque las encontrábamos y eran significativas, estéticas no nos importaba justo a nosotras dos.

Entrevistadora: ¿Y creés que este trabajo estuvo bien hecho? ¿Estuvo bien realizado?

Paula: Siempre se puede mejorar, se puede poner más información o sacar alguna que otra información, actualizarla también.

Entrevistadora: Lo que ustedes habían propuesto que era contar esto a lo largo de una línea de tiempo, como los hitos más importantes, de una manera atractiva donde hubiera texto e imagen, ¿Pensás que eso sí lo lograron?

Paula: Sí, a mí me hubiera gustado poner año por año la información, pero no encontramos. Quizás si hubiésemos buscado, hubiéramos encontrado con más tiempo, libros, cosas así, hubiera habido más información.

Entrevistadora: Como de cada año, claro, acá hicieron un recorte, pusieron los hitos.

Paula: Se hace en el momento, así que mucho...

Entrevistadora: ¿Por qué eligieron esta herramienta? Había varias para hacer línea de tiempo me dijiste...

Paula: Esta nos parecía más cómoda, a mí siempre me gustó la línea de tiempo y esa se ve como más línea de tiempo. (Seguimos viendo otras líneas de tiempo, una que se puede tocar y enlaza a otra información) Ah...esta está buena.

Entrevistadora: Esta es como más hipermedia...

Paula: Podés ir abriendo páginas, y páginas, y páginas...

Entrevistadora: Claro, es como que podés tocar e interactuar un poquito más. No tenía esto la de ustedes.

Paula: No, la nuestra era más aburrida.

Entrevistadora: Bueno, son dos estilos. ¿Vos pensás que estas materias o estos contenidos estaban como actualizados respecto a los consumos culturales de ustedes? ¿Lo que pasa fuera de la escuela?

Paula: Sí, yo no estoy tan metida en todo lo que son movimientos, las personas...porque a mí no me gustan las marchas en general, porque me siento incómoda en ellas, pero las personas que van, este es un tema que te toca mucho. Vas, metés el cuerpo...creo que si tocás te manda directamente a la página...pero sí, son cosas que pasan en la actualidad y trabajándolas te enterás más de otras cosas.

Entrevistadora: Y digamos a la vida dentro de la escuela y fuera de la escuela, ustedes son asiduos respecto a las redes sociales, internet, cómo lo usan fuera de la escuela, lo que aprenden fuera de la escuela y lo que pasa en la escuela. ¿Vos sentís que es muy distinto lo que pasa fuera de la escuela respecto de los medios y a cómo ustedes los usan que lo que pasaba dentro?

Paula: Sí, o sea siempre afuera los usás, quizás más libremente, los medios que acá adentro, el internet quizás no te dejaba entrar a algunas páginas, tampoco funcionaba, así que los medios afuera se usan más, y los temas, digamos que ahí ves el noticiero y ves el noticiero día a día, te enterás más de cosas que acá qué estudiás y no podés ver las noticias tanto porque estás ocho horas acá.

Entrevistadora: Claro, y ahí sería como un problema técnico, quizás si acá hubiera más recursos tecnológicos como, por ejemplo, internet, podrían articular más.

Paula: Claro.

Entrevistadora: ¿Y hay alguna de las cosas que vos aprendiste fuera de la escuela que después las usaste acá en los talleres? Por ejemplo, editar videos o Photoshop, ¿O lo aprendiste exclusivamente acá?

Paula: Bueno, eso, ya venía sabiendo editar yo de fotos, pero con PhotoScape, así que ya de hecho me movía de saber editar fotos, y videos también porque, bueno, me aburría en casa y empecé a aprender cosas, además mi hermana sabía, así que eso sí, más o menos, sí. Después fui a un taller de radio que acá no hacía yo, pero cuando teníamos los viernes yo sabía más o menos las señas ya que hacía Esteban (se refiere al profesor de radio), y cómo manejarme, porque yo hacía taller de lo que está atrás manejando, no hacía locución...

Entrevistadora: ¿De operación técnica?

Paula: Eso. Hacía taller de eso, así que más o menos entendía cómo era, qué cables iban en cada lugar así que podía ayudar.

Entrevistadora: ¿Dónde hiciste ese taller?

Paula: En La Tribu. No lo terminé porque estaba de viaje, pero bueno, lo hice.

Entrevistadora: ¿Y vos creés que se combinaban esos aprendizajes que tuviste fuera de la escuela con lo que te enseñaba la escuela? O no, vos decías la escuela va, por un lado, está como quedada en el tiempo y yo todo lo aprendí afuera y si no lo hubiera aprendido afuera, no podría hacer nada.

Paula: No, porque con Photoshop aprendí cosas que también tenían que ver con la escuela, porque me interesaba más eso, no es que no sé, estudiaba, otra cosa. Además, estando acá ocho horas, metés algo de afuera. Estás más tiempo acá que en tu casa.

Entrevistadora: Te pregunté eso porque hay como una corriente que dice que hay un quiebre entre la vida fuera de la escuela y la vida en la escuela, por eso me interesaba. Obviamente va a haber un quiebre, pero tampoco es que son dos mundos aislados y que sólo aprenden fuera de la escuela.

Paula: Uno de los programas que usamos acá, que era para poner los puntos en lugares, lo usé más tarde después en mi casa, porque para ver... este año fui a Europa, entonces ponía información de cada lugar donde iba a ir, y dónde quedaba para después ver cómo era mejor el recorrido para hacer. Sí, me entretuve, tuve que buscar igual cómo era el nombre de la página porque ya me había olvidado, creo que era StoryMap o algo así, que acá la usamos para ver dónde quedaban los centros culturales, para hacer el trabajo final. Ahí lo usé para el viaje (Vemos un trabajo en Photoshop).

Entrevistadora: ¿Esto te acordás para qué lo hiciste?

Paula: Fue el primer trabajo, el dibujo, nos había dicho de hacer un dibujo así nomás, y siempre dibujo árboles así que yo, bueno, y después mezclarlo con imágenes que buscábamos de afuera, pensar qué imagen poner y después nos enseñó cómo poner la tipografía. Por eso, no sabía qué escribir entonces puse mi nombre.

Entrevistadora: ¿O sea, que esto fue como para poder empezar a experimentar con la herramienta?

Paula: Claro.

Entrevistadora: ¿Cómo eran las clases de multimedia? ¿Cómo era la dinámica?

Paula: Y, hablábamos un poco, Nico nos explicaba qué íbamos a hacer, a veces nos mostraba ejemplos, y después empezábamos porque son trabajos largos para hacer. (Miramos las tarjetas con los dibujos de cada centro cultural). Un día hacés el boceto, otro día venís y hacés lo otro, y este sí lo tuve que hacer todo el mismo día (se refiere al de Photoshop), pero el dibujo lo hice primero.

Entrevistadora: ¿A quién se le ocurrió esta idea? Porque era como un juego, algo así (me refiero a las postas de las tarjetitas).

Paula: Sí, creo que fue...no sé si fue justo en multimedia o cuando hacías la mezcla de todos los talleres...

Entrevistadora: ...el taller integrador...

Paula: Claro, pero fue algo que se fue hablando porque queríamos que quede en el mapa y quedó lindo.

Entrevistadora: La propuesta de hacer como estas postas ¿Te acordás de quién surgió? ¿Fue una propuesta de los profes, a alguien se le ocurrió, lo fueron armando?

Paula: Se fue armando porque claramente el integrador era más que nada, les alumnos como que teníamos que pensar nosotros, nosotres y los profesores iban ayudando, iban tirando ideas de vez en cuando y viendo si eran posibles porque bueno, (vemos un plano de la escuela señalado con colores), bueno, acá tuvimos que hacerlo después también en la escuela porque teníamos que mostrarlo acá...

Entrevistadora: ...ah, y esto era como para ver dónde iba a ir cada cosa.

Paula: ...era, ¿Viste los stickers? ¿Que había stickers de alegría, corazones, de un montón de cosas?

Entrevistadora: Sí, éste (vemos el archivo con las referencias de los mapas).

Paula: Ahí es donde marcábamos lo de la escuela, eso en la plaza no lo pusimos, íbamos diciéndole a las personas que pusieran el sticker donde más le parecía, qué aula le gustaba, qué no le gustaba.

Entrevistadora: Lo hicieron respecto al barrio en la plaza y acá lo hicieron respecto a la escuela. Las mismas referencias en la escuela.

Paula: Exacto, sí.

Entrevistadora: ¿Cuál fue la actividad que más te gustó de todas las que hiciste en medios? De estas producciones, y de todos los años puede ser desde tercero, no sólo de multimedia.

Paula: De medios...en general...quizás los videos porque quedaban lindos y después se ven, aunque hacerlos era todo un stress porque se trabajaba en grupo y bueno, muchos se estresaban, yo soy más tranquila así que tampoco. El dibujo, el primero, el del hombre lobo y de la luna me gustó mucho hacerlo porque era una de las primeras veces que hacía Photoshop y no sabía mucho de eso así que me gustó. Eso: los videos y ese trabajo, que quedó lindo.

Entrevistadora: ¿Y qué te hubiera gustado hacer que no hicieron?

Paula: Ay, no sé...está buena esa pregunta. No sé quizás mostrar algo para el afuera, que existimos, porque no se conoce tanto a esta escuela, yo qué sé, hacer un video mostrando la

escuela, qué hacemos, qué se hace acá, cómo es...no vende tanto que sea jornada completa, pero que sea artes y medios no es algo que se consiga en todos lados, así que quizás algo para hacer y mostrar afuera.

Entrevistadora: Un video u otra cosa, pero a vos te gusta particularmente video

Paula: Sí, también un programa de radio puede ser, cuando cortamos la calle, bue, cuando cortamos...se hizo un programa de radio que estuvo bueno, que bailaron...Y ahí aprovechar como para, una herramienta para dar a conocer la escuela, promocionar, publicitar o dar a conocer la escuela.

Entrevistadora: Te quería preguntar algo vinculado con... ¿Cuál creés que es el rol de los profesores en tu aprendizaje? O sea...

Paula: ... ¿Además de enseñarnos?...

Entrevistadora: Sí, bueno, pero... vos podés aprender a editar un video en tu casa, te comprás una buena compu, tenés paciencia, ves tutoriales y seguramente puedas aprender a editar un video que, de hecho, vos lo dijiste, “tenía curiosidad, metí mano, y ahí me puse con eso” ¿Qué creés que te aportaron los profesores en general que vos sola no lo podrías haber hecho?

Paula: Y siempre se entienden mejor las cosas, qué sé yo, ahora, tengo que volver a hacer química porque acá no tuvimos y entonces me fue mal, y yo antes de hacer UBA XXI, de hacerla a distancia, la voy a hacer de vuelta porque me gusta más el hecho de que esté alguien explicándome, y que le puedo preguntar en el momento y que no tengo que buscarlo yo por internet, y esperar a saber si encuentro la respuesta. Además también te contaban muchas cosas que si no afuera, no te enterabas, que también me puedo enterar afuera pero que tampoco sigo justo a las personas que lo hacen, todo esto de los paros docentes, eso, el profesor de matemática nos contaba más que nada, cómo iba a seguir todo porque a veces los medios tampoco te lo muestran, vos ves el noticiero y siempre hay alguna muerte, desaparición, pero no te muestran exactamente lo que tendrías que saber, en cambio acá te lo contaban, se hacían asambleas o en los actos...estaba más enterada de cosas.

Entrevistadora: Como un saber más específico. (Menciono el video de la plaza Almagro)

Paula: Ah, ese lo hicimos con Chofi, con Chofi M., que fue todo un tema ver qué borrábamos, encima era un video muy largo que teníamos que cortar porque claramente las personas no iban a querer ver todo, yo no querría ver todo de vuelta. Era para mostrar más o menos qué se había hecho.

Entrevistadora: Era más como....

Paula: Sí, como un resumen, de fotos y videos, estaba bueno.

Entrevistadora: Bueno, gracias.

Paula: De nada.

**Entrevista al estudiante Sebastián de la materia Taller de producción multimedia de la escuela “Osvaldo Pugliese”. 26 de febrero de 2018.**

Entrevistadora: Me decís tu nombre, tu edad y tu barrio.

Sebastián: Me llamo Sebastián, tengo 18 años y vivo en Martínez.

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste esta escuela?

Sebastián: En principio por la orientación a medios, después me fui dando cuenta, por el cine y después me fui dando cuenta que me gustaban más otras cosas, cómo era la gráfica la producción de textos, que también está orientado a los medios, pero es más texto y menos visual. Me gustaba más eso.

Entrevistadora: ¿Qué materias te gustan más?

Sebastián: No son talleres, sociología, comunicación, filosofía de la cultura, todas las orientadas a lo humanístico.

Entrevistadora: ¿Y por qué te gustan esas materias?

Sebastián: Porque de alguna manera te hacen pensar de manera crítica, de manera diferente. Y eso me gusta.

Entrevistadora: ¿En qué materias creés que aprendés más?

Sebastián: Para lo que yo necesito creo que aprendo más en las humanísticas: en sociología, en comunicación...aprender siempre depende de para qué necesites ese conocimiento. Yo creo que las otras materias al no interesarme, las aprendí, pero de manera mnemotécnica, de memoria. Para aprobar, digamos para aprobar, después me las olvidé, así que no aprendí.

Entrevistadora: ¿Cómo son las materias de comunicación? Me refiero a las específicas de esta escuela.

Sebastián: Lo interesante de las materias, de los talleres de comunicación en este colegio es que yo noté un proceso muy interesante. Primero, en los primeros años era producción de textos, después en los siguientes años se transforman, eran más o menos las mismas materias, pero traspolaban un poquito más, era más práctico por así decirlo, abierto a la comunidad, algo un poco más práctico por así decirlo, con interacciones con la comunidad, hacer ya un trabajo más...de campo por así decirlo. Primero los textos eran más ficcionales hasta que empezamos con crónica, y realmente los talleres de quinto son los que más interactúan, los que más ponen en práctica los conocimientos.



Entrevistadora: ¿Me podés explicar un poco más cómo es esto de conocimientos que vos ponés en práctica? Podés darme un ejemplo concreto.

Sebastián: Bueno, por ejemplo, en el taller integrador en quinto, con Verónica, fue muy interesante porque no solo logramos aunar los talleres, el proceso de los talleres de los 5 años, sino que ella también da gestión cultural, pero más allá de que dé gestión cultural, también lograba de alguna manera lograba sintetizar todo lo que vimos en las materias humanísticas durante los 5 años, en un proyecto de gestión cultural. Gestar un proyecto cultural y algo que me gustó mucho también es el sentido colectivo que le daba al proyecto en sí mismo. Era una cuestión que tenía que ver también con valores.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las producciones que hicieron? Especialmente en el taller de multimedia.

Sebastián: En multimedia generalmente hicimos... en 5to año hicimos todas las producciones que tenían que ver con los otros talleres, porque servía justamente, tenía tantas herramientas a favor, con la utilización de la computadora, de los diferentes programas, las diferentes formas de comunicar, básicamente se encargaba de todo digamos, lo multimedia, de comunicar todo de acá para afuera, la organización de algún mensaje consistente que tenga que ver con diferentes plataformas.

Entrevistadora: ¿Me podés decir algún ejemplo concreto de alguna producción que hayan hecho?

Sebastián: En multimedia hicimos, por ejemplo, algunas personas trabajaban en Photoshop haciendo plantillas, en hacer las plantillas para el proyecto integrador, también hicimos un mapa gigante.

Entrevistadora: ¿Cuándo hiciste estas producciones que fue lo que aprendiste haciendo las producciones?

Sebastián: Yo creo que aprendí, creo que la materia fue como una interfaz, una especie de pasaje de lo teórico, o de lo práctico, de lo teórico y de lo práctico si se quiere, a lo social. Creo que fue esa la herramienta que aprendimos en el taller.

Entrevistadora: ¿Cuál era tu rol en este taller multimedia, en este proyecto social y colectivo?

Sebastián: Bueno, al ser justamente colectivo el rol, sí tenías una especie de rol dependiendo de tus habilidades, pero más que nada era rotativo, por ahí estabas en el Photoshop siempre, pero un día te encargabas de hacer tal cosa, por ejemplo, sabías tejer, o hacer cualquier cosa, o algunas cosas que podíamos hacerlas todos y entonces se rotaban.

Entrevistadora: ¿Cómo se tomaban las decisiones respecto a las producciones grupales?

Sebastián: Eso es muy interesante también porque no era de manera democrática como se suele hacer que todos levantan la mano y por mayoría se decide sino que se hacía por consenso, que es un valor que he aprendido de los talleres en estos 5 años, la palabra consenso, no es que siempre tenemos que ir a la mayoría sino que tenemos que de alguna manera tratar de consensuar siempre, no sé qué significa muy bien la palabra, es como estar todos de acuerdo pero no es estar “todos de acuerdo”, es llegar todos a un punto medio, poder producir entre todos algo, porque estar todos de acuerdo suena medio autoritario tal vez.

Entrevistadora: ¿Qué problemas tuvieron cuando hacían las producciones?

Sebastián: Vero es una figura que de alguna manera, yo al principio no lo entendía pero después me gustó la impronta que tenía porque tiene todo este pensamiento de horizontalidad, de comunidad, de colectivo de lograr un consenso entre todos, pero de alguna manera tiene cierta rigidez institucional...porque decidir entre todos es un concepto tan lindo y tan libre que te quedás sentado y no hacés nada, parece que es autosuficiente, y no es así, inclusive es más difícil que hacer cosas desde un lineamiento jerárquico que te mandan a hacer cosas. (nos interrumpen, retomamos la pregunta) Bueno, los problemas que tuvimos fueron relacionados a eso, más en las primeras instancias de trabajo, a veces no se abocaban al trabajo con una intencionalidad propia, a veces, era más una especie de mandato, una especie de orden, pero nunca había tampoco una orden así, y al final del trabajo lo interesante es que estas cosas de “no lo voy a hacer porque me da paja”, o “no me interesa”, la verdad es que lo terminé haciendo porque me interesaba el proyecto, y después las complicaciones técnicas de...no creo que sea el sentido de la pregunta, complicaciones del tipo... surge algún problema técnico que bueno, lo solucionábamos entre todos.

Entrevistadora: ¿Qué cosas te hubiera gustado hacer en la escuela secundaria en términos de producción en medios?

Sebastián: Bueno yo creo que siempre está la quimera, el ideal, la utopía de quiero hacer tal producción y que salga perfecta con tantos actores, pero sinceramente mi transcurso por el colegio superó todas mis expectativas en relación a proyectos, yo nunca me imaginaba haber hecho colectivamente algo tan grande, tan hermoso, tan gratificante. En el transcurso por ahí no lo entendés, pero al final...superó mis expectativas.

Entrevistadora: ¿Hay algo que hayas aprendido fuera de la escuela que te sirvió para lo que tenés que hacer dentro en la escuela?

Sebastián: Sí, yo creo que a todos nos ha pasado de tener nuestro propio conocimiento o nuestro propio bagaje, nuestra propia vivencia que después de alguna manera conectaba, se conjugaba con los aprendizajes de acá recibíamos, pero creo que más que nada fue al revés, no

sé si de recibir conocimiento, pero recibir ciertas herramientas, mejor dicho, y ponerlas en práctica afuera, a mí me pasó eso, que al revés.

Entrevistadora: ¿Con qué tecnología trabajaban en la escuela?

Sebastián: Con respecto a la tecnología el colegio no es...bueno, yo creo que, con poco hicimos mucho, las computadoras no son, no tienen procesadores increíbles, no corren programas increíble, pero creo que con poco hicimos mucho. Aparte utilizamos el proyector, el proyector analógico también. Con poco, con pocas herramientas hicimos mucho más de lo que nos hubiéramos imaginado. Herramientas tecnológicas en el sentido computadoras, pero si hablamos de la técnica etimológicamente también utilizamos un montón de objetos físicos, para puestas en escena para instalaciones.

Entrevistadora: ¿Y cómo te hubiera gustado a vos utilizar la tecnología en la escuela?

Sebastián: Yo creo que me hubiera gustado que haya mucho más acompañamiento a nivel de manejo de software, que haya mucho más...que se instruya en el manejo de ciertos programas porque por ahí eso generaba cierta desigualdad en el sentido que algunos por sus previos conocimientos manejaba muy bien Photoshop o el Premiere, y todos los demás estaban sin ese conocimiento entonces, todo recaía en la persona que sabía usar el programa.

Entrevistadora: ¿Hay algo que quieras agregar acerca de lo que aprendiste cuando hacías producciones en medios?

Sebastián: Sí, creo que consciente o inconscientemente, el proceso de interacción comunicacional te va dejando de la forma que sea, en comunicación directa o por un mensaje, te va dejando cada vez más herramientas para pensar al otro, para comunicarte.

Entrevistadora: Muchas gracias.

Sebastián: De nada.

**Entrevista a la estudiante Sofía de la materia Taller de producción multimedia de la escuela “Osvaldo Pugliese”. 26 de febrero de 2018.**

Entrevistadora: Te pregunto tu nombre, tu edad y en qué barrio vivís

Sofía: Me llamo Sofía M., tengo 18 años y vivo en Palermo.

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste esta escuela orientada en comunicación?

Sofía: La verdad llegué a este colegio porque a mí me gustaba pintar y dibujar y nada, en el transcurso de los talleres en primer año a mí me tocó periodismo porque había poca gente y me tuve que quedar ahí pero la verdad que me di cuenta que era lo que me gustaba y con las materias

como TAM (teoría y análisis de los medios) me di cuenta que me interesaba y terminé, elegí el colegio por artes y terminé haciendo medios.

Entrevistadora: ¿Qué materias te gustaron más y por qué?

Sofía: Las materias que más me gustaron fueron gestión cultural, aunque sean materias muy pesadas, TAM me gustó en 4to año, audiovisual...

Entrevistadora: ¿Por qué te gustaron?

Sofía: Porque siento que no es algo común que dan en otros colegios y te dan un punto de vista en ciertas cosas, como que yo sí sé esto porque la materia me lo dio, tenés otro punto de vista crítico a otra gente que capaz lo saben, pero no se dan cuenta porque no te lo dan en una materia...que en esta materia te lo dan. Creo que la escuela se destaca.

Entrevistadora: ¿Cómo son las materias de comunicación y de medios?

Sofía: Siento que más allá de todo lo que te dan, te enseñan a ver y criticar de otra forma, desde otro punto de vista, no solo las materias sino también los profesores siento que salís con otra mirada distinta a la que entrás siento que entrás siendo una persona y salís siendo totalmente otra.

Entrevistadora: ¿Qué producciones hicieron?

Sofía: El año pasado, en 4to año, hicimos una muestra que fue de cada taller, este año estuvo muy bueno porque fue un proyecto en sí que lo llevamos a Almagro y no solo para el colegio sino para Almagro en sí, y creo que estuvo muy bueno eso.

Entrevistadora: ¿Cómo definirías esa producción que hicieron?

Sofía: Mmmmm (piensa)...no sé, siento que la palabra sería colectivo.

Entrevistadora: ¿Qué aprendiste cuando hacías producciones?

Sofía: Una vez hablé con Vero y soy una persona que me estreso mucho porque fui una de las productoras generales, y lo que aprendí que es lo que me dijo Vero es que hay muchas cosas que no se hacen individual sino de forma colectiva. Hay que dejar de pensar en uno y pensar en el resto y si querés que salga algo es todos y no uno. Siento que aprendí a trabajar colectivamente.

Entrevistadora: ¿Cuál era tu rol en las producciones?

Sofía: Era una de las productoras generales. Que esté todo bien, que no falte nadie, que esté bien todo el proyecto. Éramos 4, una para cada taller. Yo era la productora del taller integrador.

Entrevistadora: ¿Cómo se tomaban las decisiones?

Sofía: Siento que uno tiraba una idea y si a todos les gustaba esa idea quedaba. A mí al principio el proyecto de trabajar con los centros culturales no me gustaba porque dejaba a los

talleres muy de lado, siento que era siempre integrador, sobre todo en audiovisual, siempre era integrador, siempre.

Entrevistadora: ¿Qué problemas tuvieron cuando hicieron las producciones?

Sofía: Tuvimos un problema puntualmente porque no sabíamos cómo unir audiovisual al proyecto. Porque terminamos haciendo algo que nada que ver con audiovisual, y quedó todo muy rápido, muy colgado. Bueno había gente que no trabajaba, gente que trabajaba más pero siempre pasa eso. El problema era que no sabíamos qué hacer con audiovisual.

Entrevistadora: ¿Qué cosas te hubiera gustado hacer?

Sofía: Me hubiera gustado más profundizar en multimedia, o sea, más allá que multimedia se basó en el proyecto integrador y que a partir del integrador pudimos hacer cosas, siento que me hubiese gustado mucho más saber usar el Photoshop, porque tuvimos solo 2 clases de Photoshop y justo yo falté, entonces de Photoshop no ví casi nada, tuve la oportunidad de usar Photoshop al hacer los stickers, pero poco y nada. Me hubiese gustado profundizar un montón.

Entrevistadora: ¿Qué entendés vos por multimedia?

Sofía: Muchos medios para usar, pero no sé muy bien cómo decirlo.

Entrevistadora: ¿Hay algunos conocimientos o aprendizajes extraescolares que aplicaste en la escuela?

Sofía: No, la verdad que no, yo de multimedia no sabía nada de nada. Puede ser en audiovisual, sabía editar. Sabía lo básico: usar un programa para editar, no el Movie Maker que dicen que es el más sencillo, a mí me re costó, nunca lo aprendí, usaba el Premiere que es el que teníamos en mi computadora, para editar videos con fotos, cortar, pegar, hacer transiciones. En mi computadora tengo ese programa porque el trabajo de mi papá está vinculado con la edición y la edición de sonido. Y mi primo sí edita cortos y trabaja con eso.

Entrevistadora: ¿Alguien te enseñó?

Sofía: No, yo, por ejemplo, para hacer el video para una amiga, tuve que hacer eso, un video con fotos o con videos, para un cumpleaños, para un video de 15. En 4to y 3ero era la que editaba los cortos.

Entrevistadora: ¿Con qué tecnología trabajan en la escuela?

Sofía: No hay mucha tecnología en el colegio, pero con las computadoras y con el proyector, que está muy presente. Tuvimos muchos problemas sobre todo con internet.

Entrevistadora: ¿Y qué usos le daban a la tecnología?

Sofía: La computadora para el Photoshop, Internet para buscar información para buscar imágenes. El Photoshop lo usamos para escanear imágenes que dibujábamos nosotros. Ahí está:

también usamos el scanner, y ese dibujo lo pasábamos a la computadora y era 3D lo que teníamos que hacer, como darle relieve.

Entrevistadora: ¿Cómo te hubiera gustado usar la tecnología?

Sofía: En la escuela hay una máquina 3D y pensábamos usarla, pero no pudimos.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Sofía: Porque quedaba recolgado todo. Pero está ahí sin uso y es algo que no todas las escuelas tienen y me parece que hubiera estado bueno.

Entrevistadora: ¿Qué aprenden cuando trabajan con medios?

Sofía: Siento que te cambia la mirada, te cambia la forma de pensar; o audiovisual, analizar las películas de tal forma, como “mirá este plano, mirás todo más allá”, como que te acordás del colegio todo el tiempo, como que te cambia la forma de ver las cosas.

Entrevistadora: Gracias.

Sofía: De nada.

**Entrevista a la estudiante Oriana de la materia Periodismo de la escuela “Rodolfo Walsh”. 12 de noviembre de 2018.**

Entrevistadora: Ahí arrancamos. ¿Me decís cuál es tu nombre?

Oriana: C., Oriana. C., Oriana.

Entrevistadora: Oriana, bien. ¿Por qué elegiste esta escuela que es orientada en comunicación?

Oriana: Bueno, en realidad, yo llegué tarde a este colegio. Yo llegué en cuarto, ya cuando empezó la especialidad, porque yo iba a un técnico, nada que ver. Pero bueno, llegué. En el técnico tenés hasta tercero el ciclo básico común, y después empezás la especialización y yo había elegido construcciones, en el colegio, y, nada, empecé la especialización y no me gustó, y me quería cambiar a un colegio, o sea, cuando entré en primero, en primero es muy difícil porque no sabés que te gusta, pero cuando ya estaba en tercero, ya me daba cuenta que no me gustaban los números, no me gustaba eso y yo quería algo más social, y bueno, del barrio las únicas públicas y cerca eran esta, la Walsh y el Tosco, eh...y bueno, me anoté en las dos y en esta entré y en la otra no porque también la piden muchos chicos y es difícil entrar. Pero entré a esta a la tarde y estoy desde cuarto, y tenía un poco de miedo porque venía de algo totalmente diferente pero la verdad que me encantó y, como que no me arrepiento, pero hubiera querido empezar desde primer año acá, hubiera sido genial, pero bueno.

Entrevistadora: ¿Me contás un poco qué tipo de producciones hicieron en las materias que son de comunicación?

Oriana: Sí, hicimos varios videos. Con el profesor también hicimos como una especie de corto, medio...sí, era un corto, pero muy corto. Con varias cosas como de investigación, algo así, era como un policial, algo así, hicimos eso. Después ya de esa materia tuvimos diseño el año pasado que ahí producíamos un montón porque bueno, es diseño, y lo único que hacemos era hacer video, fotos, y todo eso. Y bueno, como yo no estuve más en el colegio, hicieron muchas cosas más, pero sé que anteriormente hicieron revistas y todo, pero yo como no estaba, no hice, digamos.

Entrevistadora: Y cuando hiciste esas producciones ¿Qué aprendiste?

Oriana: Nada, lo que me gusta es cuando, o sea, primero te dan la teoría pero la parte de crear es justamente lo que te da una libertad que por ahí en la teoría no, entonces, incluso también en lo de radio elegimos nosotros el tema, tipo era cualquier tema, entonces eso está bueno porque es, como que te incentiva digamos, porque es justamente, como lo elegís vos, entonces se supone que te gusta. Y, yo elegí prostitución con mi grupo y es algo que a mí me re, me interesa digamos, y la investigación como que le metí una re garra que por ahí si hubiera sido un tema que me digan “bue, tenés este tema”, por ahí, o sea lo hubiera hecho porque tengo que aprobar digamos, pero no lo hubiera tipo disfrutado, no disfrutado, pero ponerle tanta garra, como para, es más, investigué cosas aparte que ni llegué a decir pero porque yo me interesé y dije “bueno, me interesa esto”, y hay cosas que ya sabía que no iban a entrar porque no daba el tiempo pero igual seguí investigando, digamos porque estaba buenísimo. Y nada, eso está bueno.

Entrevistadora: ¿Cómo usaban la tecnología cuando hacían producciones?

Oriana: En, en realidad, nosotros tenemos radio también que es otro taller aparte, que fue ella la que se encargó como más de la parte técnica digamos. Nosotros tenemos acá arriba como un taller digamos, y también a lo largo del año hicimos programas, digamos, que no salían al aire pero elegíamos un tema y hacíamos un programa de radio, y ella nos lo grababa en un pendrive, y todo, lo mismo con los tracks, las cortinas y todo eso en la radio, también tipo las cortinas las hicimos acá, o sea los chicos hablaron, hicimos las cortinas...algunos, y también la pasamos a un pendrive, qué sé yo. Después también en otras materias, ponele en diseño, re usábamos un montón de programas que yo no tenía ni la más mínima idea, pero bueno, nos ayudábamos entre nosotros, hay muchos que saben un montón, entonces, nos ayudábamos, en diseño más que nada...

Entrevistadora: ¿Diseño y producción de imágenes?

Oriana: Sí.

Entrevistadora: Perfecto. ¿Hay cosas que aprendiste fuera de la escuela que te sirvieron para los talleres, para las producciones?

Oriana: Eh, no...no...puede ser en cuanto al tema de periodismo porque yo ya sabía, porque a mí me interesa el tema de feminismo y todo eso, entonces yo estaba un poco en el tema, entonces, igual tuve que investigar porque no sabía tanto, pero digamos que tenía una base de algo, tenía una idea, y de ahí surgió el tema. Pero después, de las otras materias no, casi... como yo no soy muy amiga de la tecnología, entonces justamente casi todas las cosas que me querían enseñar tipo eso, o sea, aprendí, porque aprendo fácil pero no es que yo ya lo sabía de antes, a lo sumo, aprendía rápido y lo usaba digamos. Pero aprendí todo acá.

Entrevistadora: ¿Qué importancia tiene para vos el profesor en las clases?

Oriana: Bueno, mucho, toda. Yo soy tipo, en general, una persona que se frustra mucho porque si a mí el profesor ya me cayó mal desde el principio, como que después ya no hay onda y, yo nunca me llevé ninguna materia en el secundario ni nada, o sea que no es que desapruebo, pero ya tengo un feeling como con esa materia, y ya como que no le tengo ganas, la apruebo porque la tengo que aprobar pero, nada, es como lo peor. Igual entiendo que no todas las personas te pueden caer siempre bien, entonces, también hay que bancársela, pero noto mucho la diferencia cuando con alguien tengo un feeling, o sea, cuando me cae bien, o cuando hay actitudes que digo “bien”, y cuando no, como que ya lo miro, como que todo lo que diga o haga lo miro de otra forma porque ya como que lo tengo ahí, medio dudoso.

Entrevistadora: Y en el caso de estos profes, por ejemplo, con los que tenés un buen vínculo, ¿Cuál, digamos, ¿cuál es el papel que para vos tiene ese docente? Ya te cayó bien, y, entonces estás con una muy buena actitud en su materia, ¿Cuál sería el rol o el papel que tiene él para vos?

Entrevistadora: Y, no sé, a veces, no sé si como un ídolo porque es demasiado ¿No?, pero es como que, no sé, mi mamá es maestra también, entonces con los maestros, o con los profesores en general, tengo como algo, no sé, una admiración, ponele; y que a veces como cuando alguien viene y viene con mala onda o con conceptos medios, no soy quién para decir, pero medios como que no me identifico, que no sé, muy retrógrados, medio como que, me decepciona, digamos que mi admiración digamos que a los profesores, diga: “uh, bue, no todos son tan buenos”. Entonces como que personalmente, medio eso, me saca toda la idealización de los profesores, pero nada. Ya me acostumbré.

Entrevistadora: ¿Qué producción te hubiera gustado hacer en la escuela?



Oriana: Bueno, esas que yo no estuve, de la revista. Yo las ví igual, después me las mostraron y estaban buenísimas, y a mí, radio me encantó, pero soy mucho más del dibujo, de lo gráfico entonces me hubiera gustado hacer la revista, aunque la hicieron, pero yo no la hice, pero sí, fue de las cosas que dije “Uy, ojalá hubiera estado para hacerlo” porque estaba buena.

Entrevistadora: ¿Esa revista fue en formato papel o en formato digital?

Oriana: No, sí, sí papel.

Entrevistadora: ¿Y de la revista que te hubiera gustado hacer?

Oriana: No sé, por ahí, había igual como diferentes grupos y cada uno hacía lo que quería, pero estaría bueno hacerlo de la escuela, o sea, en la escuela pasan muchas cosas, y obvio que estamos todos conectados a las redes y por ahí, nos enteramos de todo, pero estaría bueno hacerlo en modo papel como si fuera una revista, un diario de la escuela.

Entrevistadora: ¿Pensás que lo que aprendiste en los talleres cuando hacías producciones te puede servir para la vida?

Oriana: No sé, no te voy a mentir, yo pienso seguir abogacía entonces, mucho no; de producción en realidad no veo, o sea, no sé, después no sabría eso pero digamos en mi idea de futuro no veo algo muy así, pero sí siento que para el que... o sea, hay muchos compañeros míos que quieren seguir periodismo ponele, y les re ayudó la experiencia de estar en una radio y hacer un programa y que salga en vivo y que todo, es como una herramienta para los que quieren seguir, es como una primera experiencia con eso, pero nada, personalmente a mí no...

Entrevistadora: Y te pregunto en base a esto ¿Para vos no tiene una importancia digamos respecto a la profesión que querés seguir?

Oriana: Claro.

Entrevistadora: ¿Pensás que hay alguna habilidad que aprendiste mientras hacías, por ejemplo, el programa de radio? ¿Y qué eso sí te puede servir?

Oriana: Sí. Yo soy una persona que hablo mucho, y me gusta hablar, y por ahí no controlo bien el hablar, y que se entienda y qué sé yo, y eso fue lo que más, cuando ensayamos acá en periodismo, cuando ensayamos antes de ir a la radio, es lo que más me cuesta, como que quiero decir muchas cosas y me trabo, y como que la idea general no se entiende, y practicamos bastante acá igual, también como que yo sola hice en mi cabeza. Cómo desenvolverme bien ahí, al hablar, y que se entienda y qué sé yo, eso fue como...

Entrevistadora: ¿Qué dispositivos usaban para hacer las producciones y qué programas? Vos me mencionaste anteriormente el pendrive...

Oriana: Sí, después, no...(piensa)

Entrevistadora: ¿Usaban cámaras, celulares, qué tipo de programas?

Oriana: Tuvimos que hacer entrevistas, y las entrevistas las grabamos con el celular, en el programa de audio del celular, después las pasamos...yo no lo hice, lo hicieron mis compañeros, pero el formato ese no funciona para la radio, ellos lo pasaron con otro formato por internet, y lo pusieron en un pendrive y lo llevamos en el pendrive a la radio. O sea, más que el celular no usamos en realidad, y no usamos cámara porque no grabamos a nadie, así que mucho no usamos.

Entrevistadora: ¿Y cuándo hicieron los videos estos tipo policiales a principio de año? ¿Cómo los grabaron?

Oriana: Sí, bueno, usamos. En mi grupo estaba Tatu que tiene un iPhone que es como el celular que graba mejor, y usamos ese iPhone, y como tenía que ser como un confesionario, algo así, tenía que tener una luz encima, agarramos todos los celulares que podíamos, le metimos una luz arriba, y la grabamos. Hicimos todo oscuro.

Entrevistadora: Y respecto a los programas ¿Te acordás algún programa de edición o algo que, aunque vos no los uses, tus compañeros? ¿Sí?

Oriana: Eh, en diseño había un montón, pero ahora...el Vegas creo, o algo así, pero no me acuerdo más, pero sí sé que usaron un montón, pero yo, simplemente iba y decía, bueno, ayudame con esto, y no, no lo sabía.

Entrevistadora: Eh, en el caso del programa de radio vos justo me dijiste que habían elegido ese tema que era el de la prostitución porque les interesaba y tenían absoluta libertad, y...con el profe Daniel hicieron el video, después hicieron los programas de radio e hicieron escritura.

Oriana: Sí, hicimos, cuando vimos las teorías de las falacias y todo eso, la prueba, o sea, la prueba se basaba en que él te daba una y vos, digamos que tenías como que marcar las características, pero vos después tenías que contestarle, o sea, como estar de acuerdo o no, pero contestarle y usando las diferentes falacias, no sé, te decía “usá 3 de estas, 4 de estas”, así y vos tenías que contestarle y esa era la prueba y me encantó, y me fue re bien,

Entrevistadora: ¿Y qué tipo de habilidades pensás que desarrollaste cuando hacías estos trabajos escritos? Que no desarrollaste en otras materias donde también usás la escritura, pero de manera distinta.

Oriana: Sí, bueno, en cuanto a eso, yo escribiendo soy buena, como te dije antes, hablando como que no puedo, entonces escribiendo me puedo expresar mejor, entonces generalmente soy buena escribiendo. Pero lo que sí, obviamente las teorías no las sabía porque nunca estudié periodismo, entonces nada, vos la opinión que podés dar es como en el aire, porque como no sabés, no tenés esas herramientas, y esas herramientas estuvieron buenas porque a la vez, más allá de vos saber escribir, o sea, cómo escribir, también entendés al otro digamos. Por ejemplo,

en este caso que yo tenía que responderle al otro una carta, por ahí si yo la leía sin saber toda esa teoría, bueno, la leía y decía “me gusta, no me gusta”, y ya está, o sea, no era como mucho; en cambio así con las características y todo como que podía refutar un poco mejor, o tener un poco como más, no sé, lo siento como con más autoridad ponerle, vos lo respondés con más teoría que decir bueno “pienso que” y es como en el aire.

Entrevistadora: Y la última pregunta que te hago ¿Qué creés que te deja haber hecho una escuela, aunque sea sólo cuarto y quinto año, una escuela orientada en medios o en comunicación? ¿Cuál es el aporte específico que vos creés que te dio?

Oriana: Bueno, más que nada, lo que cuando yo salgo de acá digo bueno, eso fue lo más, lo que más me voy a llevar digamos, es la mirada crítica a todo lo que nos rodea pero más que nada, en este colegio, a los medios de comunicación, desde que... yo venía de un colegio técnico así que imaginate, no veía nada de medios, o sea, tuve historia hasta tercer año, dos horas por semana, no era nada, teoría nada tenía, y como que llegué acá, y bueno, todas las materias son teóricas, y bueno, tengo cultura, comunicación, periodismo, son todas materias que te enseñan mucho a ver de diferentes formas y a entender que no siempre es todo como parece digamos, y que si te dicen tal cosa, es tal cosa, sino analizarlo de diferentes formas y está buenísimo y aunque justamente no siga una carrera que tenga mucho que ver, me sirve para la vida porque yo voy a seguir creciendo, voy a seguir viviendo en esta realidad, voy a seguir mirando televisión, las redes, todo y como que no estar alienado totalmente es como que me va a re servir y no tiene que ver nada con la profesión que haga, sino la vida, y con existir, digamos. Entonces, eso me encantó,

Entrevistadora: Bueno, muchas gracias.

Oriana: No, de nada.

### **Entrevista a la estudiante Tatiana de la materia periodismo de la escuela “Rodolfo Walsh”. 12 de noviembre de 2018.**

Entrevistadora: Bueno, te pregunto tu nombre primero.

Tatiana: ¿Entero...o.?

Entrevistadora: No, el nombre de pila, para identificar la entrevista.

Tatiana: Ah, Tatiana F.

Entrevistadora: Bien, Tatiana. Decime por qué elegiste esta escuela que es orientada en comunicación.

Tatiana: En realidad, no la elegí por la orientación sino porque vivo muy cerca, vivo a media cuadra, entonces, si bien mi mamá me contó un poco, me gustaba, ella sabía que yo no quería ir a un técnico sino algo más orientado en el arte y bueno, más o menos, no es de arte, pero...sí tiene como algo de esto que es algo parecido. Podés hacer mucho arte con los medios y demás.

Entrevistadora: Bien. ¿Qué tipo de producciones hiciste en la escuela?

Tatiana: En cuarto año hicimos bastantes videos audiovisuales. Teníamos una materia diseño e imagen: Diseño de imagen y sonido, no. Me estoy confundiendo con la carrera.

Entrevistadora: Diseño y producción de imagen.

Tatiana: Sí, creo que era así. Si, era diseño de imagen una cosa así. Y este año con el profesor en periodismo hicimos los programas de radio, y también hicimos en varios años, tipo en segundo, tercero, hicimos siempre videos, es algo que siempre teníamos, siempre tenían presente los profesores.

Entrevistadora: ¿Y qué aprendiste cuando hiciste esas producciones?

Tatiana: Más que nada, el año pasado. Era específicamente lo de los videos. Stop motion, ir a la imagen con el sonido también, como que ahora cuando hago un video lo tengo bastante presente. Este año en sonido también hicimos, ahora me acordé, como que había que sonidificar las imágenes, y, depende de lo que transmitía la imagen vos le ponías una música o un sonido. Entonces eso, no sé cómo se llama, pero también lo aprendí.

Entrevistadora: ¿Cómo usaban la tecnología cuando hacían estas producciones? ¿Qué tipo de programas usaban? ¿Qué herramientas utilizaban para hacerlas?

Tatiana: Con el video necesitábamos micrófono, pero en general no los teníamos porque es algo que sale muy caro, pero usábamos el celular. Una cámara, o dos, depende cómo quieras grabar, si quiero grabar una toma de diferentes ángulos...

Entrevistadora: ¿La cámara es de la escuela? ¿O también usaban los celulares...?

Tatiana: No, siempre fueron afuera, tipo nuestros. No sé, el colegio creo que te da, que tiene, pero nunca preguntamos porque si lo tenemos, por ahí preferimos dejárselo a alguien que sí lo necesite. Después, de programas para editar, alguno de mis amigos usaba el Sony Vegas, yo uso el Filmora, eh...y creo que nada más.

Entrevistadora: ¿Hay cosas que aprendiste fuera de la escuela que te sirvieron para hacer las producciones?

Tatiana: Sí, en general, a mí me gusta mucho la fotografía, que es a lo que quiero dedicarme, todo lo que tiene que ver con edición también me gusta y como que, la mayoría de las cosas las aprendí afuera. O sea, los trabajos no me hubieran quedado tan bien si no hubiera sabido la

mitad de las cosas que aprendí afuera. Fue como que más me perfeccionaron, y más teórico. O sea, me explicaron por qué es así y así.

Entrevistadora: Y, estas cosas que aprendiste afuera, por ejemplo ¿Cuáles fueron?

Tatiana: Y, usar el programa, todo. Exportar, agregar imagen, o sea, todo lo del programa lo aprendí yo sola, porque nunca nos enseñaron, nunca agarramos el editor, y te decían: “bueno, acá apretás para agregar una imagen, acá para la música”. No.

Entrevistadora: Y en ese caso ¿Cómo buscabas esa información? ¿A través de internet? ¿Con tutoriales?

Tatiana: A través de YouTube. Es lo más fácil (se ríe).

Entrevistadora: Está perfecto. Teniendo en cuenta esto, que vos aprendiste muchas cosas fuera de la escuela pero que después las tenías que aplicar acá ¿Cuál sería el rol del profesor para vos? ¿Para qué está el profesor en la clase?

Tatiana: Creo que más para orientar, o sea, y para esto de que perfeccioné algunas cosas, además creo que si vos venís un día y le preguntabas “che, no sé nada y no pude hacer tu trabajo porque no sé nada”, te puede explicar o ayudarte, creo que eso, pero bueno, también es porque quizás no tuvimos otro profesor y su forma de dar clase fue ésa, y con otro tal vez sí, se ponía un día con la pantalla y la computadora a explicarnos cómo era, cómo se usaba todo.

Entrevistadora: Bien. ¿Qué producción te hubiera gustado hacer que no hicieron?

Tatiana: Me hubiera gustado hacer fotografía que es lo que más me gusta, sí la pasé re bien con los videos, pero, quería hacer más fotografía. Igual, el año pasado, lo hicimos, la primera clase fue de fotografía, y nos enseñó...ahora me voy acordando...nos enseñó a cómo no cortar una imagen, es decir, yo no te puedo cortar, por ejemplo, los pies, o las manos, siempre tiene que estar completo. Y Más que nada eso, porque a mí me gusta mucho la fotografía y tal vez, más que nada me hubiera gustado que me enseñe Photoshop, porque el editor de video es como que lo manejo bastante bien, pero el Photoshop no.

Entrevistadora: ¿Intentaste aprender con tutoriales Photoshop?

Tatiana: Sí, pero son muy largos, y me pierdo, y...como que a mí me gusta esto de tener alguien que me explique o tenerlo al lado.

Entrevistadora: Perfecto. Pensás que lo que aprendiste cuando hacías producciones te puede servir para la vida, digamos, para después de la escuela?

Tatiana: Depende, o sea, para mí que me gusta mucho sé que lo voy a seguir usando y sé que me voy a acordar de algunas cosas que aprendí acá, pero tengo amigos que tal vez estudian contabilidad, economía o abogacía y es como que, no sé, tal vez lo usen para de vez en cuando, un video de quince o algo familiar, a veces fotos con imágenes de la familia, cosas así pero no

sé si es, nos enseñaron cosas más avanzadas, entonces quizás no pongas en práctica todo eso, o tal vez sí.

Entrevistadora: Más allá de estas cuestiones que son más técnicas, más instrumentales que me estás diciendo como por ejemplo hacer un video ¿Qué otras cosas habilidades creés vos que aprendiste cuando, por ejemplo, hicieron el programa de radio, o cuando hicieron los videos? Digo, además de manejar un programa de edición, saber cómo no cortar la imagen de alguien en una foto.

Tatiana: En el programa de radio aprendí cómo buscar información, no sé si así decirlo, porque te podés meter en cualquier página para buscar datos específicos, eh...eso igual también lo aprendí con el taller de Ni, no sé si sabés lo qué es...

Entrevistadora: No, contame.

Tatiana: Es, son los modelos internacionales...pará: modelo internacional de Naciones Unidas que básicamente participan bastantes colegios, y a cada colegio le dan un país y tenés que ir a representar la postura de ese país y vas debatiendo, a lo largo de tres días, con otras naciones, otros colegios, y ahí también aprendí mucho: a hacer una hoja de trabajo, a buscar la información, a hacer un discurso porque tenés que ir, presentar un discurso, entonces, yo lo considero también como que fue parte del colegio, y más que nada eso, creo que mínimo esa es una de las cosas que más me...como que me llevo, porque me parece super importante, más allá de ir y divertirte, y tratando de debatir es un montón lo que hacés ahí, debatir, hacer un discurso, esto de buscar información, es como que es super educativo. Y bueno, justamente es para eso.

Entrevistadora: En el caso del programa de radio ¿Vos qué tema elegiste?

Tatiana: Elegí, igual que Oriana, prostitución.

Entrevistadora: Claro, estaban en el mismo grupo. ¿Y por qué eligieron ese tema?

Tatiana: Personalmente porque yo, la lucha feminista, me toca demasiado... bueno, con Ori, somos... y otras chicas más del curso, siempre vamos a las marchas feministas, y estamos metidas en todo esto, entonces como que queríamos hacer algo que tenga que ver, y mostrar lo que era esa lucha día a día en el programa de radio.

Entrevistadora: ¿Y con este tema estuvieron todos de acuerdo? ¿Hubo ahí como debate?

Tatiana: No, sí, o sea, estuvimos de acuerdo, había dos chicos más en nuestro grupo que también son nuestros amigos más cercanos, entonces como que mucho, saben lo que pensamos, saben lo que hacemos entonces no se opusieron, pero sí como que Joaquín, que es uno de los chicos, dijo que, como que lo que decía era que hablábamos siempre del tema y quizás está como quemado, pero igual, tampoco se nos ocurría otro tema, pero lo que sí queríamos hacer

era como que sea un tema no así nomás, sino que sea algo que se pueda hablar y que a la gente le pueda interesar y diga “ah, mirá, qué bueno esto, tal vez no lo sabía”, y...eso.

Entrevistadora: Vos me dijiste al principio algo vinculado con las escuelas de arte que si bien esta escuela no era de arte se parecía, o tenía como puntos en común ¿Vos cómo creés que pudieron desarrollar la creatividad en esta escuela? ¿Creés que sí? ¿Qué no?

Tatiana: Yo creo que sí, o sea, en primero y segundo tenés teatro y plástica, dibujo, entonces como que ya ahí, para mí sirve un montón en la fotografía, en todo esto el arte y el dibujo sirve un montón porque cuando vos estás representando, bueno, con cualquier arte estás representando lo que ves, y lo que sentís, entonces para mí eso estimula un montón la imaginación, y después tal vez algo de encuadre, porque por ejemplo en plástica nos enseñaron mucho a ver los objetos, tipo al ángulo, no sé cómo se llama, y eso también en fotografía lo usás un montón, yo lo relacionaba mucho así porque a mí teatro no me gusta, así que no fui a teatro, o sea, me gusta mucho verlo pero yo, haciendo teatro, no. Y plástica tampoco me gusta mucho porque no sé dibujar, pero era lo que me quedaba hacer y siempre como que lo asimilaba con esto de la fotografía, entonces, nada, por eso me gustaba un poquito más.

Entrevistadora: Claro. ¿Vos pensás que las herramientas tecnológicas, los programas, los celulares, todo eso, los ayuda a ser más creativos?

Tatiana: Sí, totalmente, porque hoy en día vivimos constantemente con la tecnología y no sé, tal vez vas por la calle, y yo no puedo llevar la cámara a todos lados, pero con mi celular puedo sacar una foto que queda re bien, o ahí, en el momento, como que es, una foto para mí es, es arte, entonces como que sí, al igual que...bueno, no, eso no. No sé si te respondí bien igual.

Entrevistadora: No, sí, claro, cualquier respuesta es válida. Bueno, muchas gracias.

Tatiana: No, de nada.

**Entrevista al estudiante Santiago de la materia Periodismo en la escuela Rodolfo Walsh. 12 de noviembre de 2018.**

Entrevistadora: Bien, te pregunto tu nombre antes.

Santiago: Yo soy Santiago.

Entrevistadora: Bien, Santiago, te pregunto por qué elegiste esta escuela que es orientada en comunicación.

Santiago: Supuestamente, más que nada yo lo elegí porque tengo un hermano mayor que venía a este colegio, vivo a 8 cuadras, y como muchos otros pibes de este colegio específico es porque queda cerca y es bueno.

Entrevistadora: Perfecto, decime ¿Qué tipo de producciones hiciste en las materias de comunicación?

Santiago: Desde que tenemos las materias de comunicación más que nada, muchísimo audiovisuales, en diseño e imagen especialmente el año pasado, y este año, un poco en diseño de sonido, y uno en periodismo y después...eh, nada, hicimos el programa de radio, y poco más.

Entrevistadora: Y además de hacer videos y programas de radio ¿Hicieron algo más vinculado con la escritura?

Santiago: Poco, a veces, en materias tipo literatura escribíamos cuentos y cosas así, pero no tan relacionado con la especialización ya que es una materia que tienen todas las especializaciones, igual me acuerdo que en primero, fuera de lo normalizado o normativo, un profesor, una profesora de geografía nos hizo hacer como un noticiero que la idea era relacionarlo con la orientación, pero supuestamente en primero no deberías tener orientación, simplemente lo hicimos.

Entrevistadora: Cuando hacías estas producciones, los videos en cuarto y el programa de radio en quinto, ¿Qué cosas aprendías?

Santiago: Y, el programa de radio fue más forzado, más que aprender fue una experiencia que nada fue algo bastante intenso porque medio que más o menos lo armamos en teoría y después como que nos tiraron a la cancha y salió todo bien por suerte, pero fue todo bastante curtirse en lo salvaje, pero...los audiovisuales me re sirvieron, un montón. Un montón de dirección, un montón de cómo es la experiencia de cómo es hacer un video, cómo es dirigir, cómo es actuar, cómo es editarlo. Todas las distintas partes de lo que es hacer un audiovisual, después uno lo puede ver claramente reflejado cuando consume un audiovisual, se ve que el trabajo de producción fue muy bueno, o que la dirección o los actores fueron muy buenos ya que uno sabe cómo dividir qué cosa pasa por qué causalidad, no sé...

Entrevistadora: Está bien, te entendí, y aprovecho ya que te entusiasmaron tanto los videos ¿Qué aprendiste específicamente además de estas, de estos roles o qué actividades se asignan a cada rol?

Santiago: Muchas cosas, aprender, así como teoría, no tanto porque yo personalmente ya estoy interesado en el tema, pero mejoré mucho en edición, aprendí a usar unas herramientas, un par de programas, yo ya sabía, tenía acceso a una cámara profesional entonces aprendí a usarla bien, y disfruté y aprendí muchas cosas, dentro de esas muchas cosas yo específicamente



tuve mucho más desarrollo que mis otros compañeros o compañeras que eran completamente vírgenes sobre la temática, aprendieron a editar. Directamente un montón de compañeras que dijeron que, gracias a este video, a esta cosa, aprendí a usar Vegas, lo que sea, pero sí, básicamente cosas más técnicas.

Entrevistadora: Bien, te iba a preguntar justo qué programas y qué herramientas usaban para hacer las producciones.

Santiago: Yo, como tengo acceso a veces usé con la compu de una amiga que tiene material más profesional, usé Adobe Premiere, pero porque a mí me gusta edición y es un programa que ya sé que es difícil, pero en mi caso uso Sony Vegas porque es lo que en mi compu corre.

Entrevistadora: Bien. O sea ¿Qué usás? ¿La computadora, programas de edición...

Santiago: Sí.

Entrevistadora: Y por ejemplo para filmar ¿Vos tenías una cámara, me decías más profesional?

Santiago: Mi novia tiene una Canon S...

Entrevistadora: Y si no, ¿Cómo filmaban?

Santiago: Mis compañeros con el celu.

Entrevistadora: ¿Y para grabar el programa de radio, las entrevistas? ¿Qué herramientas usaban?

Santiago: Mucho celular y el micrófono de los auriculares más que nada, pero en todo mucho el celular porque era la herramienta que todos tienen.

Entrevistadora: ¿Y a vos te parece que está bueno usar el celular?

Santiago: Es un poco raro y dudoso en el momento que vos, ok, para este colegio sí porque es un colegio de clase media ubicado en Capital, sí. Otros colegios no podrían, ya eso, yo sé que...directamente hay pibes en este colegio que no tienen celular, pero alguien del grupo tiene, pero pasé así, y quizás en un colegio dividís a todos los pibes en grupos y un grupo no tiene directamente capacidad de usarlo, y tampoco nos dan o nos enseñan a usar otras tecnologías o métodos, o cosas por el estilo, simplemente, esa parte la arreglamos nosotros. Que es por eso también en el campo en el que más aprendemos porque nos tenemos que sentar y aprenderlo por nuestra cuenta, para lograrlo porque si no...

Entrevistadora: Justo te iba a preguntar si hay cosas que aprendiste fuera de la escuela que después te sirvieron y las usaste en el aula.

Santiago: En el aula, en el momento de hacer los audiovisuales, sí, el 90% de las cosas. Porque la consigna, quizás, en diseño e imagen en el aula veíamos mucho sobre la composición de una imagen, y dibujábamos, y veíamos cuadros y, cómo se encuadran y se enmarcan las

cosas; el profesor de periodismo también es fanático del cine, entonces nos enseñó mucho de esto, pero después en el momento de grabar y de usar las luces y cosas así, era probar y ver, y mucho edición, era probar y ver, porque además acá no está el material para la edición, las compus de la sala de informática no corren y no tienen Vegas.

Entrevistadora: Claro. Y en este caso ¿Cuál es el rol del profesor?

Santiago: Yo creo que el rol del profesor es, primero, incentivar al pibe a hacer las cosas y después, saber acompañarlo, compensando la incapacidad del colegio de darle el material necesario. Porque obviamente al igual que la Enerc admite solo a diez alumnos por año porque hay poco material, un colegio público de capital no va a tener 60 cámaras profesionales, pero por lo menos, ayudarle a encontrar alternativas, que eso lo hicieron bastante bien, nos dijeron de las herramientas que tienen ésta, ésta y ésta les van a ser mejores, y la verdad es que, a muchos pibes, les re sirvieron. Yo que tenía más aprendizaje en el tema, no me fueron necesarias, pero tengo un montón de compañeros que sí.

Entrevistadora: ¿Qué producción te hubiera gustado hacer que no hiciste? Algo que no hayas hecho en la escuela vinculado con medios que te hubiera gustado hacer.

Santiago: Difícil. Hicimos un poco de todo, algo que quizás no hayamos podido hacer, yo en su momento, hice plástica y los pibes de teatro hicieron como un video , un corto que estaba muy bueno, tipo, todos juntos, todos en un equipo gigante, que estuvo muy bueno, me hubiera gustado estar más en la parte de dirección y cosas así, aunque igual tuve mi buena dosis en cuarto con diseño e imagen , porque además en el grupo yo era como el más director porque no me gusta tanto actuar, pero...sí, más que nada eso, quizás, no sé, experimentar más en animación, más en campos distintos, pero no mucho. Hicimos de todo.

Entrevistadora: Bien. ¿pensás que lo que aprendiste acá haciendo producciones te va a servir para la vida?

Santiago: A mí personalmente, no sé. Siempre me interesó la idea de cine o de hacer producciones audiovisuales, en cuanto a cine documental que, ahora que lo pienso, es algo que me hubiera gustado hacer más, aunque lo hice en primero, ahora que lo vuelvo a mencionar, hice como un videíto documental sobre animales fantásticos, justo que estaba con Borges. Me hubiera gustado tener más de eso, más avanzado ya en cuarto, cosa que no hicimos y yo es, a lo único que había pensado quizás dedicarme, pero yo ya estoy pensando dedicarme a la gastronomía, así que no. Si llego a hacer cine documental, sí, definitivamente.

Entrevistadora: ¿Y creés que hay, cuando hacían videos o el programa de radio, creés que aprendieron alguna habilidad más allá del saber técnico que te podría llegar a servir?

Santiago: En hacer videos, sí. En el programa de radio, más o menos, fue una experiencia muy corta, una vez que fuimos para rendir la materia y listo. Hubo problemas técnicos en el transcurso de la materia. La profe de radio faltó una banda de veces y no tuvimos la capacidad, y cuando salió fue medio improvisado con el profe de periodismo, pero, los vídeos sí, hay una capacidad artística y un concepto artístico de ver las imágenes, de cómo construir un video que a muchos pibes también les dio, les abrió un interés nuevo, tengo muchos compañeros que se van a dedicar al periodismo, la mayoría de los pibes que no pudiste sacar porque eran menores, hay dos que están anotados en periodismo deportivo, hay uno, hay un par que también pensaron anotarse y todavía no se anotaron, pero hay muchos pibes que se van a dedicar a dirección, o actuación, a todo lo que sea audiovisuales y producción mediática, un montón de los pibes se van a dedicar a eso.

Entrevistadora: Bien. Me habías dicho que usaban los dispositivos como el celular, eso ya te pregunté... ¿Cómo eligieron el tema del programa de radio? ¿Ustedes qué tema habían hecho?

Santiago: Yo, principalmente con mi grupo, elegimos formas de amor en cuanto a la modernidad, poliamor, relaciones abiertas, swinger, etcétera. Porque en un debate con la profesora dijo “bueno, los temas medio de moda, son estos, qué sé yo”, porque ella no sé, lo leyó en alguna revista o algo así, y a mis compañeras les interesó, y yo, me pareció qué sé yo, interesante para escuchar porque es un tema que un poco a todo el mundo le interesa, y yo tenía cierta experiencia con el tema, y nada, surgió. Pero es el consenso en el grupo el tema que más le interesa al grupo, ahí, hay un grupo que lo quiso hacer sobre hamburguesas.

Entrevistadora: Te iba a preguntar algo vinculado con la creatividad ¿Vos creés que las nuevas tecnologías, estos programas y estas herramientas, el celular, los ayudan a ser más creativos?

Santiago: Yo creo que sí, pero hay un problema que el colegio a veces intenta ponerse al alcance del avance de las tecnologías, y obviamente, es ilógico pensar que con la poca plata que le da el ministerio y lo que tiene la cooperadora, se pueda llegar efectivamente a conseguir las tecnologías necesarias como para ayudar a la creatividad. Si no, es un vago intento, nos dan una netbook, nos dan una compu de arriba, hay, ponele una impresora 3D en el colegio que nunca vimos, no la tocamos en nuestra vida, y para mí personalmente es un desperdicio de plata, intentar usar esas tecnologías y no, directamente, pasarles esa plata, pasarlas qué sé yo, al sueldo docente, y que los docentes tengan más facilidad de darnos clase y buscar creatividad por otros medios, no sé.

Entrevistadora: Y más allá de estas cuestiones reales, del contexto ¿Vos creés que ustedes pueden explorar de manera más creativa que por ejemplo los chicos de hace 30 años quizás no

tenían un celular con el que podían sacar fotos, o no tenían estos programas de edición tan accesibles?

Santiago: Y en parte también porque quizás es un tema de que si tenés todo tan al alcance de tus manos, si yo tuviese un estudio de cine en mi casa, no sé si sería tan creativo como teniendo recursos limitados. En ese sentido, sí. Pero también nosotros estamos bastante limitados, cuando tenemos que grabar un video no tenemos una cámara profesional, sino que tenemos un celu, cuando tenemos que hacer iluminación no tenemos focos profesionales, sino que tenemos el velador del living, o cosas así, y eso sí, nos incentiva mucho porque, además, directamente no tener los materiales para grabar ni siquiera, directamente nos impide hacer. No podemos ni grabar una escena, no podemos hacer nada. Entonces, sí, nos da las herramientas mínimas y básicas para explorar un mundo creativo nuevo que quizás no podríamos hacer.

Entrevistadora: Bueno, muchas gracias.

Santiago: No, de nada.

### **Entrevista a la estudiante Agustina de la materia Taller de producción audiovisual de la escuela “Osvaldo Pugliese”. Octubre de 2018.**

Entrevistadora: Contame un poco qué hacen en las materias que son tipo taller donde hacen producciones en medios.

Agustina: Audiovisuales y multimedia.

Entrevistadora: Sí.

Agustina: En audiovisuales, generalmente vemos algún tema relacionado con el cine, después tenemos una consigna y nos prestan cámaras acá del colegio, y grabamos con las cámaras. A veces si necesitamos sonido grabamos con el celular y después lo editamos en conjunto, y cada uno lo edita en su casa. Hay una persona que sabe de edición y lo edita en su casa. Después en multimedia, si tenemos la suerte de que anda el internet, editamos videos o el profesor nos enseña a usar Photoshop....

Entrevistadora: Y en multimedia ¿Qué es lo que están haciendo?

Agustina: Ahora estamos trabajando con el proyecto integrador, pero a lo largo del año trabajamos diseñando logos, aprendiendo con todas las cosas de lo básico de diseño gráfico, y trabajamos un poco con cada proyecto específico, cada estudiante tiene un proyecto específico y cada uno trabaja con lo que le tocó. Hicimos un hipertexto, por ejemplo, que también lo vimos en otra materia.

Entrevistadora: Y por ejemplo los logos que diseñaron ¿De qué eran?

Agustina: Y cada uno tenía un proyecto, yo, por ejemplo, tenía un proyecto relacionado con la apostasía entonces tenía que hacer un logo con eso, otro tenía de futsal otro tenía de comida, entonces, cada uno elegía su logo dependiendo de su proyecto, y su audiencia y todo eso. Uno va eligiendo los colores y la fuente y el diseño en general.

Entrevistadora: ¿Y esos temas los eligieron ustedes o fueron propuestos por el profesor?

Agustina: No, los elegimos nosotros. o Sea, él nos hizo escribir una hoja con todos los temas que nos interesaran, que nos gustaría trabajar en clase, cada uno se explayaba en lo que quería y él nos ayudaba en el que más nos podías explayar y el que más nos servía para la materia, pero podía ser el que quieras.

Entrevistadora: Vos me decís que hiciste un logo sobre la apostasía.

Agustina: Sí.

Entrevistadora: ¿Lo hiciste vos sola o era en grupo?

Agustina: No, era sola, individual.

Entrevistadora: ¿Y por qué elegiste ese tema?

Agustina: Porque me interesaba y porque en el momento que lo empecé a trabajar que fue muy a principio de este año no estaba tan difundido como ahora, entonces mi idea era como que se propague más y que se difunda más y se sepa más sobre el tema, sobre qué se puede hacer y todo eso.

Entrevistadora: ¿Qué tuviste en cuenta para diseñar ese logo?

Agustina: Tuve en cuenta adonde lo iba a difundir, de qué iba a servir y más o menos que se pueda relacionar el trabajo que vos veas el logo y más o menos que ya te imagines de qué se trata y tratar de elegir unos colores medianamente amables y lindos como para que sea atractivo.

Entrevistadora: Después en audiovisual me decías que hacen cosas vinculadas con el cine

Agustina: Sí

Entrevistadora: ¿Solamente con el cine o también lo piensan en términos de formato audiovisual, es decir, formatos para televisión o formatos para medios digitales?

Agustina: Mmmmm...no estaría segura. O sea, generalmente creo que vemos más que nada audiovisual en general, pero vemos mucho del cine y todo, o sea más que nada porque los ejemplos que nos muestra sobre ciertos ejercicios son ejemplos cinematográficos, no tanto televisivos.

Entrevistadora: Me contás un poco cómo es la dinámica habitual de una clase.

Agustina: Entrar a la clase, ver el nuevo tema o desarrollar el tema anterior, generalmente en una clase desarrollamos todo un tema y la siguiente traemos cosas para grabar, o lo grabamos

en nuestras casas, si lo grabamos en el cole nos prestan las cámaras, y después para la siguiente clase tenés que traerlo editado, y vemos los cortos en clase, criticamos los cortos de los otros y si algún corto necesita muchos arreglos o algo, pueden como a la siguiente clase volver a traerlo, generalmente no sucede.

Entrevistadora: ¿o sea qué hacen una producción más o menos cada quince días o cada tres semanas?

Agustina: Depende, depende de cuánto tardemos, pero este año no estuvimos haciendo tanto por el tema del integrador y todo eso, o capaz que metemos muchos temas en el mismo corto, pero sí, la idea es hacer al menos cada un mes, un corto. Generalmente los grupos son de, o sea, nos dejan elegir, pero generalmente son de cinco personas, capaz más, capaz menos, algunos grupos son de tres, pero el máximo creo que ocho personas habremos hecho un video.

Entrevistadora: ¿Y cómo hacen para dividirse los roles?

Agustina: Y, depende del grupo, o sea dentro de cada grupo, está la persona que sabe editar, la persona que le va mejor en el guión, generalmente es como el que se le ocurre la mejor idea del guión ya se queda con la idea y guión, pero siempre se debate. Después, siempre se reparten las cámaras porque más de uno quiere grabar, el que tenga ganas actúa y el que sepa editar, edita.

Entrevistadora: Y en el caso de la edición que es algo bastante específico ¿lo pueden hacer acá en la escuela o sí o sí requiere que lo hagan en sus casas?

Agustina: Creo que, si preguntás en dirección capaz te dejan usar la sala de informática, pero, la mayoría lo hace en su casa.

Entrevistadora: ¿Y ese aprendizaje lo hacen por su cuenta?

Agustina: Sí, la mayoría que edita es porque lo sabe hacer de antes, o tiene en su casa un programa para editarlo. o sea, si querés le podés preguntar al profesor, pero generalmente ya hay una persona que sabe editar entonces siempre se resuelve.

Entrevistadora: Y en tu caso, vos a veces ¿Hacés la edición?

Agustina: Sí. A mí me gusta.

Entrevistadora: Y contame entonces cómo fue en tu caso aprender a editar, qué programas usás.

Agustina: En mi caso, aprendí a editar una vez acá en el colegio por ver a otras personas editar, y así, entonces ya conocía el programa Sony Vegas, lo descargué en mi casa y, después ya de ahí con tutoriales o jugar con el programa y ver qué salía. Creo que en un momento Pablo (se refiere a un profesor de otro año) estaba dando un taller de edición en la escuela, pero era medio que en horario de clase entonces no podías ir, salvo si salías temprano ese día, y muy

pocas personas iban. Entonces generalmente es como cada uno en su casa y si no le preguntás a alguien que sí sabía y listo. Es más como un aprendizaje personal. A nosotros ahora a esta generación lo que nos pasa es que agarramos una aplicación, una tecnología nueva y la aprendemos por nuestra cuenta y vemos para qué sirve cada herramienta y ya aprendemos y listo, es lo mismo que pasó con la edición acá.

Entrevistadora: Y en el caso de los celulares ¿Tienen algún uso en el aula?

Agustina: A veces, si tenés una buena cámara lo usás para grabar, sino si necesitás buenos diálogos y que se escuchen bien lo usás para grabar el audio y después lo editás arriba. Igual, hay algunos que tienen una aplicación para edición en el celular. Los que tienen buen espacio y ganas pueden editarlo en el celular, pero tienen mucho más recortado las funciones que en la computadora o en el Sony Vegas o en todo eso.

Entrevistadora: Para vos ¿Cuál es el rol de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje que tienen respecto a los medios y sobre todo respecto a la producción en medios?

Agustina: Yo creo que es muy importante porque si no tuviéramos celulares o si no nos prestaran cámaras o si (en este colegio nos prestan cámaras pero si no tuviéramos cámaras) entonces sí o sí tendríamos que usar los celulares, como los primeros años, recién en los últimos años te prestan las cámaras, y también medio que no se la prestan a cualquiera, entonces creo que si no tuviéramos esa como salida, entonces los primeros años no podríamos haber hecho ningún corto, hubiéramos entregado fotos en visuales o incluso multimedia sin internet ya se te recorta todo lo que podés hacer a menos que lo traigas todo en un pendrive antes, pero nadie se acuerda. O sea, si no fuera por esas tecnologías estaríamos muy limitados en lo que hacemos, y en lo que producimos, como estábamos en los primeros años o como estamos cuando no tenemos internet o, por ejemplo, no sé, si una cámara no tiene la tarjeta de memoria o no tenés el pendrive para pasarla o no sabés cómo pasar de la tarjeta de memoria a tu mail es como muy limitado todo.

Entrevistadora: Y además de cuestiones técnicas, esto de que te limita o que no sabés cómo pasar un archivo de un lugar a otro, en términos creativos, ¿Creés que hay algo en lo que los ayude la tecnología, ¿cómo que les permita explorar o ser más creativos?

Agustina: Yo creo que sí, más que nada en la edición por ejemplo, si sabés cómo editar distintas cosas dentro de audiovisual, o sea, también eso te abre mucho, o sea, tanto el tema de sonido como, visualmente hay muchas cosas que se pueden hacer con la edición que si no sabés que se pueden hacer no las pensás adentro del corto cuando estás grabando, dentro del montaje, dentro del guión, no las pensás porque no sabés si se puede hacer o no. Muchas veces nos piden

que cuando pensemos en grabar un corto que pensemos algo que se pueda grabar dentro del colegio, algo que podamos editar acá, entonces a veces eso nos limitamos a nosotros mismos porque sabemos que hay ciertas cosas que en el colegio no se pueden grabar, o que hay ciertos materiales que no podemos traer, pero con el tema de la edición creo que es donde más se nota. Muchos grupos si no tienen alguien que sepa editar bien o que no sepa usar cierto programa o cierta función, sus cortos van a ser más limitados que alguien que sí.

Entrevistadora: Vos me decías que por un lado como que aprendían a editar como experimentando en sus casas, a su vez que las tecnologías les permiten explorar la propia creatividad, y cuál sería el aporte del docente o de la escuela en ese sentido: que ustedes exploren, que sean creativos.

Agustina: De parte del docente nos enseñan bastante con ejemplos, ya ver un ejemplo te dan ganas de saber cómo se hacen esas cosas, pero más que nada, motivo propio, o sea, hay muchas personas que capaz no tienen ganas de aprender a editar y no lo van a hacer y porque no tiene ganas o no les interesa, pero, y si no, porque tenés los mismos programas que acá en el colegio yo por ahí, yo elegí el Sony Vegas porque es el que conocía del colegio, porque es el que aprendí a usar acá en el colegio, va más o menos por eso lado, después si no, si tenés dudas siempre le podés preguntar al profe pero generalmente tiene que ser una duda específica, o de algún ejemplo específico que te haya mostrado, no algo tan: cada clase vamos a prender cómo editar o algo tan así. Excepto en multimedia sí desde principio de año nadie sabía usar Photoshop, salvo una persona nomás, entonces en multimedia, es como que se nota muchísimo más el aprendizaje, del docente al estudiante porque nos enseña tanto como usar Photoshop o en cada caso en específico, distintos programas, puede ser Photoshop, puede ser Sony Vegas, puede ser alguno de edición en video, Vivo por ejemplo, depende de lo que quieras hacer o lo que quieras llegar a lograr, lo que te enseña el profe. Y en multimedia como nadie sabía sobre esos temas era donde más se notó cómo nos enseñaron. En audiovisuales siempre hay varias personas que saben editar entonces no era necesario que nos enseñe.

Entrevistadora: Respecto a esto de la elección de los temas o de los contenidos de los videos ¿Vos pensás que realmente pueden expresar lo que ustedes quieren o que están muy condicionados, o por los docentes o esto que me decías de que hay cosas que en la escuela no se pueden hacer, no se pueden decir? ¿Crées que realmente pueden tener un libre ejercicio de la expresión y de la comunicación o que están más limitados?

Agustina: Yo creo que depende totalmente del corto porque por ejemplo hay unos cortos que los grabamos sí o sí dentro del colegio y esos te super limitan porque no tenés tanto material, ya te dicen que tiene que ser algo real que pueda pasar en el colegio, entonces no podés elegir



el patio como si fuera una selva, no podés elegir esto como si fuera otra cosa, tenés que usar los espacios como espacios reales, entonces de ese lado tenés un límite del espacio y de los temas que llegues a tratar, pero al menos tenés las cámaras. Por ejemplo, si tenemos que grabarlo en nuestras casas no tenemos las cámaras del colegio, entonces podemos elegir un nuevo espacio, podemos tratarlo de una nueva forma, pero tenemos un límite tecnológico. Entonces depende cada corto lo que te convenga del otro, pero siempre hay un pequeño límite que tenés en ambos casos, igual tampoco....si grabás en tu casa, grabás en tu casa, no es que te vas a un parque...una vez nos llevaron al Parque centenario para grabar en el Parque Centenario, y ahí también eso era como un pequeño límite porque sólo podíamos grabar dentro del parque pero ya era un cambio de aire, estaba bueno.

Entrevistadora: ¿Te acordás del corto sobre la ansiedad social?

Agustina: Sí.

Entrevistadora: ¿Querés que lo veamos para ver cómo lo fueron haciendo?

Agustina: Sí, bueno (vemos el corto).

Entrevistadora: Recién me decías que había un problema, cuando empezaron a grabar ¿me contás cómo es eso?

Agustina: Ah, sí, cuando empezamos a grabar, y queríamos enfocar notamos que la cámara no enfocaba mucho. Y no sabíamos bien cómo hacer para que no se note mucho, y al final, como era un corto sobre ansiedad decidimos dejarlo y que sea parte de la toma.

Entrevistadora: ¿Vos hiciste las cámaras? ¿No?

Agustina: Sí.

Entrevistadora: ¿Cómo decidiste qué planos hacer, qué decisiones tomaron ahí y por qué?

Agustina: Los planos aberrantes eran más que nada como para mostrar que algo estaba mal, que era una de las cosas que habíamos aprendido en la misma clase. Después nada, probar y probar muchas escenas, muchas tomas para después en la edición tomar decisiones; pero si no sabíamos cómo grabar una cosa, entonces un compañero me decía, hacé esto desde acá, o probá una toma desde allá. Cambiar la angulación de cámara, o tomar el punto de vista desde atrás, o desde Flor.

Entrevistadora: ¿Qué fue lo que quisieron contar con este corto? ¿Qué fue lo que quisieron comunicar?

Agustina: Queríamos mostrar un personaje con ansiedad social, pero, con escenas cortas y como adentrarte más en la perspectiva del personaje, Maivan nos había dicho que no sean como dos mundos paralelos adentro del personaje y afuera, entonces cómo ir de lleno adentro del personaje, la consigna era contarlos desde el personaje, pero en poco tiempo.

Entrevistadora: ¿Y creés que lo lograron?

Agustina: Yo creo que sí, o sea, apenas nos dieron la consigna nos dijeron que tenía que ser sí o sí en el colegio, que se note que sea en un colegio y que está bien que se note que sea en un colegio, y lo primero que se nos ocurrió fue hacerlo sobre un estudiante que tiene ansiedad social.

Entrevistadora: ¿A quién se le ocurrió este tema?

Agustina: Al primero que se le ocurrió fue a Lucas, porque dijimos que si tiene que ser en un colegio qué hacemos qué el protagonista sea un estudiantes o que sea un profesor? que sea un estudiante dijimos, tampoco vamos a pedirle que actúe un estudiante actúe de profesor, entonces Lucas fue el primero que lo dijo pero medio que yo ya me lo había imaginado más o menos así, y Mica también. después fue ver qué ideas se nos ocurrían para este tipo de personaje, y cuando empezamos a hablar y a debatir dijimos bueno, vamos con este. Capaz que si no se nos hubiera ocurrido ninguna hubiéramos cambiado de tema.

Entrevistadora: ¿Qué otras decisiones tomaron? me dijiste lo de las tomas, los ángulos y respecto a la música, los sonidos ¿Qué decisiones tomaron?

Agustina: Después cuando yo lo edité pregunté en el grupo más o menos que música querían y me dijeron una más o menos así de tensión, o tranqui porque también tiene un poquito de diálogo al principio entonces tampoco podía...me dijeron algo de tensión pero que no tenga letra, entonces busqué alguna y cuando terminé de editar se las mandé y les pregunté si estaba bien la música o si querían que la cambie, la primera vez la había hecho con otra canción pero que no les había gustado tanto entonces cambié por otra y esa les copó más, entonces me quedé con la segunda.

Entrevistadora: ¿De dónde sacaste esta canción, este tema?

Agustina: Busqué en YouTube música (se ríe) creo que había buscado música para suspenso, no sé...y busqué alguna y descargué varias y fui probando y la que más me copó la puse, después fue un tema lo de sincronizar con ciertas partes de la canción y todo eso, tipo alargar las tomas o hacer que vayan más rápido otras.

Entrevistadora: ¿Y eso lo hiciste en función de la música?

Agustina: Sí.

Entrevistadora: ¿Por Qué hiciste eso? O podrías haber hecho a la inversa: yo privilegio las imágenes y después veo lo de la música...

Agustina: No, porque no sé mucho editar el tema de la música, onda editarla y mover cosas para que siga sonando bien, o sea, eso no lo sé hacer, me gustaría aprender, entonces prefería

hacer algo con cosas que ya sabía hacer y manejarlo con algo que ya había trabajado antes que buscar un tutorial sobre cómo cambiar la música.

Entrevistadora: Además de estas cuestiones más técnicas que aprendés: cómo funcionan los programas, o cuestiones que tienen que ver con el lenguaje audiovisual ¿Qué otras cosas creés que vos aprendiste, que estás por terminar la secundaria, después de tres años intensivos de haber tenido talleres donde hacen producciones en medios? ¿Qué aprendizajes creés que te dejan más allá de lo técnico?

Agustina: (se queda pensando) ¿Cómo? a ver....

Entrevistadora: Sé que es una pregunta difícil...A ver, vos podrías haber aprendido a editar con un tutorial que de hecho me lo dijiste, pero ¿Cuál es la diferencia entre haber pasado por una escuela donde hacen producciones con los medios, o en medios, usando los lenguajes mediáticos, a no haberla hecho? ¿Qué otro tipo de aprendizaje?

Agustina: (tarda en responder) Sí, lo de lo técnico lo aprendimos muchísimo pero , tanto con el tema de sonido que no sé, después cuando íbamos a Chapa con otros cortos de otras escuelas se nota muchísimo lo del tema de sonido, o lo del tema de no sea tan denso el corto o también capaz, todo esto de saber cómo preparar un corto, adonde lo vas a presentar, no es lo mismo si yo voy a presentar un corto acá en el colegio, al corto de una muestra o un corto no sé, para simular una publicidad. Eso también juega bastante, para dónde presentarlo, de qué va a tratar, cómo introducir el tema, o sea, no son lo mismo los cortos que presentamos para el taller de audiovisuales que presentamos para Chapa, o el que presentamos para la muestra eso creo que es algo de lo más notorio, pero no estoy segura...

Entrevistadora: ¿Y algo vinculado con el trabajo en grupo? ¿Pensás que lo pudieron desarrollar a partir de estos talleres?

Agustina: Sí, o sea, el año pasado, en audiovisuales hicimos un corto, todo audiovisuales, y cada uno tenía como su cargo, tipo, había una persona en la cámara, había una persona en la edición, una persona en la iluminación, una persona en la parte de sonido, pero lo de los grupos siempre fue bastante difícil de tratar, todos querían hacer la cámara, o la mayoría en audiovisuales no tenían ganas de actuar, sobre todo porque si actuabas estabas delante de la cámara y no atrás porque la mayoría, prefería estar atrás de la cámara “no, pero y cómo voy a actuar si yo no elegí teatro”, pero con el tiempo empezás a encontrar con qué personas trabajás mejor y con qué personas podés hacer lo que te gusta, y con qué personas no, o con qué personas cedés... es como que en cada grupo hay una persona que cede y una persona que no, los que quieren trabajar y los que no.

**Entrevista al estudiante Lautaro de la materia Taller de producción audiovisual de la escuela “Osvaldo Pugliese”. 19 de junio de 2019**

Entrevistadora: Decime por qué elegiste una escuela orientada en Comunicación.

Lautaro: Porque primero me la recomendaron mucho, me recomendaron la orientación, me dijeron mucho me hablaron de la salida laboral que tenía, y me di cuenta que a mí me gustaba y entonces ahí, ya entré. Más que nada porque investigué todo lo que era comunicación antes de entrar, y la elegí así.

Entrevistadora: ¿Eso lo hiciste en séptimo grado? ¿Esto de investigar sobre comunicación?

Lautaro: Claro, sí. Acá en este colegio venía Sol N. que es la hija de una amiga de mi vieja, me habló re bien del colegio, después me dijo lo de la orientación, y no iba a meterme a algo sin saber bien cómo era, entonces ya ahí investigué y me di cuenta que me gustaba bastante. Entonces entré.

Entrevistadora: ¿Vos estabas en el taller de video y multimedia en quinto año?

Lautaro: Si.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de producciones hacías en esos talleres? Sobre todo en video te quiero preguntar.

Entrevistadora: En video, audiovisual, hacer cortos, en quinto año quizás ya no nos enfocamos tanto en audiovisual sino en lo que iba a ser la muestra de arranque. Pero en otros años, nos mostraban técnicas, nos mostraban modos, mucho en quinto año sí, Maiván nos ponía fragmentos de películas, nos explicaba esto se llama así, esto se hace así, nos mostraba secuencias, todo, nos hacía muchas preguntas, pero, ya tanto en materia de filmar, no hacíamos tanto. Después en multimedia era como más allá del video y lo gráfico, era como muchos modos más de comunicación, nos hacían laburar con Photoshop, nos hacían laburar con edición de video, nos hacía con el programa que yo hice, por ejemplo, manipulación del rostro de la otra persona, con muchos efectos, pero nos hacía salir del video y de lo gráfico, y nos llevaba a otros programas como foto y así.

Entrevistadora: Ese programa que usaste para intervenir los rostros ¿Cómo se llamaba? ¿Te acordás?

Lautaro: Resolume Arena 4, tiene un montón de versiones, pero era el que usábamos.

Entrevistadora: ¿Y cómo accediste a ese programa?

Lautaro: Por Nico. Nico me lo mostró, lo instaló en una compu y me lo dejó a mí para que aprenda a usarlo por la mía. Nico me guió un poco y ya después me dejó usarlo a mí.

Entrevistadora: ¿O sea que vos te llevaste el programa en un pen drive?

Lautaro: Claro, lo puse en mi compu y ahí empecé a laburar un poco, y bueno acá ya lo puse en una compu para que cuando esté acá lo pueda laburar. Y eso, lo laburé en la muestra.

Entrevistadora: Me decías que hacían videos ¿El contenido de esos vídeos qué era? Porque video hay mucho.

Lautaro: El tema del video era libre, podías hacer un video de lo que quieras, lo único que tenías que cumplir con una consigna de lo que te mostraba en una película, ponele, tenías que repetirlo, pero con la historia que vos quieras. Era más que nada, no el contenido del video sino ver cómo lo laburabas.

Entrevistadora: Eso tenía que ver con los ejercicios que hacían en video.

Lautaro: Claro.

Entrevistadora: Por ejemplo, usar distintos tamaños de plano.

Lautaro: Exacto.

Entrevistadora: Entonces la consigna era esa, no importaba sobre qué fuera el video, vos tenías que hacer eso.

Lautaro: Exacto.

Entrevistadora: Eso en términos de ejercicios, que hacían bastantes ¿O no? ¿Todas las clases hacían ejercicios?

Lautaro: Yo por lo que recuerdo no eran todas las clases. Por ahí a veces hacíamos muy pocos y era al pedo laburar un tema nuevo, también pasaba mucho el año pasado. Por ahí ya más en la muestra, laburamos más videos, pero por ahí un poco libre. Nos decían puede hacer esto, esto, pero en realidad más que nada, fue lo que decidíamos hacer nosotros, en cuanto a contenido y cómo lo hacíamos.

Entrevistadora: Yo tengo unas producciones que hicieron ustedes, un vídeo que transcurre en un bar, y dos videos que son como unas publicidades falsas, digamos ¿Vos participaste en alguno de ellos?

Lautaro: Yo participé en una publicidad, no me acuerdo si la proyectaron.

Entrevistadora: ¿En la del lavarropas o en la de los lentes?

Lautaro: En la de los lentes y en la del lavarropas también que la habíamos hecho con Agustina, con Lucas, ahí vino Maiván también. No me acuerdo si a la de los lentes vino Maiván, me acuerdo que con la de los lentes nos ayudó un poco, más que nada en la edición, pero eso decíamos nosotros el plano, el ángulo, todo eso, por ahí Maiván nos tiraba un consejo, más que nada en el del bar, él estuvo presente en la filmación, nos tiraba de todo. Después ya en los otros dos, los hicimos más nosotros.

Entrevistadora: Cuando decís que les tiraba de todo el profe ¿A qué te referís?

Lautaro: Y nos tiraba, este plano iría bien así, el ángulo iría bien así, la luz iría bien así. Cuando hicimos el del lavarropas y el de los lentes, después de filmarlos, él los vio y nos dijo por ahí hubiese sido mejor, que la luz esté así, ya nos corregía cuando los habíamos hecho esos dos, después el del bar lo corrigió en el set.

Entrevistadora: ¿Y vos qué pensás qué aprendiste cuando hacías esos vídeos?

Lautaro: ¿Sinceramente?

Entrevistadora: Sí

Lautaro: Nada.

Entrevistadora: ¿Nada, nada? ¿Y cuándo hacías lo de multimedia?

Lautaro: No, multimedia no hice nada hasta lo último, porque lo hacía por inercia no tanto porque me gustaba, estaba bueno, me reía, pero aprender, tanto no aprendí nada.

Entrevistadora: ¿Y si tenés que ir hacia tercer o cuarto año que fue la primera vez que empezaste a trabajar con video, o con los lenguajes de los medios?

Lautaro: Muy poco.

Entrevistadora: Y entonces ¿Cuál es tu balance de haber venido a esta escuela y la diferencia con otras?

Lautaro: No te podría decir el balance con otras porque no fui a otras, entonces... yo tuve muchas ganas de cambiarme. En primero y en cuarto me quería ir, no me dejaron mis viejos, y la verdad, me hubiese gustado que me dejen porque tampoco tengo un balance... qué sé yo, en cuanto a las materias, hay muy pocas que me sirvieron y realmente aprendí, me llevo algo para lo que quiero estudiar pero todo el resto fue un bodrio, o sea, realmente me cuesta mucho sacar algo positivo al cole éste, por eso no me sorprende que haya tantos que se vayan ahora.

Entrevistadora: Si te tengo que preguntar más allá de lo técnico, o sea, saber usar una cámara, o esto que me decías, de este ángulo, o esta luz ¿Hay algo vinculado con las habilidades o de los saberes que van más allá de saber hacer un video que vos creés que se podían aprender en los talleres?

Lautaro: ¿Cómo?

Entrevistadora: Por ejemplo, en una materia teórica vos decís, bueno, yo puedo aprender a buscar información, más allá de que sea historia, geografía, lengua y literatura, o sea, buscar información como una habilidad que va más allá del contenido de la materia.

Lautaro: Si.

Entrevistadora: ¿Vos creés que aprendiste algo cuando hacían producciones?

Lautaro: Por ahí aprendí en el momento, veía algo que estaba mal y si lo volvía a repetir, lo marcaba, pero después se me borraba de la cabeza. Después cuando hacía materias teóricas, a

estudiar y esas cosas tampoco las aprendí me doy cuenta ahora, que estoy en el CBC, y a un montón de compañeros les pasa.

Entrevistadora: ¿Cómo usaban la tecnología cuando hacían estas producciones? ¿Qué herramientas, qué programas usaban?

Lautaro: Eso sí, los profes nos aportaban mucho de lo que ellos sabían porque al no ser “profes” con un título, pero al ser gente que estaba en la materia, eso servía un montón porque te ubicaban con los programas, con la tecnología. Maiván sabía bastante en cuanto a lo técnico, de cómo usar la pantalla verde para después en la edición, cómo abrir un trípode, cómo poner las luces, después ya en lo tecnológico, en los programas nos enseñaba cómo ahorrarte mucho tiempo con simplemente usar dos teclas, cosas así. Nico también sabía un montón, en cuanto a estos programas como Photoshop y todo. está bueno que los profes acá no hayan sido tan “profes” sino que sean más gente en la materia, que con todo lo que es tecnología y todo saben mucho. Y daban mucho esa herramienta a los alumnos. Por ejemplo, Agustina aprendió mucho con Nico con Photoshop, y hoy hace diseño gráfico como laburo. Entonces, podía dejar eso.

Entrevistadora: Entonces me decías usaban trípodes, cámaras, algunos programas especiales como este ¿Te acordás qué otros programas usaban? ¿Photoshop? ¿Resolume?

Lautaro: Photoshop, Resolume lo usaba yo...

Entrevistadora: ¿Para editar?

Lautaro: Para editar era el Sony Vegas creo que usaban, y después usaban otro más pero no me acuerdo cómo era. Después usaban el Chroma, para editar en pantalla verde, esos programas son los que me acuerdo.

Entrevistadora: ¿Y usaban los celulares?

Lautaro: En audiovisual bastante porque no había cámaras para todos, para hacer una entrevista en periodismo, lo necesitabas, se usaba bastante, es una herramienta más, el problema es cuando se deja de usar como herramienta y lo usás para pavear.

Entrevistadora: ¿Hay algo que vos hayas aprendido fuera de la escuela que te haya servido para hacer las producciones?

Lautaro: Mi hermana estudia diseño de imagen y sonido en la UBA, ahora hace artes audiovisuales en el UNA, y un poco lo que ella me pasaba de algunos apuntes me servía, pero, después acá me costaba un poco, poner algo tan avanzado a lo que hacíamos.

Entrevistadora: ¿Y por qué? ¿Te acordás algún ejemplo o algo?

Lautaro: Con el tema de las luces, así, lo sabía usar, pero a veces, me acuerdo que en el proyecto de Chapadmalal del 2017, tenía a Javi de profe, y me enseñó bastante con lo que es el trípode, las luces. Un día me llamaron el lunes, me dijeron nos vamos el jueves no tenemos el

corto hecho. Fui, y ahí lo pude usar, pero ahí. después ponelo cuando teníamos que filmar afuera del colegio, no estaban a mano las luces y todo, como que sabía usar el material, pero no lo tenía por fuera del cole. Y cuando filmábamos acá adentro por ahí no era necesario armar todo un trípode con luces. Entonces tenía el conocimiento, pero mucho no pude usarlo tampoco.

Entrevistadora: ¿Qué dificultades encontraban para hacer las producciones?

Lautaro: A veces tema tiempo, porque tenías mucho tiempo, pero ya en el final del día, estabas como que no querías saber nada más, estabas desde la una y cuarenta y cinco, cansado y ya, el tiempo lo tenías, pero, querías usarlo para descansar porque ya no dabas más de todo el día.

Entrevistadora: ¿Cómo era el horario de los talleres? ¿Cuántas horas seguidas eran? ¿Tres horas reloj?

Lautaro: Sí, en realidad tenías un recreo en el medio, pero creo que nosotros teníamos un recreo y el resto del colegio tenía dos. algo así, claro, el de las tres no salíamos nosotros. Salíamos a las cuatro. Y después otros problemas no había mucho porque el colegio aportaba mucho material, si tenías que hacer algo afuera tenías que trabajar con lo tuyo, pero el colegio aportaba bastante material, el problema es que entre todos se perdía, con tanto uso y después lo necesitabas y no estaba.

Entrevistadora: Y cuando iban afuera ¿te acordás algún material que no hayan tenido y que tuvieron que modificar lo que iban a hacer porque decían, bueno, esto no lo tenemos?

Lautaro: Y, por ejemplo, en el de los lentes, yo pude aportar cámara y trípode, pero después algunas cosas como el rebote de la luz y algunas cosas, hubiese estado bueno tenerlas, pero no las tenías, entonces te arreglabas con lo que podías. Y salía como salía... Igual, Maiván aportaba un poco del equipo, si no tienen esto, usen esto y cosas así tiraba. si no estaba el material, como opciones.

Entrevistadora: ¿Cuál era el rol de tus profesores, de Nico, de Maiván, de cualquiera en las clases?

Lautaro: Y, era educador, también era como conductor de todo porque si no se perdía todo, la verdad había muy poca gente de los alumnos que “pónganse las pilas porque no llegamos a nada”; entonces aparte de educador era conductor, y también un poco como contenedor porque había gente que llegaba fusilada y dentro de todo, si alguien no daba más, lo dejaba tranquilo, o sea no es que le iba a exigir, ponete a hacer porque te tengo que desaprobar, en eso estaba bueno. El entender, tener al alumno nueve horas y por ahí llega un punto en el que no da más, y no llevarlo más allá, por ahí había otros profesores que te llevaban más allá y no importa.



Entrevistadora: Vos me decís contenedor, conductor de las actividades, y educador. Cuando me decís educador ¿A qué te referís? ¿Me lo podés explicar un poquito mejor?

Lautaro: Educador, primero, esencialmente te enseña, pero, también le gusta enseñarte, no es que, si pifiás unas cuantas veces te va a recriminar, sino que igual te va a seguir llevando para que lo aprendas bien. Un educador como que no lo da con ganas y ya a los dos segundos se saca, en el segundo error, no sé si le gusta tanto enseñar, sino que simplemente lo hace por inercia, porque es su laburo y se lo toma así, con una cara amarga.

Entrevistadora: ¿Y te acordás por ejemplo de algún tipo de actividades o algo que pasara en el aula que a vos te ayudara a aprender? Que no fuera que se sentara al lado y te dijera, mirá, con esta tecla, hacés un atajo.

Lautaro: Y, eso está bueno, porque es un profesor con tantos alumnos, no tiene todo el tiempo para vos, pero también la libertad de descubrir las cosas por vos, con el Resolome Nico me dio bastante, pero, mucho fui yo aprendiendo a usarlo yo solo. Y a partir de ahí encontraba lo que me gustaba hacer, y así.

Entrevistadora: Esto que me estás diciendo de que te daban un programa, y tener como explorarlo ¿por qué me decís que te gusta hacer eso? ¿Qué beneficios podés encontrar en eso?

Lautaro: Si te tiran todo el tiempo, qué tenés qué hacer, cómo se hace, es como que eso ya te influye mucho y te lo quedás como la única manera, ahora si vos vas encontrando maneras diferentes de hacer lo mismo, por ahí te encontrás con algo que es lo que más te gusta, lo que más tiempo te ahorra, hacés un uso más efectivo. Por ahí si te tira el profesor, que eso pasa muchas veces, lo que dice el profesor es la razón, lo que dice el profesor lo tomás como uy, es lo único y no encontrás por vos mismo otras maneras.

Entrevistadora: Esto te pasó en este caso en particular y ¿Te pasó en otros talleres esto de que podían explorar herramientas o modos de hacer?

Lautaro: Sí, a mí no tanto porque yo en audiovisual con los programas me manejaba bastante, dejaba a otra gente, después sí, con lo técnico en audiovisual, con armar trípodes y todo, fui encontrando maneras que eso sí, necesitás una manera de hacer, necesitás que alguien te lo diga bien, porque también laburás con material del colegio que, si se rompe, fuiste. Pero después en cuanto a programas, con Nico y todo eso, sí, salía bastante todo eso.

Entrevistadora: ¿Hay alguna producción que te hubiera gustado hacer y que no se hizo a lo largo de todos estos años en la escuela?

Lautaro: No, la verdad que todo lo que dijimos que se iba a hacer, se hizo.

Entrevistadora: Y algo que sí quizás lo pensás ahora, uy hubiera estado bueno hacer...un programa así, o un vídeo de tal cosa...

Lautaro: No, porque yo ni me metía en eso, dejaba que el resto diga y después nos poníamos a laburar.

Entrevistadora: Esto medio que ya te lo pregunté, pero quizás, ¿Creés que algo de lo que aprendiste en los talleres te sirve para la vida después de la escuela?

Lautaro: Los talleres son muy específicos, depende que es lo que quieras seguir, por ahí, alguien que quiera estudiar cine. No me acuerdo por ahí alguien que está estudiando diseño de imagen y sonido, o está entrando al UNA a estudiar cine, le sirve, Facu P, tuve visuales en primer año, y eso le sirve para, dentro de todo, pintura, muy básico, los talleres no sé, después hay materias que sí. Materias ya en la currícula. Pero los talleres, son muy específicos, yo pensá que quería hacer periodismo, y ahora lo que quiero hacer es opinión pública y así, no me sirve tanto, por ahí me sirve más lo que aprendí en comunicación o en TAM (teoría y análisis de los medios) porque los talleres son como muy específicos.

Entrevistadora: Y son como más prácticos.

Lautaro: Claro.

Entrevistadora: ¿Pensás que no hay una buena articulación práctica y teoría en la escuela?

Lautaro: Depende, en algunas cosas sí y en algunas no. Porque en los talleres es muy práctico, ponele en periodismo por ahí sí, veías un poco; pero...ya también es muy práctico no tocás tanto lo teórico para laburar sobre lo práctico, es como que te dan una y la otra por separado generalmente.

Entrevistadora: ¿Cómo surgían los temas de los vídeos o de los trabajos que hacían? Por ejemplo, el de los lentes que vos hiciste ¿Cómo surgió la idea de hacer algo vinculado...?

Lautaro: Surgía. Le salía a alguien de la cabeza, lo decía y si les gustaba a todos, lo hacíamos. no es que había como una lista de ideas. Surgía en el momento.

Entrevistadora: Iban tirando ideas y se ponían de acuerdo.

Lautaro: Claro.

Entrevistadora: A principio de año cuando pensaron el tema que iba a ser el del trabajo integrador, que estuvo vinculado con género. El tema "género" ¿Te acordás cómo surgió?

Lautaro: Si yo te soy sincero desde mi punto de vista, Vero lo puso para manejar a los grupos más barderos, que estaban Ángela, no me acuerdo quién más estaba, estaba Renata, les puso género para que se queden más contentas, pero en realidad ponele en cuarto año, no me acuerdo, creo que lo elegimos nosotros.

Entrevistadora: ¿Te acordás qué tema había sido?

Lautaro: La verdad que no, no me acuerdo, pero en quinto me acuerdo que vino Vero y dijo: "Bueno, vamos a laburar esto". Y bueno, yo lo entendí y es verdad, funcionó mucho también,

porque era lo que le gustaba a la mayoría. entonces la gente acá si hace lo que no le gusta, no te dan bola, pero puso algo que le gustaba a la mayoría y la gente se puso a laburar y se lo tomó con seriedad.

Entrevistadora: ¿Y a vos eso te interesaba, no te interesaba, te daba lo mismo?

Lautaro: Yo hacía todo por inercia, todo sea por aprobar, era así.

Entrevistadora: ¿Y qué tema te hubiera gustado hacer?

Lautaro: Acá era venir y hacer nomás, no tenía pensado algo que me guste. Era hacer para que termine el año.

Entrevistadora: ¿Y si tuvieras que pensarlo ahora, te dicen bueno, elegí vos el tema?

Lautaro: Y la verdad, estoy acostumbrado a eso, no se me ocurriría nada. Lo único que quiero es hacer, elijan el tema y ya, hacemos.

Entrevistadora: ¿Vos creés que pudiste desarrollar tu creatividad en los talleres?

Lautaro: Muy poco en cuanto a creatividad, sino más pude explayarme en hacer, pero en creatividad no mucho, dejaba que el resto, los que estaban más motivados tomen ese papel y yo iba atrás, y hacía.

Entrevistadora: ¿Y el resto de tus compañeros vos pensás que algunos sí podían desarrollar esa creatividad? ¿O más o menos todos estaban enfocados en el trabajo, en el hacer?

Lautaro: Había algunos enfocados en el hacer, pero había otros que explayaban su creatividad. Más que nada por ahí, porque sentían un poco más de ganas, ponele Agustina B, Guadalupe, no sé si también Ángela en la muestra, estuvieron siempre y más que nada porque eso sí te movía, y ellas hacían un montón y hacían diferentes cosas, entonces era como yo no me puedo quedar tampoco tan atrás, en algunos sí explayaban mucho, otros hacían, otros directamente no hacían, y por ahí otros explayaban su creatividad de otra manera por fuera de eso, pero que no lo hagan en el trabajo no significa que no sean gente muy creativa. Nada más que no sentían las ganas ahí.

Entrevistadora: Podés pensar alguno de esos ejemplos que decís: si, son chicos muy creativos o tienen ahí una veta creativa, pero, ¿esa veta creativa no encontraba lugar en el taller?

Lautaro: Facu P. que en dos segundos te distraías haciendo una cosa del trabajo ya tenía hecho un dibujo enorme, hermoso y un texto que te volaba la cabeza. Pero eso le salía natural a él. Solamente que en eso por ahí no lo motivaba tanto a sacar todo eso.

Entrevistadora: En esta actividad final que fue la del taller integrador, ¿cómo fue para vos la experiencia de, en lugar de hacer producciones sueltas, hacer producciones que tuvieran como un hilo conductor o un objetivo común?

Lautaro: La verdad que tampoco lo pensé así, solamente es como te decía, hacía sin pensar el porqué, me movía nomás para tener la nota y ya está, no me ponía a pensar en esto de juntar todos los talleres, porque la verdad es que para mí el integrador es muy, es una materia más acá, está buena la idea, no sé si está llevada del todo bien, pero no le veía mucha utilidad tampoco, era una materia más, para quedarte un rato más una vez al mes.

Entrevistadora: ¿Y qué sugerirías para esto que me decís? Quizás el integrador no estaba tan bien llevado adelante ¿Qué sugerencia tenés para que esto ocurra?

Lautaro: Y, la verdad por ahí, porque yo no sé tampoco sé la idea que tiene Vero del integrador, nunca me quedó claro, qué es el integrador, pero me doy cuenta, como se lo tomaban todos que todo el mundo decía, la verdad que es quedarte cuatro horas más una vez al mes el integrador, la verdad que no lo veías de otra manera porque te quedabas sí al taller que no hacías, pero no sé si sacabas algo del taller que no hacías, entonces por ahí, cuando laburamos la muestra, el integrador era para integrar la muestra, era eso, era quedarse cuatro horas más. No te quedabas en el taller que no hacías si no que, lo que vos hacías en tus talleres, lo separabas en otro grupo y lo laborabás ahí.

Entrevistadora: Ustedes fueron a una escuela, ¿Verdad?

Lautaro: Sí

Entrevistadora: Y la experiencia en esa escuela y mostrar lo que ustedes hacían a otros chicos de la edad de ustedes ¿Cómo te resultó esa experiencia?

Lautaro: No la tomé tanto como mostrársela a pibes de otra realidad, de otra edad, simplemente lo tomé como una premuestra para mostrarlo acá en el colegio. Entonces hacía, y por ahí los pibes estaban tímidos no entendían el tema y todo, así que me di cuenta yo de algunas cosas, pero no sé si lo pude tomar como algo muy constructivo.

Entrevistadora: ¿Y en qué materias creés que aprendiste más en general? Después de pasar por una escuela orientada en comunicación donde más aprendí fue acá.

Lautaro: Los dos años de TAM, comunicación, gestión cultural, y te diría que son esas porque son materias que no tenés en otro lugar, filosofía de la cultura y sociología de la cultura, son materias que no tenés en otro lugar. Entonces son lo más productivo porque después es todo lo mismo.

Entrevistadora: ¿Y qué te aportaban esas materias que son más teóricas?

Lautaro: Todo, una mirada más crítica a todo. Salgo, voy caminando por la calle, veo un montón de cosas que decían, y también un poco, todo eso está bueno, pero también se te mete mucho en la cabeza y te hace darte cuenta de un montón de cosas y vas por la calle diciendo qué lástima que la gente no sea capaz de ver todo esto, que no se lo enseñan, y entonces lo

pondría como un ignorante. Está bueno, sí, por ahí materias como historia del arte, por ahí sí le sirve a alguna gente, pero en realidad reemplazarlas con materias que realmente te sirvan en totalidad, a todos, como no sé, agregar psicología acá, sería muy bueno y muy productivo para los pibes en sí, bueno, el tema es que hoy en día con todas las materias que tienen ya.

Entrevistadora: Agregar otra es una locura. ¿Hay algo más que me quieras decir?

Lautaro: No, la verdad.

Entrevistadora: Gracias, Lautaro.

Lautaro: Por favor.

### **Entrevista a la estudiante Zoé de la materia Taller de producción audiovisual de la escuela “Osvaldo Pugliese”. octubre de 2018**

Entrevistadora: Contame un poco qué es lo que hacen en las materias vinculadas con medios, sobre todo en los talleres.

Zoé: Nos fijamos, depende el taller, sobre todo, como que desglosamos, por ejemplo, este año estamos viendo qué temas no están en los medios, o que son evadidos como la invisibilización, y en base a eso armamos proyectos, en los que se abren los temas que no se ven en los medios, tanto tradicionales como los alternativos.

Entrevistadora: ¿Y esto lo hacen en todas las materias, todos los talleres?

Zoé: Sí, porque este año ya hace rato, estamos trabajando mucho más el integrador y entonces estamos como haciendo todos lo mismo, bajo distintos puntos de cada taller digamos. En radio lo ven y lo trabajan de una forma, que no es la misma que la de audiovisuales y la de multimedia. Yo de radio no te puedo hablar porque no hago, pero tenemos distintos puntos y distintas formas de trabajarlo.

Entrevistadora: ¿Me contás un poco cómo es esto del taller integrador?

Zoé: Sí, el taller integrador como que pensamos un tema para trabajarlo en la muestra, pensamos el tema y no el trabajo final digamos, pensamos en qué va a ir el trabajo en qué va a consistir, pero, por ejemplo esto de la invisibilización en los medios orientado en la sexualidad, entonces tuvimos distintas excursiones y trabajamos, ahora estamos haciendo, por ejemplo yo en multimedia, estoy con un grupo y estoy haciendo el “marketing rosa” una cosa así, y estamos haciendo como publicidades sátiras, y las estamos llevando a un extremo como para decir: “che, te lo están diciendo así de frente y vos no te das cuenta porque está todo muy normalizado”, por ejemplo hay una marca muy reconocida de vodka y ponen en el mes de junio que es el mes de LGBT, te lo venden y uno no se da cuenta porque claro, forma parte de lo cotidiano que en

el mes de junio todos estamos con la banderita, pero lo están tomando como marketing más allá de lo que pueda traer de fondo.

Entrevistadora: Este tema particular del marketing rosa, fue un tema que surgió de ustedes, fue una propuesta de los docentes.

Zoé: Hicimos como una lluvia de ideas, de distintos temas de invisibilización, estaba la disidencia, el marketing rosa, y otros temas que no me acuerdo ahora, pero sí, tiramos ideas que si no las decimos en ese momento después no las íbamos a poder decir, o sea trabajar. Después hicimos como una gran lluvia de ideas y nos dividimos en grupos de 4 o 5 personas, y las estamos trabajando y cada quien elige cómo trabajarla y tenemos que tener en cuenta multimedia, radio y audiovisual. Y en cada grupo tenía que quedar al menos una persona que haga eso, porque tenían que estar todos los talleres.

Entrevistadora: Entonces la idea es que el taller integrador plantee una temática, una problemática y después cada uno de los talleres, hace una producción usando el lenguaje propio de ese taller.

Zoé: Claro, sí, este año sí.

Entrevistadora: Y esto que vos me contabas de las publicidades tipo sátira ¿En qué taller lo están haciendo?

Zoé: En multimedia.

Entrevistadora: ¿Y son videos, son publicidades en video o qué son?

Zoé: Por ejemplo, estamos organizando afiches tipo de publicidades y bueno, después tenemos pensado hacer las publicidades visuales, digamos, videos, también hacer dos, que de eso consta lo audiovisual y radio creo que también vamos a hacer algo, y ya más o menos tenés...ahora sí estamos teniendo en cuenta lo que sería la producción final para la muestra, digamos que a lo largo de los integradores no pensamos tanto que es lo que vamos a exponer sino que es lo que queríamos exponer. No tanto la forma sino el contenido.

Entrevistadora: Perfecto. Y contame un poco cómo usan la tecnología, por ejemplo, en el taller de audiovisuales ¿Qué usos hacen de la tecnología para poder contar esas cosas que quieren contar en sus producciones?

Zoé: Y depende lo que traiga cada uno, podemos trabajar con un celular, con una cámara que la otra vez trajo una compañera y para editar usamos las computadoras de acá, o él que no llega o prefiere editarlo en su casa, en su casa.

Entrevistadora: ¿Y a vos qué tipo de tareas te gusta hacer más en audiovisual?

Zoé: Me gusta más filmarlo, me gusta más la parte detrás de cámara que delante de cámara, entonces prefiero, por ejemplo, filmarlo, o estar dirigiendo, esas cosas, y en edición yo no tengo

problema, o sea, manejo bien lo que es la edición, no es lo que más me gusta, pero no tengo problema.

Entrevistadora: Y por ejemplo cuando vos me decís “a mí me gusta estar detrás de cámara”, o detrás de cámara o como realizadora ¿Qué es lo que te gusta de la tarea de la cámara y de la tarea de realización?

Zoé: Como que tenés cierto control sobre las cosas, como que lo que no me gusta es la desorganización en cualquier sentido. Entonces tener el control sobre las cosas, es como que, si está desorganizado algo, es por mi culpa y es mi responsabilidad y puedo hacer algo al respecto. Entonces, para poder tener todo más o menos organizado, para poder entender cómo funcionan las cosas, esas cosas me gustan; si no en cambio, un actor ponele, puede entender que es lo que tiene que hacer en el guión, pero en cambio no entiende cómo es que va a funcionar todo lo demás, entonces, lo hace y ya está. En cambio, vos desde arriba, siendo director o con la cámara podés organizar las cosas.

Entrevistadora: ¿Y vos creés que eso es algo individual tuyo o pensás que le ocurre a la mayoría de los compañeros? esto que tiene una visión general de todo el trabajo y de todo el proceso.

Zoé: No, eso es bastante personal, aparte no me gusta actuar, no me gusta la exposición entonces elijo no actuar. Por eso justamente elegí medios porque me gusta más de lo que sea medios en sí, uno de las razones por las que no elegí artes.

Entrevistadora: Vos me decías que cada uno trae las cosas que tienen en su casa ¿les pasó que no contaran con los elementos, con las herramientas, con la tecnología suficiente?

Zoé: Nos pasó por ejemplo que agarramos una escoba para una de las producciones del año pasado, agarramos el palo de una escoba, el cable del auricular, y estaba colgando el auricular, y eso funcionó como micrófono. Bueno, después sí teníamos herramientas que los profesores a lo mejor no están en el colegio, pero ellos en su trabajo contaban. Por ejemplo, una cámara de tele, que es para hacer transmisiones en vivo, teníamos esa, la cámara gigante y no era de acá, eran herramientas que habían traído de afuera.

Entrevistadora: O sea que el profesor la trajo de su trabajo, como que fue algo extra.

Zoé: Sí, o por ejemplo, el Photoshop en el taller de multimedia, el profesor trabaja en una editorial, donde todos pagan mensualmente Photoshop, y él nos prestó, pero son herramientas que nos dan los profesores.

Entrevistadora: ¿Cómo es la división de trabajo, la división de roles cuando hacen producciones?

Zoé: Después de cinco años ya está como bastante establecido, o sea, ya sabemos quién tiene más capacidades para grabar, para dirigir, por ejemplo, Candela M., tiene una organización de puta madre, entonces por ejemplo en lo que es la muestra ella siempre es la que organiza en el taller integrador porque le sale muy bien. Después tenemos compañeros que actúan muy bien y los mandamos a actuar, yo y otra compañera no nos gusta actuar entonces después vemos qué hacemos, pero actuar no, porque no nos sentimos cómodas desenvolviéndonos ahí, a lo mejor, hay una tarea que no nos sale tan bien, pero como que le ponemos garra e intentamos hacer las cosas bien sin que sea nuestro mayor fuerte.

Entrevistadora: Además de estas cuestiones más técnicas como manejar la cámara ¿Qué otras cosas aprenden cuando hacen producciones vinculadas con los medios?

Zoé: En base a por ejemplo adonde está posicionada la cámara y ese tipo de cosas que hacemos en audiovisuales, qué mensaje le llega al otro. O cómo hacer si queremos transmitir un mensaje, porque tienen que haber una actuación, desde la actuación, qué es lo que se ve, y qué mensaje estaría llegando, como que bastante tenemos en cuenta eso porque no sé, en una película de terror en el cine vos ya sabés que estás yendo a ver una película de terror, en estas producciones no, son producciones chicas que las hacemos acá y que no tienen a lo mejor esa idea de ver una película, sino de contar otra cosa, que está pensada más que nada desde la consigna es: una toma picada, una contrapicada, y cosas así, y en base a eso armamos una historia que se pueda contar en tres minutos y que se pueda contar bien, pero teniendo en cuenta esto; que se pueda contar bien y que no se puedan contar otras cosas y bueno eso es...y bueno, entonces lo relacionamos mucho con cosas que vimos en otra materia Comunicación, o que vimos antes, que es como que tenemos que tener esas cosas en cuenta.

Entrevistadora: Vos me decías “tenemos que comunicar bien”, ¿Me podés explicar un poquito más qué implica comunicar bien?

Zoé: Es complicado (risas).

Entrevistadora: Vos lo dijiste como con mucha certeza.

Zoé: Comunicar bien algo no consta tanto de las herramientas que uno tenga no es que tenés que tener la producción de Hollywood, o el diario New York Times, sino que tenés que tener en claro qué es lo que vos querés transmitir, y en base a eso tener un discurso firme, pero flexible a la vez para que el otro lo pueda entender, no ser muy cerrado como para que el otro lo entienda, y poder adaptarse al público que estás teniendo. No vamos a complicarnos tanto en que el otro no entienda, vamos a tratar de hacer algo que nosotros también podamos entender. Si quisiésemos ir a dar una charla o mostrarles un corto que puedan entender a los de primer año, por ejemplo, diríamos esta es la idea, queremos comunicar esto y en base a eso buscamos la



forma de comunicarlo. pero siempre teniendo la idea clara, y después en base a eso, te fijás como comunicarlo teniendo en cuenta al público.

Entrevistadora: Y ahí vos pensás que cada lenguaje, no es lo mismo comunicar en multimedia, que comunicar en audiovisual, en tu caso radio vos no podés hacerlo ¿Pero vos encontrás como una especificidad de cada lenguaje?

Zoé: Y, es que la imagen puede ayudar mucho, porque por ejemplo podés estar haciendo un programa de radio que si no se te nota en el tono de voz el sarcasmo y el que lo escucha se puede comer una idea que no es. ¡Y a lo mejor te deja de escuchar o dice “fa! te re banco por eso que acabas de decir y tenés un público que nada que ver porque no entendió tu sarcasmo, en cambio, la imagen, hay tipo chistes que se entienden, humor negro, lo mismo ideas como que lo visual ayuda un montón.

Entrevistadora: ¿Vos creés que la imagen tiene como un poder de guiar el sentido mucho más fuerte que otros lenguajes?

Zoé: No sé si mucho más fuerte pero sí que complementa, que complementa, una imagen sin sonido también te dice pero tiene que estar pensado para estar sin sonido, porque si le sacás el sonido también, o sea, está pensado para que diga un mensaje y lo diga textual, lo diga desde la palabra, si vos lo sacás y puede llegar a quedar un mamarracho difícil de comprender, porque son cosas que se tienen que complementar si están pensados para complementarse, los programas de radio, tanto las publicidades, son cosas que están pensadas para la radio, lo mismo pasa con la tele y con los otros medios, como que mientras esté pensado y adaptado para el medio, como que sería difícil mal, darse a entender de mala manera.

Entrevistadora: ¿Qué cosas no hiciste en la secundaria que quizás te hubiera gustado hacer?

Zoé: Por ejemplo, ahora que estamos haciendo los afiches de publicidad, es una forma de comunicar re interesante porque aparte es gráfico y va donde uno lo quiera poner, puede estar en la pared, en la calle, en tu cuarto, donde sea, y el mensaje empieza y termina ahí, digamos, si vos después querés dejar un lugar de contacto donde la gente pueda ver más contenido creado por vos, puede. Pero lo que ven es eso y vos ahí tenés que dejar clara tu idea, a menos que lo que vos quieras sea generar cierta incomodidad en la gente, como que se maree que eso también está bien.

Entrevistadora: Los afiches los están haciendo en multimedia...

Zoé: Sí

Entrevistadora: ¿Y sobre qué temas son?

Zoé: En mi grupo el marketing rosa

Entrevistadora: ¿Y con qué herramientas hacen esos afiches?

Zoé: Con el Photoshop, pero hay partes de edición, o porque no sabemos o porque directamente no están las pasamos al Paint, que el Paint está en cualquier computadora y no sería difícil de descargarlo.

Entrevistadora: ¿Y eso los vas a imprimir para que circule en un espacio físico o la idea es que también circulen a través de los medios digitales?

Zoé: La idea de los afiches es imprimirlos y ponerlos en las paredes a lo largo de los pasillos, y después sí, los videos creo que los vamos a proyectar. La idea es generar cierta incomodidad en la gente, pero incomodidad como en el sentido de que haya algo, o abrir cierto punto de vista que a lo mejor no nos damos cuenta que estamos en un montón de cosas que nos están vendiendo y estamos muy acostumbrados a eso, entonces es generar esa incomodidad, no desde lo malo sino desde lo bueno, de bueno, hay que ver ciertas cosas que a lo mejor en lo cotidiano no vemos.

Entrevistadora: ¿Te hubiera gustado hacerlo más veces o antes?

Zoé: En algún taller lo habíamos hecho como poner en un afiche una lista y hacerlo como con ítems, no es lo mismo, a parte no es sólo ay qué lindo un afiche con dibujitos, sino la forma que tiene de comunicar un afiche, esto que estábamos hablando de cómo comunica, y el bien y el mal comunicar cómo ver las formas y los distintos alcances, no, como vemos la radio, bueno la radio tiene el emisor, el transmisor y el receptor, bueno, sí, pero hay otros tipos de comunicación, que aparte son teorías que están hechas desde otros puntos de vista donde antes no había las tecnologías que ahora hay y donde las que se imaginaban pueden no ser las que ahora están. Entonces como que son difíciles de aplicar y a lo mejor puede ser difícil a veces como entenderlas porque a lo mejor no tienen tanto punto de comparación, y entonces puede costar un poco más entenderlas, pero, sí, como que analizarlo más desde la comunicación.

Entrevistadora: ¿Y hay algo que te hubiera gustado hacer?

Zoé: No creo que no, porque a lo mejor si nos hubieran agarrado y nos hubieran dicho podés hacer esto, esto y esto, pero cuando ya estás haciendo algo es como que es difícil ver algo que falta.

Entrevistadora: Respecto a la creatividad ¿ustedes cuando hacen producciones las tecnologías son herramientas que les facilitan el trabajo, pero además vos creés que los celulares, las cámaras, los programas como Photoshop o los programas de edición, como que les permiten explorar y ser más creativos ¿O es simplemente una herramienta técnica?

Zoé: Sí, yo la otra vez estaba editando el afiche este de publicidad, y toqué una boludez y se cambió todo, no sé cómo lo hice, quedó bueno, pero sí, nos permite explorar, quedó bueno. Aparte en general, en el Photoshop el profesor antes nos dijo un par de herramientas como para

saber y no hacer cualquier cosa, pero sí, como que, si vas tocando y tenés interés podés, es tocar y aprender.

(Hago alusión al ejercicio de video del básquet)

Zoé: Ese fue un poco controversia...

Entrevistadora: ¿Por qué?

Zoé: Justamente esto del mensaje, y tuvimos...o sea, teníamos una idea, a la hora de la realización faltó un poquito de producción en lo que es el actor y cómo se lo ve, se tenía que ver más agitado, como después de haber hecho ejercicio. (Vemos el video) Lo pensamos, somos dos personas que no nos gusta actuar, entonces tenemos que buscar alguien para actuar, y a parte al terminar de dar la consigna a mí justo se me ocurrió, y justo estaba, el compañero que se copó y lo grabó. O sea, la idea que se ve es como que es algo clave, es un tiro clave del partido, es definitorio, como que es importante, pero la idea como se ve en el último cuadro es como que él estaba con mucha carga con mucha bronca, más el agite que está transpirado, está rojo como que de más, como que se desmaya, de la presión, se desmaya, de toda la presión que tiene encima y bueno, por eso la última se ve en el piso...

Entrevistadora: ...la última toma, es una subjetiva de él que se desmaya...

Zoé: Sí. Se entiende otra cosa que no está muy lejos de lo que en realidad queríamos que pase...

Entrevistadora: ¿Por qué me decís que se entiende otra cosa? ¿Por qué se lo dijeron los compañeros? ¿Por qué se quedaron con esa sensación?

Zoé: No. Primero, antes de mostrarlo, mientras lo estaba editando le pedí a una persona que no sabía nada, le dije qué pensás del video, y después en la devolución sí nos dimos cuenta y nos iban diciendo los compañeros o el profesor, y sí, yo me di cuenta en el último cuadro, a lo mejor, si se hubiesen visto los pies, solamente los pies y a lo mejor ahí sí se entendía que él estaba tirado en el piso. Lo que parece que pasa es que tira la pelota y abandona todo.

Entrevistadora: Sí, yo lo entendí así...

Zoé: Y después dijimos, bueno, que quede así, medio con final abierto y que genere cierta incomodidad en la gente.

Entrevistadora: A mí esto me parece interesante porque no es que ustedes tienen que hacer el video perfecto, porque si no el profesor los hubiera mandado a hacerlo de vuelta, sino todo el proceso de darse cuenta cómo deberían haberlo hecho.

Zoé: Lo que hacemos cuando entregamos los videos es después los vemos todos, y los analizamos desde cualquier punto, desde la comunicación, desde las tomas, desde el armado, lo analizamos desde todos los puntos posibles, pero primero preguntándonos qué es lo que

entendió cada uno, para entonces después analizar porqué entendí esto y por qué no se entendió lo otro. Como que tenemos un buen análisis, y no es que esté bien o esté mal, o sea, venimos al colegio para aprender, y usamos las herramientas que a lo mejor no es tanto la de la comunicación de queremos dar este mensaje sino siguiendo las consignas de, si te fijás, hay distintos planos, no hay uno que se repita porque teníamos que tener esos planos, entonces elegimos contar con esos planos. Después, podemos ponerle la transición, ¿porque es negra y dura lo que dura? Bueno, es el parpadeo del compañero que ya está como más agitado, como más cansado, todo más pesado.

Entrevistadora: ¿Y la decisión de haberlo hecho con un tiempo que no es el real digamos, con cámara lenta; alargando el tiempo real...?

Zoé: Sí, porque la cámara lenta es como que genera tensión y genera algo acá a pasar, como que te avisa algo, es una forma de dar el mensaje que queríamos dar, o que no queríamos dar.

Entrevistadora: Vos me decías que ustedes analizaban las propias producciones, generalmente los estudiantes lo que hacen es analizar las producciones de los medios ¿Qué diferencia hay entre analizar un programa de televisión comercial o un programa de radio de una radio comunitaria a analizar las propias producciones?

Zoé: Nosotros en una película por ejemplo veíamos como hacían toda una toma adentro de un auto re loca que decís, no hay camarógrafo, pero las cámaras están, bueno, si vos querés buscar de eso cómo fue hecho, lo buscás y lo encontrás, eso en una película, y a lo mejor sabés cómo es un estudio de grabación, pero no sabés lo que es la producción en sí. O no lo tenés tan al alcance, en cambio en nuestras producciones sabemos, y sabemos cómo lo podemos arreglar para un futuro y cosas así.

Entrevistadora: Gracias.

Zoé: de nada.

Entrevistas a docentes

**Entrevista al profesor Adrián a cargo de la materia Periodismo en la escuela “Arturo Jauretche”. 1 de septiembre de 2017.**

Entrevistadora: Lo primero que te pregunto es ¿Qué es lo que aprenden los alumnos en tu materia?

Adrián: ¿Qué es lo que aprenden? ¿No? Te puedo decir qué es lo que me gustaría que aprendan.

Entrevistadora: Bueno.

Adrián: En todo caso, justo cuando me decías que me ibas a hacer esa pregunta digo es la pregunta que yo suelo hacer a fin de año digamos, no. Nada, apunto, al menos mis pretensiones son que puedan aprender no solo a producir en términos de que tengan efectivamente una producción mediática, sino que puedan hacer el proceso de construcción del relato que van a, que van a dar efectivamente. Sobre todo en periodismo que sea desde cuál es su rol en el laburo periodístico, la utilización de fuentes de información, cómo con esas fuentes de información van a construir tal o cual realidad a la hora de difundirlo y también que puedan aprender distintos lenguajes, o sea que no trabajen sólo desde lo escrito que es en general con lo que se trabaja en periodismo, sino que trabajen desde la radio que particularmente a mí me interesa mucho, y además acá trabajamos con el programa REC, entonces tratamos de articular eso con la materia de periodismo, y también lo que es el abordaje y la lectura en profundidad de las fuentes sobre todo y lo importante que es conocer el tema sobre el que se habla. Digamos, eso como en rasgos generales, después está conocer distintos géneros periodísticos, que los puedan producir cada uno en distintos formatos. En general hacemos escrito y radio, este año tenía ganas de que nos metamos en el audiovisual para construir al menos una investigación, o sea ahí el problema siempre va a ser la edición final digamos porque es muy difícil cargarse como docente a editar cinco vídeos con un material de muchos minutos, pero bueno, vamos a intentar que al menos cuando abordamos la crónica, sea en ese sentido, y si se puede, digamos, una investigación periodística también que vaya en ese sentido. Yo creo que eso es a rasgos generales lo que aprenden.

Entrevistadora: Esto que me decías recién de la dificultad de editar todos los videos, porque te lo iba a preguntar más adelante, pero aprovecho. ¿Cuáles son obstáculos, este sería uno, como un obstáculo de tiempo y técnico... ¿Cuáles son los obstáculos que vos ves en la educación en medios y sobre todo en la producción?

Adrián: Bueno, claro. El obstáculo, ponele, el de tiempo en realidad es un derivado de las limitaciones de técnicas, o sea el tiempo es porque al tener graves limitaciones de acceso a la tecnología en la escuela eso recae sobre el docente que es el que suele tener sobre todo en escuelas en estos contextos el que tiene la computadora en casa, con los programas para editar y para realizar esa actividad. Entonces a la hora de tener que empezar una producción, empezar a grabar, se puede, se pueden utilizar los celulares, se puede utilizar un grabador pero a la hora de compilar ese material ya los requerimientos técnicos son otros, las netbooks ya muchas veces

a la hora de editar se complica bastante incluso con el Photoshop hay problemas, estamos trabajando y a los pibes se les colgó el programa, se les cayó todo el laburo de la clase y realmente es triste, es frustrante para uno como docente y también para los pibes a la hora de abordar y en ese sentido es decir, bueno, no hay una perspectiva, se insiste mucho en la incorporación de TIC en general pero lo cierto es que en términos de política educativa concreta que existan en la escuela para su utilización es muy limitado. O sea, por ejemplo, pueden mandar cámaras. Mandan cámaras. Está buenísimo, pero si yo no tengo una computadora capaz de editar la calidad de esa cámara no me sirve. Es decir, necesitamos islas de edición, que no hay.

Entrevistadora: Y mientras tanto ¿Cómo resolvés esa carencia?

Adrián: Lo vamos resolviendo haciendo producciones más básicas, entonces, en todo caso, lo que sería algo que quiere ser audiovisual que sea en base a fotos o en vez de hacer un proceso audiovisual completo de filmación completa, lo pasamos a stop motion, como para que sea más simple de editar y que por lo menos se pueda hacer en Movie Maker. O sea, es bajar lo que se podría hacer, es bajar el abanico de posibilidades.

Entrevistadora: ¿Cómo definirías o cómo me decís que son tus estudiantes?

Adrián: Y, yo los definiría como muy activos, bastante audaces en algunos casos, digo, es un grupo muy grande, es la primera vez que tengo un grupo tan grande en quinto y hay de todo, pero cuando quieren sacan cosas de la galera que son realmente muy buenas. Depende el tema, depende el día también, los viernes se complica un poco a veces, pero son pibes que totalmente, tienen ganas, tienen ganas...hay una afición por el conocimiento, hay una necesidad de acceder al conocimiento que es bastante interesante al menos mayoritariamente. Lo que también solemos hacer porque les interesa y que yo creo que aporta también a lo que es la tarea periodística es debatir distintos temas, una vez al mes se trae un insumo, yo traigo un insumo y en base a ese insumo empieza a circular la palabra y en general hay buenos niveles de participación, se redobla la apuesta para el debate y realmente es un grupo interesante.

Entrevistadora: Y cuando vos hacés las producciones con los chicos ¿Qué es lo que más los entusiasma? O ¿Dónde notás que ellos tienen como esta sed de conocimientos que vos decías? Que decís: “Están re enganchados”.

Adrián: Y, yo creo que se entusiasman más cuando pueden hablar de sus realidades. Yo creo que ahí hay un gran entusiasmo que pueden hablar de lo que a ellos les gusta. O sea, a veces, quizás, como docente que busca tener una mirada crítica sobre el mercado, la industria cultural y demás, a veces, en algunos casos se comete el error de reprimir en alguna manera eso, porque sabés que el que escucha reggaeton de alguna manera va a reproducir unas lógicas que no están

tan buenas pero ahí la vuelta es tratar de problematizar eso, y en varios casos sale porque la verdad es que son pibes que en general, tienen una mirada crítica de varias producciones culturales, otros no, pero nada, les interesa, les interesa hablar de esos temas.

Entrevistadora: ...te iba a preguntar justo qué temas...

Adrián: Por ejemplo, para un programa de radio, el tema que eligieron fue las bandas del barrio, la música del barrio, que lo que querían era mostrar que había algo más que lo que muestran los medios masivos; o sea que no era todo delincuencia, droga, narcotráfico y demás y poder mostrar que hay gente que produce música que hace música y que le interesa hacer cumbia como estilo popular como género popular. Después bueno, hay varios grupos que van eligiendo, por ejemplo, el rol del profesor le interesó a un grupo que estaba muy bueno, después a otro grupo tenían ganas de...bueno algunos quieren hablar de fútbol y de deportes directamente, que tratamos de dejarlos, pero a veces, repiten lo que dice "Olé" por ejemplo, y en ese caso decimos, bueno cómo giramos para que la producción tenga otra mirada, tenga la propia mirada o no sé hablar de Riestra acá en el barrio, algo así. Pero sí, esos temas los abarcan, redes sociales, también es otro tema que les gusta trabajar.

Entrevistadora: Viste que los chicos aprenden muchas cosas fuera de la escuela...

Adrián: Sí.

Entrevistadora: ... ¿Qué hacés vos en tu caso con todos esos conocimientos vinculados a los medios que ellos traen y que de alguna manera la escuela puede hacerse cargo o no?

Adrián: No, hay que...yo trato de partir siempre de lo que ellos ya traen, o sea, si vamos a hablar de un tema en particular trato de que abran sus consumos o cosas que aprendieron de otros lados, digamos, como que no es algo que sea aislado la escuela o lo que vemos del resto del mundo, se trata de abordar eso, digamos, en términos de medios no sé cómo vería un aprendizaje en concreto. Sí, capaz lo que veo es que en varios casos han aprendido es, a distinguir distintas miradas sobre los mismos temas, o al menos ese es el proceso que creo que hacen en la escuela. Algunos, varios agarran y dicen: "Lo que empecé a ver es que realmente las realidades se construyen o empecé a ver cosas que antes no veía" por ejemplo, que yo creo que tiene que ver con cómo es ver medios antes y después de estudiarlos. No sé si respondí la pregunta.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de actividades hacés con los chicos? Medio que me lo contestaste, pero, algo más sistemático.

Adrián: Hacemos muchas actividades bueno, que tienen que ver con el debate para el abordaje, la profundización de temas, también lo que hacemos es mucha comparación de medios, de distintas notas sobre los mismos temas y cómo construyó la nota cada medio y

también que es lo que está planteando cada medio. Bueno ahora de hecho vamos a trabajar un poco fuentes con el caso de Santiago Maldonado entonces la idea era ver un poco, comparar qué es lo que vienen escuchando en los medios y que es lo que al menos, viene diciendo la familia, que traje un par de videos para trabajar con eso.

Entrevistadora: ¿Y vinculadas con la producción qué tipo de actividades hacés? Porque estas son más teóricas.

Adrián: Claro, sí, son más de análisis, vinculados con la producción a veces es derivado de eso cómo escribirían una nota sobre ese tema, o sea, escribir una nota sobre ese tema, y después cosas que tienen que ver sobre agenda, qué temas plantearían ellos para trabajar en un noticiero por ejemplo, este año hicimos el informativo de radio, de algunos grupos quedó, salió redondo, en otros más o menos, en otros no pudieron editar, pero está, estuvo la experiencia por lo menos de grabar el informativo. Eso en términos de producción, sino la previa siempre es escritura, siempre hacemos la producción escrita sobre la temática, es decir, leímos una postura, leímos otra, vos cómo construirías la lectura desde tu mirada, después siempre qué otros temas trabajarías o abordarías además de esos, que eso ya sería un poco la construcción de agenda del periodismo que es algo que capaz que en comunicación lo vemos más teóricamente.

Entrevistadora: Vos me dijiste escritura, sería como gráfica, radio, audiovisual, ¿Incorporás de algún modo, no sé, como lo multimedia u otros tipos más allá de las dificultades técnicas?

Adrián: No, lo que hacemos ahí es...o sea, estaría faltando un poco, que es algo que estuvimos pensando este año de empezar a hacer un blog por ejemplo, o hacer alguna plataforma virtual como para poder subir las producciones y que sea interactivo, todo aquello que se produce, nada, de las distintas materias, al menos Comunicación como área debería poder conseguir eso, pero en general no porque justamente la conectividad al no existir no podemos acceder a internet, también es siempre bueno, es, se puede producir un montón en el aula pero después es llevarse todo eso y tener que subirlo, tener que editarlo, tener que hacer un montón de cosas digamos, esas son las limitaciones con las que uno se encuentra, quizás cuando se empieza en los primeros dos años se le pone todo a eso pero después hay un momento donde el trabajo es desbordante y el tiempo ya no llega ya a dar, lo que uno quiere hacer a principio de año empezó la segunda parte del año y todavía no lo pudiste concretar.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más disfrutaban tus alumnos? En el sentido no sé si de aprenden o no, sino en el sentido de que la pasan bien.

Adrián: ¿En el aula?

Entrevistadora: Sí (risas).



Adrián: Sí es difícil. El debate yo sé lo que lo disfrutan. De hecho, lo piden muchas veces, los temas los proponen ellos no los propongo yo. O a veces hacemos un listado de los temas que van surgiendo y se vota el tema que se va a discutir que nada, en general son temas que alguna idea tienen ya o tienen algo para decir, una posición tomada más o menos fundamentada.

Entrevistadora: Vos me dijiste que les proponías algunos temas ¿Y ellos también te proponen?

Adrián: Claro, sí. Hay un tema que me sorprendió ponerle este año fue el tema de estado y religión.

Entrevistadora: ...ah, mirá.

Adrián: ...que surgió de ellos, ni siquiera lo propuse yo. De hecho, la mayoría de los temas de este año no los propuse yo. Los fueron proponiendo. Había temas de agenda que tenían ganas de discutir o nada, temas que les van quedando ahí pendientes. Ponele, capaz en marzo por el Paro internacional de mujeres y demás, ahí sí, llevé ese tema y después a partir de ahí se derivaron un montón de cosas que quedaron pendientes, que después las fueron proponiendo, otros que decían “no, no queremos discutir más esto”, otro sector que sí, y así se va construyendo qué es lo que se va a discutir.

Entrevistadora: Para terminar, te hago una pregunta ¿Para vos qué es la educación en medios? O qué debería ser. Explayate lo que quieras.

Adrián: Para mí la educación en medios es en pocas palabras análisis crítico y producción crítica, es muy Buckingham digamos, en el sentido de que tenemos que lograr analizar, o sea, tenemos que lograr trabajar la percepción, por un lado, trabajar las lecturas mediáticas para que después eso se convierta en productores críticos de sentido y que realmente puedan influir en lo que es la esfera de la circulación de los discursos sociales.

Entrevistadora: Y por esto que me estuviste contando de las limitaciones, de las producciones que hacés, etcétera ¿Creés que la parte de producción, de producción crítica está un poco relegada?

Adrián: Sí, está relegada, está relegada, a veces la limitación de las condiciones para producir te terminan limitando el contenido crítico porque terminás produciendo con lo que se puede, como se puede, entonces cuando decís: “bueno, eso habría que analizarlo un poco más, habría que revisarlo un poco más” sabés que no da el tiempo o que revisar ese material requiere un trabajo de un par de semanas más porque no tenemos las cosas para resolverlo en el momento y yo creo que sí, que la cuestión técnica, sí, termina haciendo relegar un poco la parte crítica. Más si se quiere producir una producción de una calidad mínima por lo menos pero sí, en términos de tiempo, o sea, es como no se pueden hacer las dos cosas.

Entrevistadora: Gracias.

Adrián: De nada.

### **Entrevista al profesor Daniel de la materia “Periodismo” en la escuela “Rodolfo Walsh”. junio de 2019**

Entrevistadora: ¿Decime qué creés que aprenden tus alumnos en tu materia?

Daniel: ¿Del taller de periodismo estamos hablando? ¿No?

Entrevistadora: Sí.

Daniel: Bueno, por un lado, refuerzan lo que ya conocen porque aparte creo que hoy en día hay una crítica constante a las noticias con las que se enfrentan, entonces ellos ya lo traen. El tema es que me parece que descubren un poco cuáles son las estructuras que están dando vuelta por atrás del armado de las noticias, en relación a la noticia como mercadería. Pero bueno, lo ponemos a discutir también con qué pasa con las otras formas de información que ellos confían bastante, que son las redes sociales ¿no? Lo que publican en Facebook, Twitter, WhatsApp. Y bueno, empezamos a discutir un poco, a ver, la confianza o no que uno debería tener con esa información a la que se está vinculando. me parece que lo importante es esto: poder conocer, en la medida de lo posible, las operaciones de prensa de las informaciones que circulan.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los obstáculos con los que te encontrás en tu actividad cotidiana?

Daniel: ¿Obstáculos materiales, o...

Entrevistadora: De todo tipo.

Daniel: De todo. Y la verdad que dar una materia como esta que es un taller, yo creo que requeriría de otro tipo de espacios ¿no? y de una flexibilidad que la escuela no tiene, por ejemplo, a veces trabajar, observar entre todos, otras clases, tratando de reconocer el hecho ¿no? En otras clases y después, discutir esto que decía antes, separar el hecho de las opiniones, y esto no se puede, porque yo tengo que dar, de tal horario a tal horario, entonces esa flexibilidad no existe. Nosotros tenemos un proyecto a fin de año que me genera muchos problemas, entonces, lo sigo haciendo, que es el proyecto de radio, con lo cual, salimos a grabar un magazine de una hora, y hay mucha burocracia, muchos permisos, muchas cuestiones, y la verdad, que a uno lo termina cansando. En cuanto a materiales, bueno, la escuela no tiene internet. Entonces, por ejemplo, digo, un tema que suele pasar es la agenda setting de la semana, de noticias internacionales no hablemos porque desconocen bastante, pero a veces de las nacionales no las conocen y estaría bueno charlarlo, discutirlo, para ver cuál es el qué, cuál es el cómo, entonces

si tuviéramos internet eso estaría salvado. Lo buscan directamente y no están influenciados por mí que les traigo las noticias.

Entrevistadora: ¿Y cómo superás estas carencia u obstáculos?

Daniel: Mirá, a veces con el celular, lo que pasa es que ahí está otra de las contradicciones: no se puede usar celular en el aula. Entonces, qué sé yo...otros profesores, de otras materias, incluido los directivos, dicen: no, no, no. Y yo la verdad que el celular lo usamos para trabajar. Ahora, en el medio de para trabajar, sí, tenés gente que se pone a chequear el Facebook. La verdad que no puedo estar en una situación policíaca con cada uno, para ver quién realmente está buscando una noticia que pedí, y quien está, o sea, chequeando su Facebook. Por ejemplo, lo que está bueno es, la misma noticia, verla desde cinco medios diferentes, los divido en grupos y lo hacen con el celular, y como siempre ocurre en un taller práctico, y, algunas le mandan mail al novio, qué sé yo. Eso pasa.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más les gusta hacer a tus estudiantes, los entusiasma?

Daniel: ¿Con la materia?

Entrevistadora: Sí, de las producciones que hacen con vos, o de las actividades en general.

Daniel: Mirá, siempre trato de sorprenderlos e ir de a poco. A ver, y también depende un poco de las ganas que yo tenga. A veces hacemos, como yo doy algo de semiología, porque además soy profe de semiología, a veces hacemos audiovisuales, que tenga que ver con alguna explicación que les haya quedado dando vueltas de todas las que les quedaron afuera, porque conmigo están en el último año y bueno, entonces tengo la posibilidad de recuperar algunas cosas que vieron. Pero, digamos, cada vez que hacemos una producción con un objetivo que no se nota académico y pareciera para divertirlos, a ellos los divierte más, de hecho, con el tema del programa de radio, como la consigna es abierta, ellos tienen que elegir lo que quieren, después me terminan diciendo, pero qué pongo, pero bueno, eso son esos trabajos donde cuando terminan de hacerlos, incluso meses después que se reciben, me dicen: che, qué bueno que estuvo. Lo que pasa es que en el momento hay tanto vértigo que no sé si lo disfrutaron o lo viven como una carga, pero, bueno, justamente es tratar de hacer que la materia, como cualquier taller, no sea una carga de cosas obligadas que tienen que cumplir, si no que puedan decir, sí, no acá es para trabajar, pero desde el lugar que yo tenga ganas. Creo que es eso.

Entrevistadora: ¿Qué hacés con todas las cosas que saben los chicos respecto a los medios y que traen de afuera de la escuela? ¿Cómo hacés para incorporarlas a la escuela?

Daniel: Bueno, es lo que te decía antes, o sea, creo que en los últimos años la desnudez política de los medios tradicionales, hace que sea más fácil la crítica de cualquiera que no sea especialista en medios, entonces, los chicos claramente pueden identificar este sí está con este

gobierno, este está en contra de este gobierno, porque es, este, bastante legible, digamos, esto, y esto sí lo traen que años anteriores no, que yo necesitaba explicar quién era Clarín, por ahí hoy no tengo que explicar quién es Clarín, como no tengo que explicar quién es C5N, como no tengo que explicar qué es el grupo América, algo tienen, algo saben, con lo cual a mí me allanan un montón el camino. Lo que sí a veces vienen con...cómo decir, como hacemos todos, con algunos conocimientos erróneos que cuesta mucho desarmar digamos, a veces incluso hasta por capricho diría. El tema del hecho y la opinión ¿No? Si bien trabajamos un montón para tratar de encontrar cual es el hecho de cada noticia, siguen creyendo que son válidas ciertos titulares o ciertas maneras de tratar la noticia, porque obviamente digamos, responde a uno de los temas que vemos que es la post verdad ¿No? Entonces, como ellos se sienten cómodos con que cuenten así la historia, este, no son muy puritanos en tratar de ser objetivos. Pero sí, lo uso un montón, los conocimientos previos que tienen son muy utilizados porque de hecho ayudan, de hecho, cuando entienden que todas las semanas tienen que leer el diario, eso tardan meses en entenderlo, este, ya algunos vienen y te traen alguna noticia, como juego ¿No? A ver si todos sabemos qué noticia trajo, alguna relevante. Y qué sé yo, a veces hasta para fin de año hablamos de política internacional, de lo que podemos hablar porque nosotros también vivimos con un velo y no sabemos todo lo que pasa en todo el mundo, pero, como que va creciendo digamos, creo que algún bichito, aunque sea virtualmente, chequear diarios, creo que lo consiguen.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de producciones trabajan con vos? Por un lado, el video que me dijiste, los programas de radio y qué otro tipo de producciones.

Daniel: Bueno, después, a ver, la materia ahora con la reforma NES, creo que me aprendí bien el nombre, creo que va de “Taller anual de producción gráfica”, ex “Periodismo”, eh...sí, en realidad digamos, el gran porcentaje es gráfico, lo que hacen es, escriben todos los géneros periodísticos en papel, incluso se va agregando, una de las partes importantes es que se cumplan en tiempo y forma, es decir, tienen media hora para redactar ¿entendés? Hacelo en la escuela y corregilo ahí, o sea que es papel, papel. Obviamente hay algunos trabajos que me mandan por mail, que es la forma de comunicación que tengo con ellos. Pero sí, la mayor parte es el papel, pasa que hoy a ellos ya les...por ejemplo, con la reforma NES, audiovisuales no quedó en ninguna materia, entonces lo vamos, creo que, aparte porque a mí me interesa darlo, lo vamos salvando un poquito, y obviamente a ellos les interesa más contar desde el audiovisual, pero más allá de lo que pide el gobierno, es cierto que el 80% de las producciones que los chicos hacen son en papel.

Daniel: ¿Qué temas les proponés vos para trabajar? No los pibes, si no vos: “Trabajen sobre tal cosa, escriban una nota sobre tal cosa”.

Entrevistadora: Sí, Por ejemplo, la primera parte, primero doy toda una parte de teoría acerca de esto que estamos charlando, separar hecho de opinión, 6 “W”, tipos de títulos, estructura de la noticia, bla, bla, bla. Y una vez que tienen la teoría, empiezan a escribir noticias. Los primeros temas se los doy yo y yo les tiro cables inventados, ¿No? cables tipo “Renuncia Tinelli porque va a ser candidato a gobernador en la provincia de Buenos Aires por Cambiemos”, y lo va a reemplazar Marley y en vez de ser un programa de baile va a ser un programa de magia, entonces yo le tiro eso como cable y entonces ellos tienen que redactar, primero con cosas chiquitas, después vamos incorporando, ahora estamos por ejemplo, de la literatura a la noticia, entonces agarramos cuentos clásicos, le sacamos todo lo que no es verosímil y lo traducimos o lo armamos de noticia. Y después bueno, cuando pasamos a nota y entrevista y demás, cada uno va viendo su consigna depende de cómo venga, la entrevista por ejemplo, por lo general es la consigna para digamos el objetivo oculto que tiene la entrevista es que hablen con una persona mayor de 60 años por lo menos durante una hora, ese es un objetivo oculto que a mí me parece interesante, entonces los mando a hacer entrevistas con gente que pueda dar cuenta de cómo era Argentina hace 30 años atrás, y cuáles eran los sueños y las esperanzas, pero no personal, sino como sociedad, entonces que se busquen alguna profesión, no, un cocinero, un zapatero de barrio porque se quedó sin laburo...

Entrevistadora: ¿Creés que son creativos con sus producciones?

Daniel: Uy, qué pregunta rara, la verdad que no sé qué decirte, la respuesta rápida sería que sí pero, en la práctica te diría que no tanto, o sea, todo lo que uno...yo tengo cargado qué son los jóvenes, que son creativos, y qué sé yo, es mi respuesta rápida, pero cuando veo las producciones después hay como un refrito de ellos mismo inclusive, no los veo, me parece que con el hecho de que atrás de todo esto hay una consigna, entonces, capaz ese tema de la consigna hacen que pierdan un poco la creatividad, he visto pocas cosas que realmente dije “uh...¿De qué va esto? ¿Cómo entendieron para hacer esto? Buenísimo”, la mayoría de las cosas era cumplir con, el cumplir con la consigna creo que también le roba un poquito de creatividad, pero no, la respuesta sería no, no son tan creativos.

Entrevistadora: ¿Qué herramientas usan para hacer las producciones? Vos me decías que te comunicás con el mail, usan los celulares, ...

Daniel: En el aula yo permito el uso de celulares cuando da para que usen el celular de acuerdo a la consigna ¿no? y el contacto que yo tengo con ellos, más allá de las clases, a través de correo electrónico y no uso ningún otro tipo de contacto, no estoy de acuerdo, lo que sí, es que cuando llega noviembre, que nos tenemos que encontrar en una radio, afuera de la escuela, y que si una llega tarde y qué sé yo, ahí elijo a un coordinador por grupo, y con ese coordinador,

me paso el WhatsApp, porque esto hay que pagarlo entonces si los pibes no llegan, a ver...en 12 años nunca faltó, faltó un solo chico, nosotros tenemos, 30, 60, 90 pibes por año, que hacen el programa, de todos los años, un solo chico no vino al programa de radio, entonces mirá lo que les gusta, pero sí que llegaron tarde, entonces te imaginás que corriendo el minutito, que hay que pagar igual, entonces siempre prefiero tener, pero eso ya en noviembre, cuando se hace el programa de radio, después no uso otras formas de comunicación.

Entrevistadora: ¿Y para hacer las producciones, por ejemplo, el programa de radio? ¿Cómo grababan, como editaban, con qué herramientas contaban?

Daniel: Lo que pasa es que para el programa de radio como está la materia “radio”, que por NES sigue, toda la parte artística, la hacen con radio, es decir, sonidos, efectos, algún slogan, las cortinas y todo eso del programa, ya lo van armando en la otra materia paralela que nos juntamos solamente en el último trimestre, conmigo lo que hacen es focalizar la parte de la investigación periodística, y este tema de darle un poco más de rigidez a la investigación, que no es sentarse y hablar de cualquier cosa, si no que les pido que busquen fuentes, que chequeen la fuente, que discutan entre ellos, que vayan practicando un poco el programa, entonces por ejemplo la pre producción que es lo que hacen conmigo es preproducción periodística, la parte artística, para eso tenemos un estudio de radio, en la escuela, chiquitito, lo hacen con la profesora.

Entrevistadora: ¿Cuál creés que es el rol de la escuela pensando en que muchas de las cosas que...? Por ejemplo, ellos podrían aprender a través de tutoriales de YouTube, cómo hacer, cómo editar audios, cómo hacer un programa de radio y de hecho lo hacen... ¿Cuál es en este contexto el rol de la escuela? Algo que sí o sí la escuela les brinde y solamente ahí se aprende

Daniel: Algo que va más allá del conocimiento específico de algo, que es la socialización, o sea, yo no concibo el aprendizaje sin socializarlo, este, a ver, yo soy de los docentes que dicen que todos los años uno sigue aprendiendo un montón de cosas, y un montón de cosas que cree aprendidas, como que las va actualizando, y esto sólo se da en contacto con el otro, un tutorial no me va a enseñar a tapar un bache cuando un compañero se trabó en ese momento y había re preparado el tema, y lo sabía un montón, pero vio el micrófono y de repente, y tuvo miedo, eso no está en ninguna aplicación, eso lo tenés que sentir, lo tenés que vivir, lo tenés que practicar, tenés que verle la cara al otro, porque un magazine, son 6 chicos que están trabajando a la vez, y cada uno tiene un espacio, y uno tiene que olfatear al otro, que está pasando, sentir cuando se está quedando sin nafta, y está diciendo: “bueno...lo que pasa es que...”entonces ahí saltás rápido, porque obviamente una de las cosas que les enseñamos es en radio que un segundo de silencio es un fracaso, entonces tienen que hablar y se tienen que ayudar entre ellos, yo creo

que hay un montón de herramientas que me ayudan a entender cómo funciona pero hay un montón de cuestiones del conocimiento socializado, que eso no te lo da ningún tutorial. Porque ese conocimiento es la persona en función de alguien, me parece que eso es lo que tiene que hacer la escuela, me parece que ese es el rol de la escuela, y habría que cambiar un montón de cosas para que podamos centrarnos en esto ¿No? en esto de soy uno con otros, bueno, hablo específicamente en mi materia, pero creo que aplica a todas.

Entrevistadora: Y hablando sí específicamente de tu materia, cuando hacen producciones ¿Qué tipo de aprendizajes creés que logran haciendo producciones que no logran quizás con actividades más teóricas?

Daniel: Y, mirá, como yo doy las teóricas y yo soy un enamorado de las materias teóricas, me parece que las materias teóricas son las que te permiten abrir la cabeza y poner en juego la creatividad, y creo que lo que aprenden en las prácticas es reforzar o encontrarle el para qué me explicaron todas estas teorías, “ah, esto era”. Hoy vimos un acto, por ejemplo, y apareció lo de la bomba de humo que estuvimos hablando la semana pasada, y una de las alumnas lo vio, lo tiró al tema, ¿Cómo? No importa, el tema es que lo entendieron claramente. Entonces esto es poder decir: “ah, de esto hablaba la teoría, ah, Habermas que es insoportable escribiendo estaba hablando de esta situación y yo teniendo el concepto lo puedo aplicar para hacer un mejor programa de radio o para discutirlo con más profundidad, y no quedarme con la tontería de modernidad y posmodernidad y capaz profundizar más con lo que está pasando, y me parece que eso es lo que está bueno, que tiene que haber materias prácticas y que son muy importantes pero capaz lo que tendría que haber es que los docentes de las prácticas hablen más con los de las teóricas y viceversa y que digan: “Che, voy a dar esto ¿Se te ocurre una actividad?” y al revés, “yo quiero dar tal actividad, ¿Podrías explicar un poquito cómo funciona esto?” porque si no la verdad que con el horario sólo de práctica no alcanza.

#### **Entrevista a la profesora Verónica de la materia “Taller integrador” de la escuela “Osvaldo Pugliese”. 12 de julio de 2019.**

Entrevistadora: ¿Cuál es tu formación inicial?

Verónica: Yo soy fotógrafa, reportera gráfica y técnica en producción y realización de medios masivos. Esos son los títulos, tengo muchos años de artes combinadas en filo, 80% de la carrera hecha, dos años de escenografía, y después mucha formación informal.

Entrevistadora: Esta entrevista es sobre el taller integrador que vos tenías a cargo que ahora se llama proyecto de comunicación.

Verónica: Ahora se llama proyecto de comunicación en 5to año y en 4to. se sigue llamando Taller integrador. ¿Vos estás trabajando sobre 5to?

Entrevistadora: Sobre 5to. Sobre audiovisual y multimedia.

Verónica: Este año cambió a Proyecto de comunicación.

Entrevistadora: En ese, entonces Taller integrador ¿Qué creés que aprendían tus estudiantes?

Verónica: El taller integrador en realidad es planteado desde la escuela 3 del 7, desde la dirección, tenían la caja curricular del taller integrador, donde la poquita descripción que había, era que tenía que ser un espacio donde se desarrollara un proyecto anual en relación a los contenidos que se dictaban en los 3 talleres de la orientación, que son multimedia, audiovisual y radio. Entonces, lo que ellos dicen es para que el proyecto realmente tenga relación con esos contenidos y no sea un espacio áulico de bajada de otros contenidos, el docente tiene que estar en el aula junto con los otros docentes, esa es la hipótesis que a mí me plantean cuando yo vengo y presento mis proyectos. Entonces, el objetivo, volviendo a tu pregunta es armar, un proyecto anual que haga efectivo el lenguaje de la comunicación, que sea un proyecto genuino, donde los chicos hagan comunicación y no solamente que hagan el proyecto, sino que hagan una acción comunicativa, utilizando los contenidos y los lenguajes, de los 3 talleres del área. El proyecto original plantea eso. ¿Cuál era la pregunta?

Entrevistadora: ¿Qué creés que aprendían?

Verónica: En base a esa idea original, lo que fue pasando, lo que se fue incorporando también fueron los contenidos transversales, de toda la formación que habían tenido hasta ese momento en la escuela, de sus saberes personales extra escuela, y de las materias específicas, sobre todo lo que es la formación nuestra específica. Lo que pasa es que “aprender” es como una palabra poco adecuada al funcionamiento del taller integrador, yo creo que lo que nosotros fuimos logrando es que los estudiantes se apropien de sus aprendizajes en realidad, un fuerte de la escuela, de estos tres talleres y también de otros, hubo años en los que hicieron canciones, compusieron canciones para el proyecto. Y yo la música la escucho, pero no tenemos formación y nuestra área de comunicación no nos lo da, pero bueno, los pibes traían eso de otros talleres, de su vida, qué sé yo, e incorporaron eso también. Entonces me parece que el proceso es más bien un proceso de apropiarse de los contenidos específicos del área, de los lenguajes y de ponerlos a funcionar en la vida real. Ellos muchas veces nos hicieron devoluciones del tipo, después no, cuando terminan, una vez realizado, “estuvo bueno porque lo que hicimos fue de verdad”, entonces también esta cuestión de, en 5to año, de salir a relacionarse con otros, que no los ven como alumnos sino que los ven como sujetos, actores sociales que están ahí tratando de armar un proyecto de comunicación, muchas veces incluso laburando con otros por momentos,



se confundían y les hablaban como si estuvieran en la facultad porque son prácticas que por ahí las organizaciones o los centros culturales están más acostumbrados a que vengan grupos de estudiantes universitarios a armar un proyecto de comunicación para apoyar la movida. Entonces me parece que es como un espacio de síntesis más bien.

Entrevistadora: En el transcurso de estos años cuando tenían que hacer estos proyectos, que implicaban mucha producción ¿Qué obstáculos se encontraban, qué tipo de problemas?

Verónica: La burocracia es un obstáculo permanente.

Entrevistadora: ¿La burocracia dentro de la escuela o afuera?

Verónica: Y depende el año, y la coyuntura afuera y adentro. También habrá pasado alguna vez con alguno de esos grupos, de esas organizaciones que nos queríamos vincular, eso siempre es como un tema. Un obstáculo, pero que en realidad no es un obstáculo tan para quinto, en cuarto año los pibes son un obstáculo porque les venimos a plantear un método de trabajo que los saca de su ser alumno profesional, que es como un concepto que yo tengo medio pensado, el alumno como profesional del alumno, en cuarto año los desbarata, los incomoda, tienen que trabajar en colectivo, no pueden resolver solos, entonces ellos mismos son un obstáculo en cuarto; en quinto no, ya funciona de otra forma, en términos generales, puede haber alguna resistencia individual, de pibes a los cuales les incomoda tener que trabajar en grupo, necesariamente todo el tiempo en colectivo y no poder hacer su trabajito para aprobar, como no lo puedo resolver individualmente, no es un obstáculo gigante en quinto pero puede ser algún obstáculo para alguno porque son pibes que resisten, que se tratan de quedar en la periferia, que van viendo, que les cuesta como apropiarse. Eventualmente, la carga horaria, porque al vincular con situaciones externas a la escuela, cuando el proyecto empieza a avanzar a veces hay que hacer salidas o visitas, o mismo cuando hacemos la movida no se puede restringir siempre todo tan rigurosamente al horario escolar, a veces decidimos con quien trabajar por eso, por el horario, es una limitación que también a medida que avanzan muchas veces lo que ha pasado, no sé, yo he ido a asambleas del mercado de Bonpland con los chicos un sábado a la tarde, por ejemplo, que negociamos, no fueron todos, fueron algunos, muy contentos y comprometidos con lo que estaban haciendo, pero bueno, es como algo que hay que tener en cuenta. Después, así como laburando en quinto no se me ocurren como otros obstáculos. Es bastante diferente la experiencia en cuarto y en quinto.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más les gusta hacer a los chicos? ¿O qué creés que es lo que más les gusta hacer? Lo que más disfrutan digamos.

Verónica: Que pregunta rara. Irse de la escuela. Que termine.

Entrevistadora: (Risas) Igual, dentro del taller integrador. Así como tenés estos chicos en la periferia que ves que no se involucraban, debe haber también...

Verónica: ...¿Qué es lo que más les copa? y cuando, a mí me parece que hay dos momentos, un momento cuando en el primer trimestre más o menos, hacemos esta indagación exploratoria en donde invitamos y vamos a lugares poco previstos (interrupción) esta etapa indagatoria, exploratoria donde nos encontramos con actores poco previsibles para lo escolar, es un momento en el cual yo veo y noto que empiezan como a interesarse, pasa algo cualitativo en el interés, en la curiosidad, ¿Viste? Como bueno: me vuelvo a parar porque acá está pasando algo que no estoy entendiendo muy bien, qué pasa, me parece que ahí hay un disfrute, aunque sea a veces en lo raro, en lo poco esperable. Y después hay un momento muy difícil que es pensar qué, a quién le vamos a decir qué cosa, qué vamos a elaborar, que a veces eso es menos disfrutable porque te pone con la hoja en blanco, y después cuando ya estamos sabiendo lo que estamos haciendo, realizando, ya con la perspectiva y el momento de ir, de realizar, y qué sé yo, es de mucho disfrute.

Entrevistadora: Estas visitas así raras, que los sacan de lugar ¿Te acordás de algunos ejemplos?

Verónica: En general medio que funciona con todas, sobre todo cuando ya van viendo que son más de una, como que salimos bastante en el primer trimestre, entonces ya la frecuencia, ya es rara. Ya llama la atención. Tengo como muy fresco el trabajo del año pasado, cuando vinieron las chicas del archivo de la memoria trans, fue muy conmovedor, fuimos a ver a las madres de la trata también, bueno, el año pasado trabajamos con género en realidad creo que todas fueron como así, raras e inesperadas (interrupción) como generalmente vamos a lugares donde la gente no tiene un programa de educación armado, nosotros laburamos antes por qué estamos yendo ahí, pero bueno, también se ponen en juego las formas, qué sé yo, del lenguaje de lo que vamos a ver, entonces una vez nos armaron un ejercicio que fue super divertido, a los pibes se les abrió la cabezota así, entonces es como bueno, a veces depende un montón de la mística de cómo se armen, si se entusiasman más o menos, pero en general está bueno, ¿Y está bueno sabés qué? ir en transporte público.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Verónica: No sé, yo siento como que construyo un montón de vincularidad con los pibes en las idas y venidas en subtes, bondis y qué sé yo. Tras que estamos yendo a lugares que no estaban del todo previstos y esperados, encontrarnos con personas que además yo les explico que no es que están cobrando por eso, que no trabajan en educación, también para que les tengan a veces, paciencia si no es tan dinámico, y también para que sean respetuosos y agradecidos

porque es gente que realmente está regalándonos su tiempo y qué sé yo. Y el tema transporte público yo no lo tengo como tan conceptualizado, pero, hay algo en esas salidas que obviamente nosotros mantenemos el rol docente que va uno atrás y otro adelante, pero hay algo en ese transitar la calle, tener que caminar, tener que subir todos a un bondi, molestar...estamos todos molestando...va como favoreciendo otro tipo de comunicación, no sé, algo de lo afectivo. Yo creo también que cuando los pibes nos ven laburar en equipo (te estoy tirando todas cosas que vengo teorizando yo) pero nos ven laburar en equipo y se dan cuenta como que nosotros laburamos por fuera del espacio aúlico, y que hay algo que se nos pone en juego ahí y que tienen que ver con nuestro propio deseo, o algo nos pasa, se da que eso también les cambia un poco el chip, y les abre a disfrutar, capaz, más, como más abiertos a la escucha, más que al disfrute te diría.

Entrevistadora: Un poco me dijiste esto de que ellos en el taller integrador retomaban los saberes previos y que traen por fuera de la escuela. Primero saber qué tipo de saberes son, los que traen por fuera de la escuela sobre todo en lo que es producir en lenguajes en medios, y cómo hacen para incorporarlos.

Verónica: Y, en esta escuela hay muchos pibes que están en comunicación, pero hacen artes, entonces, saben dibujar, saben cantar, saben componer, saben actuar, generalmente son como cosas que tienen que ver así con el campo del arte, que me acuerde ahora, las que más saltan ¿No?, ¿Y cómo hacemos? Lo que pasa es que en el momento en que nos ponemos a armar el proyecto y el para qué, por un lado expresamos que, los lenguajes que nosotros usamos en los talleres de quinto tienen que estar presentes en el proyecto necesariamente, pero que no es exclusivo que nosotros podemos incorporar sin problema otro tipo de lenguajes, entonces es como que eso lo hacemos explícito, y fluye y estamos atentos a también a algo si está saliendo, que está bueno, como que volvemos a subrayar que está todo bien que si esa una canción .

Entrevistadora: Y respecto a los saberes más vinculados con lo instrumental y con lo técnico ¿Con qué tipo de saberes se encuentran?

Verónica: Lo que pasa es que las técnicas van en eso, como los lenguajes, hay quien escribe mejor en la escuela, que muchos lo hacen también por fuera, como las artes, como también son proyectos que permiten que no hagamos todo el tiempo, todos lo mismo, entonces ¿hay que hacer un cartel? alguien va a tener mejor caligrafía, otra persona va a dibujar mejor, ellos mismos van ordenando: esto mejor hacelo vos que no sé qué, y acá...incluso van relacionando los grupetes de trabajo, capaz que le piden una cosa a la otra, surge como con bastante naturalidad, aparentemente dentro de esta estructura que parece muy informal, pero que en realidad para nosotros es como toda una metodología, viste, dejamos que suceda y favorecemos.

A mí me gusta cuando meten cosas además de radio, multimedia, ahí me parece que pasa algo como que entienden que pueden poner...yo veo a los estudiantes como, matemática, los contenidos de gestión, es como algo que empieza y termina conmigo en esa hora y termina cuando se rinde el examen separadito, entonces comunicación, y después están en TAM, y nosotros estamos pensando la comunicación en el taller y en principio, está todo separado y nada tiene que ver con nada, pero entonces empiezan “ah, esto es lo que vimos en no sé qué”, “esto es lo que vimos en TAM”, “ah, profe, pero acá estamos haciendo al final lo que estábamos viendo con gestión”, lo cierran al final, les caen las fichas de cómo poder, alguno, e intelectualizar y darse cuenta de que estaban, van pasando...a mí me parece que está bueno que pase eso y también veo como que a medida que pasa, trato de favorecer de que vayan por ahí.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de producciones hicieron?

Verónica: A ver, el año pasado hicimos una muestra, que llevamos a otra escuela, una muestra con radio abierta y con espacios participativos, no tanto de mirar, digamos que los cuerpos de los chicos que armaron la muestra, de los nuestros tenían que necesariamente estar presentes, y haciendo algo, había un stand, pero bueno, en términos generales sería una muestra ponele, el año anterior hicimos un evento cultural en Plaza Almagro porque estábamos trabajando sobre la red cultural, eso vos lo viste, con la red de cultura de Almagro, el año anterior hicimos una red de amigos con el IMPA, entonces los chicos armaron, el proyecto era, una red de amigos, que la hipótesis, el diagnóstico era que en realidad el IMPA era un espacio con mucha legitimidad social pero que en el barrio se conocía poco, la gente del barrio no sabía que tenía ese lugar ahí y que tenía además un montón de cosas como secundario popular, radio, centro cultural, teatro, en ese momento creo que estaban abriendo un espacio universitario también, entonces como que había un montón de cosas para hacer y ellos hicieron esa, porque hay un momento también de diagnóstico anterior, pero bueno, tuvieron que armar una red de amigos, e hicimos un programa de radio...en realidad, la red de amigos se armaba recorriendo los locales, llevándoles almanques y cosas para las puertas con el logo si era que se querían sumar a la red de amigos, entraban los chicos a los locales con una canción o con un video, depende el grupo, y entonces los enganchaban, les contaban, les dejaban volantes para repartir con los vecinos, con la información del IMPA, le hacían una entrevista y le decían que lo escucharan, qué día iban a hacer la radio que con esas entrevista iban a salir al aire, y creo que con algunos que se habían copado mucho, quedamos que los llamábamos en el momento y que iban a salir al aire, fue así, esas entrevistas también sucedía en la calle, pero bueno, la red de amigos se suponía que era de locales sobre todo de los alrededores que eran como altoparlante del proyecto IMPA, viste, que era un lindo proyecto, que estaba muy bien armado, que tenía

que ser retomado por la propia organización evidentemente, nosotros, de hecho, se lo planteamos a la organización en esos términos, nosotros les vamos a inaugurar y vamos a hacer algunas cuestiones, y si ustedes quieren y pueden, nosotros les pasamos los logos, todo el material y qué sé yo, esto, tienen esto; están estos vecinos comprometidos, se puede seguir o no. ¿Qué más hicimos? el primer año laburamos en el Parque Centenario, con una línea de tiempo que se fue construyendo con la comunidad, ese fue el menos con organización, ese fue el primero, después trabajamos en el mercado solidario de Bonpland, que también ahí fue bastante parecido a lo del IMPA, con la misma hipótesis, bastante acertada para mí, como estos espacios con mucha legitimidad hacia una parte de la sociedad, pero con poco arraigo en el barrio. Y ahí lo que hicimos fue un festival, y ahí, por ejemplo, hubo un desfile de modas como parte del festival, porque había un par de pibes que se copaban con eso, y como había productores de ropa en el mercado, se les ocurrió que era una linda manera y entonces, bueno, armaron un desfile. Y esto de los saberes, no, porque yo, no se me hubiera ocurrido nunca jamás a ningún profe bajarles esa idea, pero no porque nos parezca mal, porque no estaba en nuestro universo simbólico, y estuvo buenísimo, y ahí hicieron juegos, había videos, había radio abierta, degustación, ahí laburamos, mucho, mucho con el colectivo del mercado, como que fue fuerte esa idea, yo estaba como muy preocupada en participar y en controlar un poco también que es lo que iba a pasar, pero bueno, en esa cosa del compromiso también donaron un montón de cosas para hacer la degustación, para hacer los juegos, creo que fueron esos.

Entrevistadora: Sí, es más o menos para tener una idea. ¿Cómo eligen los temas?

Verónica: Los eligen los pibes, dentro del marco, nosotros lo que hacemos es una evaluación antes de arrancar el año, como conocemos al grupo, no todos los profes pero, Esteban y yo, conocemos al grupo que nos toca de haber estado un año, y Maiván también los conoce, entonces, hacemos una evaluación interna de con qué tema podemos ir con ese grupo, con la coyuntura y con qué onda, y vamos como en términos, depende el año, la verdad, como más general o más acotado es el tema, y después los años en los que trabajamos con organizaciones, lo que sí ellos eligieron fue con qué organización trabajar, por ejemplo, un año fue la gestión comunitaria, y un año fue el tiempo libre ¿Qué hicimos? Un año el tema fue el tiempo libre, y ese año creo que terminaron trabajando acá mismo, haciendo algo en la escuela.

Entrevistadora: Tanto tiempo libre y terminaron en la escuela...

Verónica: ¿Viste? Porque era un grupo que lo único que quería era irse, estaban con ese tema de que estoy atrapado y me quiero ir, pero hace unos años ya, y entonces dijimos vamos a problematizar el tiempo libre, se quieren ir ¿Para qué? para sentarse en una computadora, entonces bueno, no sé, nos pusimos a problematizar eso, fuimos a ludotecas...pero volviendo a

lo otro, cuando hicimos uno era la gestión comunitaria, el otro era el arte comunitario, siempre estamos como rondando, siempre tratamos de vincular por ejemplo, el 90% te diría que lo vinculamos con experiencias colectivas, colaborativas o grupos, no con personas, no es que vamos a ver a un periodista o aun comunicador, sino que como lo que nosotros queremos es laburar en grupo, también las visitas y las invitaciones también son siempre grupos en donde parte...bueno, un contenido del taller integrador es eso, es un contenido que es bajado de esta manera, yo a veces una bajada teórica algo, pero, me parece que cobra sentido, la hago, bueno vamos a ir a ver a este colectivo, que es laburar en colectivo, subírte al sesenta, como más en función, como medio disfrazado, la teoría de a quién vamos ir a ver, entendamos quiénes son, eso es algo muy propio ahora que lo pienso del taller integrador, la gestión, el trabajo colectivo, cooperativo, grupal, depende de qué años, a veces es grupal, a veces se arman colectivos realmente de trabajo, bueno, esta cuestión de tratar de laburar en colectivo sería nuestro objetivo en el taller integrador, que haya un proyecto colectivo y ese es el contenido específico que por ahí no está en los otros lugares, entonces nosotros presentábamos algunos, después ellos investigaban, sobre esas investigaciones y lo que nosotros habíamos presentado armábamos como un mapeo y de acuerdo a eso, y lo que habían conocido tenían que proponer y consensuar, no vale votar, con qué colectivo les gustaría trabajar para hacer un proyecto, digamos, con cuál les gustaría y con cual tendría sentido, porque por ahí había colectivos que eran re simpáticos pero que tenían una comunicación re contra aceitada, entonces los pibes mismos se daban cuenta que no tienen ahí demasiado para hacer la diferencia, porque es realmente tratar de hacer un aporte que sea significativo, para con quien vamos a laburar, entonces entre todas esas cuestiones se trabajan un tiempo, en realidad se sacaba más de uno porque por ahí ese grupo con el que querés trabajar no puede o los horarios nos impedían, sí sólo se reúnen los sábados en asamblea y medio que lo descartamos, porque después es muy difícil de concretar, viste. Entonces elegíamos, hacíamos como una lista de prioridades y hacíamos la propuesta y entonces...el mercado solidario, por ejemplo, fue un caso también de que a nosotros nunca se nos hubiera ocurrido hacer el proyecto con ellos, y los pibes se re coparon y funcionó re bien.

Entrevistadora: ¿Creés que son creativos los estudiantes cuando hacen estas producciones?

Verónica: El concepto de creatividad mucho que a mí no me gusta. La respuesta sería sí. Pero bueno, como en el paréntesis habría que definir qué es eso de la creatividad, me parece que yo diría que son siempre creativos los estudiantes, siempre y en toda circunstancia, el tema es que esa capacidad, si la creatividad fuera algo para portar o algo disruptor, la pongo en función de qué, de ver cómo me escapo de la clase, como apruebo sin laburar, de ver cómo me intereso en el aspecto que solamente a mí me interesa de esta materia e ignoro todo lo demás,

si la pongo en ver cómo me vinculo amorosamente con el que tengo al lado, digo, bueno, por ahí no la ponen donde nosotros tenemos ganas, pero bueno, a mí me parece como que la base siempre está, que el potencial está siempre. Después depende de las herramientas evidentemente, cada uno produce en relación a las herramientas que tiene, entonces también, sí, todos somos creativos y nosotros lo vinculamos con nuestra intertextualidad, se les ocurren cosas re copadas que ya están re contra transitadas también. Entonces, por eso ¿Dónde ponemos el parámetro de lo creativo? Qué sé yo que sería lo creativo, para mí es un término que más me voy formando y más me molesta, el concepto de creatividad, me parece muy...vinculado a lo divino, a la genialidad, al arte como ese espacio de talento, nosotros acá estamos parados en otro marco teórico completamente diferente. No me vengas con el talento ni con todas esas cosas, en realidad hay qué sé yo, distintos “saberes hacer” y se trata de ser productores, para mí el artista, es mi forma de ver, el artista es un productor, no es un creativo. Alguien que se puso a producir.

Entrevistadora: Y cuando hacen estas producciones y trabajan en clase, ¿Qué tipo de tecnología utilizan?

Verónica: La que podemos, y fue cambiando. Computadoras necesitamos sí o sí, y a veces, hubo algunos años que se puso como muy heavy porque las computadoras del aula de informática iban para atrás, las usa toda la escuela, que está muy bien, pero nosotros a veces necesitamos usar programas más complejos que no podemos sacar las cosas de la computadora mientras vamos produciendo, porque son programas que, edición de video te lo podés llevar, pero más o menos, tenés que tener un buen disco externo que lo soporte para después volverlo a cargar, necesitamos programas y necesitamos una máquina como que tenga un espacio liberado para poder correr esos programas y poder producir, entonces a veces es como muy difícil, depende el momento realmente cómo nos encuentra, y algo que venimos cada vez más usando son los celus.

Entrevistadora: Justo eso te iba a preguntar ¿Cómo usan los celus? ¿Cómo los incorporás?

Verónica: Para buscar información ni hablar, ni abro la computadora, busco con el celular y después ahora hay un montón de aplicaciones que los pibes traen, de diseño, nosotros enseñamos como el Photoshop, el programa de edición de video va cambiando, pero bueno, Photoshop, nosotros venimos del campo, Nico viene del campo de la producción esa, yo también y, más allá de que me gustaría usar un software libre digámoslo así, pero la verdad es que tienen que aprender, es una herramienta que la tienen que saber usar, sería una falta de respeto no enseñárselas digamos, es una herramienta que la tienen que saber manejar, un pibe que sale egresado de comunicación, algo tiene que poderlo abrir y más o menos manejarse,

después es un programa intuitivo, cuando lo necesiten, nosotros se lo presentamos, hay pibes que salen haciendo unas cosas tremendas en Photoshop y hay otros que apenas manejan las herramientas básicas, porque también se da esa dinámica, pero tienen que poder y también el día que lo necesiten, como manejan las herramientas básicas y el programa tiene una estructura que en realidad es muy simple, lo van a abrir y lo van a poder usar, porque es una barbaridad si no...cuando haya un programa libre que usen en los medios, que usen en las agencias de publicidad y qué sé yo, se los enseñamos contentos, mientras tanto, todo lo hacemos en Photoshop, el pibe no puede no saber. Pero bueno, van trayendo en los celus aplicaciones en donde a veces resuelven, aunque nosotros nos empeñamos en el Photoshop sí o sí, pero bueno, a veces resuelven las cosas con programitas de diseño del celular, y, como no tenemos todas las máquinas con Photoshop, a veces no tenemos suficientes máquinas y qué sé yo, terminás cediendo en que lo haga así. después buscamos mucha información, en radios y usa un montón también, la música, los podcasts, qué sé yo...es como una fuente así de información y de producción, hace rato ya grabamos, sacamos fotos y video con los celulares y el sonido también, como que va mejorando entonces en realidad es como un montón.

Entrevistadora: ¿Cuál pensás qué es el rol de la escuela, no tanto en general, sino en particular con lo que tiene que ver con la educación en medios, y específicamente en producir en medios? Para qué está la escuela y para qué está esta materia...

Verónica: Para mí es el lugar donde hace síntesis el conocimiento y se pone en acto, me parece que les aporta eso: “ah...tenía sentido aprender esto...claro, me viene bien, y agarro esto que aprendí en tercer año...esto lo vimos”, me parece que ese es uno, después la verdad que yo como que también uso mi propia facultad para ir reflexionando y pensando qué pasa, qué se pone en juego, cuáles son las derivas, porque a veces, depende mucho del año digamos, siempre funciona como, hemos elaborado una metodología que más o menos, pero, bueno, a veces es cualitativamente más, como que ves, se armó colectivo, todos los pibes pudieron, como que todos los objetivos, un montón de los objetivos que tendría, no nosotros mismos, sino para qué estudiar comunicación en un secundario, se ponen ahí, como algo que es posible, para mí, con toda la escuela atrás tampoco, que no podría, no es extrapolable así, a mí me da la sensación, habría que hacer pruebas y ver, es parte de una deriva y de toda una cuestión, y de una formación que va haciendo que los pibes se puedan poner también en ese lugar, no sé si se puede llevar incluso a cualquier otra escuela de comunicación, o sí, qué sé yo, la verdad es que eso es como una pregunta que, es una buena pregunta para seguir pensando, en principio es eso, me parece que los pibes se van con una aprehensión, con una cuestión de lo comunicativo más real, menos teórica, menos enunciativa, menos de “hacen los otros” porque una cosa es que yo te cuente,



que hay proyectos re lindos y movidas increíbles donde atrás hay 4 personas, que también es otra cuestión, la de la comunicación popular que nosotros tratamos de transmitir, no hace falta ser un medio hegemónico para comunicar, e incluso a veces, no está bueno serlo, la comunicación desde otros lugares, desde otra potencia, con el territorio, con los cuerpos ¿No? porque no es que nosotros hacemos un medio de comunicación, nosotros armamos un constructo de comunicación, viste, nunca fue un medio en términos de cómo definís un medio de comunicación, en cuarto por ahí como que hacemos más una revista, es la instancia previa, lo que pasa es que también vos estás pensando en quinto, pero quinto es, digamos, taller integrador es cuarto y quinto, no es quinto, laburamos muy en secuencia, en todo, desde los contenidos, desde las formas, desde las dinámicas de trabajo, de los pibes de los contenidos que les bajamos, muchas veces cambiamos cosas de quinto por el cuarto que tuvieron y cómo fue ese desarrollo de ese cuarto, porque me cambia un profe, porque no hay, porque vino este, porque los pibes se coparon con eso y entonces pusieron el acento acá. Entonces, por un lado, para no repetirnos, y por otro lado para estar atentos al proceso que ese grupo en particular está haciendo, muchas cosas de quinto cambian porque en realidad, en cuarto muchas de estas cosas, nosotros en cuarto laburamos la grupalidad, que no es el colectivo ¿Eh? lo grupal. Entonces es el momento de “te odio porque no quiero trabajar con estos otros, decime lo que tengo que hacer para aprobar”, te terminan diciendo a veces “trabajá con los demás” y me quieren tirar por el balcón. Después se les pasa, pero yo ya sé que cuarto es así “y esto cómo hago? y mi nota?”, “y...depende de los demás”, es como una interrupción, ellos lo viven como algo que los viene a interrumpir en su espacio de las cosas como son...ahora me venís con esta chinada, pero cómo es...porque en un momento se empiezan a mezclar mucho los talleres, entonces aparezco a acompañar procesos que serían de los otros talleres ,pero que eso también es el taller integrador, pero bueno, “¿Pero porque estás vos acá? ¿Hoy tenemos integrador?”,” Sí”, y lo que hacemos es trabajar sobre crónica periodística, “¿Pero no era integrador?”, “Sí”, y se enojan, entonces es todo como parte de un proceso que, para mí, es eso, bueno el sentido de la orientación, qué es la comunicación, que se vayan con una experiencia, como con una síntesis,

**Entrevista al profesor Iván (Maiván) de la materia Taller de producción audiovisual en la escuela “Osvaldo Pugliese”. 29 de marzo de 2019**

Entrevistadora: ¿Vos hiciste diseño de imagen y sonido? ¿No? ¿Esa es tu formación?

Iván: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué pensás que aprenden los chicos en tu materia, sobre todo cuando hacen producciones?

Iván: Bueno, laburo en equipo...eh, todo lo que es el lenguaje audiovisual...

Entrevistadora: Sí, sí.

Iván: Que es cómo aplicar todo aquello que tuvimos en clases anteriores, revisando, analizando, viendo cómo funciona todo lo que es a nivel formal como: movimiento de cámara, tamaño de plano, esa es una de las grandes premisas, objetivos míos a la hora de realizar. A nivel conceptos, a nivel simbólico, eso viene después.

Entrevistadora: Claro...

Iván: Capaz que no está en el primero, o en el segundo, o cuesta como hacer esto formal que yo ya empecé a aprender, cómo hago yo para, sí contar una historia está bien, pero cuando empieza estos temas del conocimiento. Si bajo una cámara un poco más, acá te hago un gesto, decís bueno, una angulación más baja el personaje aparenta con más poder, ese sutil, digo cómo lo llevo yo a la hora de la realización que eso es como lo más difícil. Donde vos podés decir veo desde Pulp Fiction o cualquier película o una escena y decís: “Ah, entiendo que este tiene el poder, que este...”. Ahora: cuando tengo que hacerlo ¿Cómo lo hago? Eso es como que al final empieza a suceder.

Entrevistadora: Si ¿Al final de qué, de tercero a quinto? ¿Al final de quinto ocurre eso?

Iván: De la trayectoria. Sí, porque nosotros a los mismos chicos los teníamos en tercero.

Entrevistadora: Claro.

Iván: Y bueno, después a nivel producción, se encuentran con que llegan con una idea al lugar, al rodaje, sobre todo este video del bar, y la producción se dan cuenta de un montón de cosas que vos les dijiste que iba a suceder...no porque yo sepa mucho sino simplemente por haber hecho, nada más, y de repente “uy, me olvidé esto, me olvidé lo otro”, o no es así, o de repente la organización, cómo es la división de roles cuando realmente vos le pedís algo a cada uno que haga una propuesta de rol, que puede ser cámara, que puede ser el guionista que puede ser el iluminador y demás, “sí, sí, sí sí”, y de repente cuando llegan allá, se dan cuenta. Entonces, lo más divertido para mí es el contraste con la realidad y que es más o menos lo que plantea el taller, concretamente desde el hacer, para que te des cuenta, mientras estás haciendo que te faltan cosas.

Entrevistadora: Justo esto que me dijiste me viene bárbaro. Vos me hablás del hacer, o de la experiencia ¿Por qué pensás que es importante que en una escuela orientada en comunicación o medios haya talleres? O sea ¿Cuál es la importancia del taller frente a lo teórico?

Iván: Mi mirada es como... bueno, yo soy del hacer, ¿Por qué la escuela tiene que tener? Para mí la pata es igual, la teoría, la práctica es del mismo valor, y creo, para poder decir, bueno... es como "Yo leí un montón", digo: "Fantástico", ahora ¿Cuánto producís? En el producir ahí es como la sinapsis que se empieza a hacer en los movimientos, los conocimientos, empieza a suceder algo, y te das cuenta si lo tenés internalizado o no, y después que en comunicación, digo, que es como imagen y sonido, el título está muy bien, está bueno, es una carrera que te amplía, a nivel de conceptos y demás, pero te metés en un ámbito donde tenés que laburar, y es un oficio. Entiendo que la comunicación, "sí, vamos a ver la teoría", pero si vos te querés meter en un medio desde edición, desde cámara, de todo lo que es, tenés que laburar. Y la práctica es eso. te dicen: "Ah, sí, tengo este título", "Bueno, agarrá la cámara", pero si vos decís "Bueno, sí, pero yo tengo el título" ...bueno, sí, entonces, para la teoría, si querés escribir, está perfecto. Ahora, el hacer también es, hay todo un universo ahí que te está esperando, desde el hacer, desde la mano, desde el movimiento y no desde la escritura. Entonces, me parece fundamental, y después que desde el hacer lo que hacés también es revisar la teoría, entonces creo que si no tuviera el hacer estaría rengo.

Entrevistadora: Y cuando hacían las producciones ¿Qué obstáculos encontraban? ¿O qué problemas?

Iván: Bueno, cuando son chiquitas (se refiere a las producciones) no pasa nada, sobre todo ésta del bar, como que es la más grande, porque la de las publicidades es una cosa pequeña, y lo podés resolver no con bajo presupuesto, pero sí con pocos recursos. Estás en una casa, que tenés un lavarropas, que tenés un... en la otra que vos tenés que manejar actores, horarios, locación, tenés que armar lo que se llama un plan de rodaje, y que si no sos organizado, no funciona, y sobre todo qué elementos va a funcionar en ese momento puntual. Bueno, vos decís, en la escena 1 tiene que estar este con este y con este... y entonces, vos tenés que armar toda una especie de relojería, que ese es un gran obstáculo, y eso te lo da los años, y bueno, eso está buenísimo que lo aprenden ahí, y cuando ven el video, ya cuando terminan la experiencia, se pelean y todo. Después dirigir, dirigir es una cosa que es, a nosotros nos pasa que, teniendo teatro, ahí podríamos, estaría bueno, articular más, porque dirigir actores..." Bueno, sentate, sonreí, no sé qué..." hay que saber pedir, claro, para saber pedir tenés que saber qué querés. Que también nosotros vamos trabajando el saber que querés. Yo me lo puedo imaginar "quiero que una persona camine así, bla, bla, bla, que esté triste", bueno, ¿Cómo pongo la mano? ¿Cómo la muevo? Sobre todo, después que decido todo eso ¿Cómo se ve? A ver si lo que yo pedí, yo imaginé es lo que se ve representado. Y otro de los conflictos, una vez que vos terminás de grabar todo, va a montaje. El editor, la editora, putea sistemáticamente a todo el mundo porque

ahí es donde vos te encontrás con todos los errores sistemáticamente que tuviste, desde el guión, esta es la última parte, y ahí te das cuenta que falta una escena, que no te hicieron el plano donde te decían “Che, la cuenta por favor”, y de repente cayó el mozo con el pedido, y de dónde salió...y así, hay toda una cosa que tiene que ver con continuidad, dentro de lo que es el lenguaje audiovisual, que si vos no la planteaste bien, después una toma no se puede pegar, y ahí, el montajista es el, es impresionante porque vos ahí aprendés un montón del lenguaje audiovisual, aprendés muchísimo del error, eso es también, yo calculo que en todas las prácticas; pienso en el deporte, pienso: te equivocaste, lo revisás, podés. El trabajo audiovisual también es eso, la práctica te lleva a aprender desde el error. No es que decís, me equivoqué una palabra, fijate este concepto, digo: no pusiste la cámara ahí, no se entendió. Ok, revisemos, y eso es super valioso, por ejemplo.

Entrevistadora: ¿Qué era lo que más le gustaba hacer a tus estudiantes, lo que más les entusiasmaba, ¿cuándo los veías, así, contentos?

Iván: Jugando...o sea... ¿Viste el Kahoot?

Entrevistadora: Sí.

Iván: Bueno, el juego ese de ver una escena y adivinar y adivinar cómo está hecha, cuántas escenas tiene que para mí es una forma de evaluación encubierta si querés, porque es a través de un juego. Y no es que eso va con nota, sino que a mí me sirve para chequear cómo está el equipo.

Entrevistadora: ¿Me contás un poquito cómo hacías eso?

Iván: Claro.

Entrevistadora: ¿Pasás una escena?

Iván: Yo paso una escena de cualquier película. Tienen una organización, tienen una parte formal, tiene un género que yo, son cosas que yo fui hablando durante la materia. Entonces digo: “Bue, vamos a jugar”, ¡“Eeeeeehhhh! ¡Qué bueno!”. Bien, van contestando, si a vos te preguntan ¿De qué género es tal? Y todos contestan mal o contestan otro género que no es...

Entrevistadora: ¿Les ponés las opciones que vienen con la aplicación?

Iván: Claro, exactamente.

Entrevistadora: Tienen que marcar el número.

Iván: El teléfono se transforma en un pulsador, yo te digo para que te quede claro. Kahoot se llama.

Entrevistadora: Sí, lo usé alguna vez, lo jugué, pero nunca con una escena.

Iván: Claro, vos pasás por fuera de lo que es el programa, una escena.

Entrevistadora: Y después el cuestionario es sobre esa escena.

Iván: Exactamente. Pasar esa escena lleva un tiempo, y después aparece un ranking. Inclusive te dice pregunta a pregunta cuántos más allá de saber el nombre o no, volumen, te dice, Che, ¿Cuál fue el plano más grande? Plano medio, y resulta que empezaba con un plano general que nadie lo vio. Bueno, revisá, es algo que yo también tengo que ver.

Entrevistadora: Claro.

Iván: Después de jugar, de divertirnos, bueno, vamos a revisar. Entonces a mí me sirve. Bueno, eso es algo que se recontra copan, Salir a grabar y sí, los trabajos cortitos, no te digo el del bar porque es más grande...

Entrevistadora: Esa fue la producción final, no sólo del año sino también de la escuela sería porque fue la última de quinto.

Iván: Sí. Pero pasa mucho, y a mí me gusta hacer que es doy un tema puntual, cortito, veinte minutos, veinticinco, damos un ejemplo y bueno, salgamos a grabar con los celulares. Y hacerlo. Y con eso se copan mucho porque además salen del aula, van, vienen, prueban. Lo traen, lo editan y, si tenemos suerte, lo editamos en la misma clase. Pero es como la jornada express y ahí se copan mucho.

Entrevistadora: Ahí apareció el celular.

Iván: Sí.

Entrevistadora: El celular vos lo usás como cámara, lo usan para filmar, para tomar fotos en algún momento y después para filmar.

Iván: Sí.

Entrevistadora: Y después para editar ¿Usan el celu o pasan todo a una compu?

Iván: No, pasan todo a una máquina, sí a los programas. Porque podría ser, pero siempre lo que pasa con los celulares es que no tienen memoria, que les falta batería, y están las máquinas ahí disponibles, además, en cuanto a lo que es el proceso de laburo a mí me conviene porque podés ver, los otros también pueden opinar, en cambio en el celular se reduce a algo chiquitito, por más que lo pudieran hacer yo decidí hacerlo así.

Entrevistadora: Entonces el celular lo usan para grabar...

Iván: Sí, para grabar, para grabar sonido también porque esto del doblaje, no el doblaje no, perdón, esto de que no se escucha porque estás lejos, entonces usás otro celular para que se escuche. Y después sí, yo lo uso para buscar cosas, pero, che, bueno a ver, ¿Qué es un record de movimiento? Búsquenlo, y....siempre está dando vueltas el celular. Y si lo tienen en la mano a mí no me molesta.

Entrevistadora: Viste que los chicos saben muchas cosas, pero sobre todo de los medios, algunos llegan a tercer año y ya saben editar, foto, lo que sea... ¿Qué hacen ustedes con esos

saberes que traen los pibes y las pibas de afuera de la escuela? ¿Cómo los incluyen? Capaz que son saberes muy desiguales.

Iván: No siempre, pero sobre todo en tercero pasa, tratamos de que los grupos se equilibren. Esos saberes están, se saben, o por lo menos, se nombran; y dicen, che, yo, tal cosa. Pasa desde el saber o hasta de tener un elemento. ¿Qué apporto yo al grupo? Entonces uno dice: “yo tengo una cámara”, perfecto. Entonces, no hagamos un grupo que tengan cinco cámaras, entonces yo digo, yo sé editar porque me enseñaron, dale, tenemos un editor y a partir de esos saberes la mitad de las veces es como armamos los equipos. La parte que puede hacer cada uno, más allá del amiguismo, o de decir, bueno, yo quiero laburar con él, está todo bien, pero si ustedes dos que son editores se quieren poner juntos, van cada uno a un lado y le dan una mano a cada grupo, o eso es lo más notorio. Después como se desenvuelven, o lo que opinan, digo...Agus, se los hacía notar, vos tenés personajes que dicen bueno yo sé y se los voy a hacer notar cada vez que pueda. Y ahí vos tenés que ir como, bueno, ya sabemos que sabés.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de producciones hacen? Obviamente en audiovisual hacen videos, pero contame un poquito más, ví por ejemplo que hicieron publicidades que eran parodias

Iván: Sí.

Entrevistadora: ¿Este video final de qué era?

Iván: ¿El del bar?

Entrevistadora: Sí. O sea, cuál era la consigna o si hacen ejercicios, pero, contame vos.

Iván: Particularmente, este tenía que ver con una cuestión de género, porque era un tema que nosotros habíamos tocado en el integrador. Y entonces era, además, una pieza que era ficción, que se iba a incluir en lo que es la muestra final, o sea, era independiente, pero, se sumaba a lo que hacíamos en la muestra final. De tercero a quinto se hacen producciones, en tercero se hacen producciones a nivel de vanguardias, expresionismo, el expresionismo alemán. Vos ves una y ahora vamos a trabajar esto, cuáles eran los conceptos, porqué, porqué, porqué. los conflictos, en el neorrealismo, la sociedad en particular, bueno. En el surrealismo caíamos más en formas de. Entonces vamos pasando por las vanguardias, y vas haciendo, que pueden ser de distintos géneros, no pasa nada, hacés uno surrealista que era cómico, no pasa nada, pero vos aplicás ahí. En cuarto lo que se ve, es documental, clave documental. depende las temáticas, pero es lo que laburan todo el año. Y en quinto se labura la ficción, entonces, la idea que fue una publicidad, que esa una parodia, es una publicidad ficcionada, ponele, pero por lo general, lo que se hace es que los grupos hagan una ficción, temática tiene que ser lo que trabajamos en el integrador y formatos pueden ser desde algo de 5 minutos a 15, que ha pasado, y género,

múltiple. No hay ningún problema, pero sí ficción. Y lo que hacemos durante el año, son pequeños ejercicios de ficción, para ir preparándonos para lo que es la pieza final.

Entrevistadora: O sea que la mayoría de las producciones serían ejercicios, que se preparan para esta producción final.

Iván: Sí.

Entrevistadora: Y en muchos formatos de ficción como podría ser una falsa publicidad digamos...

Iván: Si, sí. Y después, también pasa ahora en esta, digo te metés en Instagram, te metés en YouTube, antes los formatos eran mucho más tradicionales, ahora vos tenés videos donde se mezcla animación con un tipo que pone una cara y al final te mete un ruido y todos se ríen jajaja...Y vos decís, bueno, está bien, ¿qué dura? 20 segundos, ¿qué es? no se sabe. Y así empezaron esos formatos pequeños con internet donde ellos también hacen este tipo de cosas: producciones pequeñas, o que terminan; no en claves iguales, vamos a hacer memes. No. Pero de repente empiezan a aparecer, la vez pasada en la medida que grababan tenían que hacer una pieza pequeña que tenía que ver con eso. Entonces se copaban y lo armaban. Y hoy sí, que se plantea mucho y el año que viene no sé qué va a pasar, el tema de dejar de grabar en horizontal para grabar en vertical. Bueno, y empieza a haber películas que son verticales. Todo eso está medio en crisis. Para mí es divertido.

Entrevistadora: ¿Esas cosas, digo, aparecen desde los estudiantes y ustedes las ven y dicen: ah, mirá están empezando a hacer memes, o en formato vertical, o lo que sea, ¿y los quieren incorporar?

Iván: Sí.

Entrevistadora: Porque eso no es muy conservador, fundamentalista del lenguaje audiovisual...

Iván: Lo que pasa es ¿Para qué lo haríamos? Si en definitiva todos los conocimientos también se está poniendo en juego. Digo, qué sé yo, todo lo teórico de comunicación va, no es que decís, no, no laburan.

Entrevistadora: Vos me dijiste que trabajaron el tema de género ¿Ese tema surge de los propios estudiantes? ¿Ustedes les tiraron varios temas? ¿Cómo fue que apareció?

Iván: Históricamente nosotros elegimos un tema. Este año, el año pasado, tuvimos una decisión y porque además con todo lo que pasó el año pasado, era el tema que nos atravesaba. Y nosotros lo que hicimos...no, dejame acordar. Hay veces que hacemos como una especie de propuesta de varios temas, el año pasado fue no, che, vamos a laburar el género que era algo que sabíamos que les iba a gustar...

Entrevistadora: ...tuvo, así como una aceptación...

Iván: Total, fue muy raro, digo, a veces, les proponemos 3 o 4 temas y te dicen, no...qué sé yo...Este año estamos laburando la memoria. La memoria en muchos lados, bueno, pasó lo del 24 y fuimos a la marcha, fueron, sacaron fotos, pero, los interpela desde un lado más intelectual, si vos querés, exceptuando que vos tengas algo cercano. Si lo que hacemos nosotros es acercarnos a distintos colectivos que te cuentan la historia. Ahora, cuando hablamos de género, es algo que a vos te está hablando hoy, entonces eso, estuvo buenísimo y fue una explosión.

Entrevistadora: Las producciones estuvieron buenísimas: las de radio, los afiches, las publicidades.

Iván: Sí Y además cuando ibas a visitar a: madres de la trata, fuimos a...cómo se llama...lo de las trabajadoras sexuales.

Entrevistadora: Sí, no me acuerdo el nombre tampoco.

Iván: Se armó una crisis ¿Dónde nos trajeron? que bla, bla, bla. Y después vinieron un grupo trans con una memoria fotográfica. Yo estoy decidiendo, me estoy conociendo, mi identidad, qué me gusta, qué no me gusta, claro, y entonces también está el que no puede expresar porque es un tema fuerte. Pero sí los convocó y los interpeló muchísimo.

Entrevistadora: Y ahí tuviste algún problema, porque digo son temas muy delicados, muchos son menores de edad ¿Tuviste problemas con algún estudiante, con alguna piba o con alguna familia que dijo, che...los llevaron a tal lado?

Iván: No, no. por cómo es la Padilla, la Pugliese, se hace por cómo son estos pibes, vos vas a otra escuela, ahora sí, (no se llega a entender lo que dice) es una escuela tradicional...o cristiana, católica te echan a la mierda directamente.

Entrevistadora: ¿Creés que los pibes son muy creativos? ¿O cuándo se ponen creativos? Pensando...reformulo un poco la pregunta, pensando que a veces lo que hacen es un poco copiar lo que vieron, entonces si hay que hacer una publicidad, entonces hacen publicidades parecidas a las que vieron. Pensás que ahí, o cuál es la cuota de creatividad, o cómo aparece la creatividad en sus producciones.

Iván: Particularmente yo laburo mucho ese tema que tiene que ver con el autoconocimiento. Que es esta pregunta que vos me hacés a mí, yo se las hago a ellos. La mitad te dice sí, la mitad te dice no. ¿Son creativos? no. Y los de arte te dicen sí. ¿Cuándo? A ver. La pregunta cuándo, dónde, con quién, cómo. Y hay un trabajo de estimulación para romper con lo que son los patrones de pensamiento. Ahí me diste en el clavo.

Entrevistadora: Me encanta porque sos la primera persona que me habla de la creatividad.



Iván: Por lo general, nosotros, sobre todo en la escuela, en casa, que son ámbitos de educación, nos enseñan a etiquetar, a categorizar, es muy difícil que nos enseñen a pensar en diagonal o mezclando cosas que de chicos son posibles y de grandes no son posibles. Por ejemplo, un celular mezclámelo con una tostada y vos decís ¿Para qué? Si están fuera de categoría, y así es como aprendés historia, como aprender matemáticas, todo separado, y difícilmente haya como una articulación. Capaz que te encontrás con algo de eso. Entonces, cuando te dicen: tenés que ser creativo, a vos no te enseñaron a pensar de forma de...eso, de alejarte y poder mezclar lo que quieras con lo que quieras para poder hacer algo nuevo. ¿Te puedo dar un ejemplo? Imaginate que esto es una cubetera que está en el freezer, y vos tenés todo lo que es vaso en un cubito, porque todo lo que vos sabes de la conceptualización, todos los vasos que conocés están en un cubito. Vos tenés el cubito libros, que está por ahí, en otra cubetera, Entonces la idea es que vos todo lo que conocés de vasos, yo te digo bueno, haceme una presentación de vasos: vaso nuevo, vaso con alguna necesidad...vos todo lo que tenés alrededor de ese cubito, lo relacionado que vos tenés lo vas a mezclar, pero no lo vas a mezclar con el libro que está allá, a diez cubitos. Entonces te dicen, hay varias técnicas donde vos derretís esos hielos y se transforman en agua, se transforman en una sola gota. Entonces hay varias técnicas donde yo, bah, yo, yo llego como curador ahí nomás, y es a molestarte a pensar en aquello que aparentemente no puedas pensar o tu cabeza no lo hace. Y ahí una técnica, que se llama blending, y hay otra con dibujos que a los...es tan práctica que a los veinte segundos vos rompés el patrón de pensamiento.

Entrevistadora: Y esa con los dibujos sabés cómo se llama...

Iván: No sé cómo se llama, pero te la podría hacer. Te la puedo explicar.

Entrevistadora: Sí, explicamela.

Iván: Agarrás y hacés, por ejemplo, tenés ocho segundos, para dibujar lo que yo tengo que decir, ni más ni menos, no es que, si yo te digo pelota la hacés en dos segundos, no. En ocho segundos. Pelota, casa, bien. Silla. Ok. Silla. Silla. Silla. Entonces qué pasa, claro, unos te empiezan a putear, nosotros resolvemos todo con ideas viejas. Todo con ideas viejas. Entonces qué pasa, cuando vos ya estás en la tercera silla que es la silla que vos siempre dibujaste que no sé qué, que bla, bla, bla...cuando te digo silla de nuevo, tenés que empezar a romper tu forma de diseño, la silla de tres patas, entonces tenés que dibujarla distinto. Entonces si yo te empiezo a pedir desde la presión por así decirte y por el tiempo, y empieza a aparecer otra cosa que el trazo, porque vos dibujás igual, y ahí aparecen veinte sillas distintas que vos en tu vida hubieras dibujado. Entonces ahí lo que me muestra es que, moviendo un poco el contexto, o el ejercicio, aparece algo. Esto yo lo haga para que digan ah, mirá que se puede. Entonces de repente, vamos

a hablar de la memoria, vamos a hablar de tal cosa, las primeras diez ideas que ustedes tienen de la memoria son las que ya sabemos todos, vos sabés. Vamos con las que siguen, entonces laburás desde la diez hasta la cien, y esas son las raras, las nuevas, no sé si son las mejores, son las nuevas, y lo mismo pasa con los ejercicios, digo bueno, vamos a hacer un guión, una persona que va caminando...no, poné otra cosa, entonces, esa es la forma, además, es una forma de llegar a lugares distintos. Con este tipo de cosas ellos perciben y se dan cuenta de que son recontra creativos, lo que pasa es que hay que tomarse las cosas desde otro lugar. También hay otra cosa que hago mucho, que no sé si lo llegaste a ver, que son juegos en la clase, que es yo me tengo que sacar el día de encima, o sea, mi yo que viene llegando, está que vengo de comer del almuerzo y tengo sueño, romper con eso y preparar a mi cuerpo y mi cerebro para lo que va a venir, entonces a través de un juego lo que se llama calibración de hemisferios.

Entrevistadora: El hemisferio izquierdo y el derecho.

Iván: Exacto. Entonces, y lo mismo a la mañana, por más que sea mediodía, a la mañana vos te levantás y a las 6 y cuarto, a las 7, me quedan 5 minutos me tengo que tomar el 109, en 30 minutos, no llego. Matemática, todo matemática. Lógica, lógica, lógica. ¿Y lo creativo? Bien, gracias. Entonces, mover el cuerpo y hacer determinadas cosas para que, y además te predispone anímicamente para decir, sí, ahora sí, dale.

Entrevistadora: ¿Todas las clases empezás con juego?

Iván: Sí. Y a propósito a veces no lo hago y es un desastre, es un desastre. La energía misma del aula, lo ves, la recepción es otra. Entonces, también para que haya creatividad hay que laburar el cuerpo. Bueno, vamos a ser creativos, sentémonos a ser creativos. No existe.

Entrevistadora: ¿Cuál creés que es el rol de la escuela? A qué viene esta pregunta, los pibes dicen bueno, yo puedo aprender a hacer un video viendo tutoriales de YouTube, comprándome una buena cámara, una buena compu, lo que sea. Entonces para qué está la escuela y una escuela en medios y una materia como la tuya.

Iván: Primero el rol social, eso a nivel macro. La escuela el rol que tiene es social, estoy con otros, aprendo con otros, particularmente en el taller es que es un oficio o una tarea que es grupal. Vos podés prender en tu casa, pero bueno, vas a tener que laburar con otros. Podés ser un artista, podés ser alguien que sube videos a YouTube, pero en el momento que vos quieras salir y trabajar te vas a tener que poner de acuerdo con otros. Entonces, eso. Después te pasa que, creo yo, así como bueno y malo, te podés encontrar con un tutor, o un facilitador, o un docente o un profe, que te puede abrir un universo o te lo puede cerrar, y ahí si tenés la suerte que te encontrás con alguien que te viene a aportar el camino del aprendizaje puede ser mucho más maravillosos o puede ser un desastre. Yo creo que la escuela viene a, o sea, si tenés ese

personaje que podría ser también, en otro lugar, vos podrías decir en un centro cultural, en esto que es oficio, en esto que tiene que ver con el hacer, podría llegar a ser. Pero que una, que alguien, te haga una curaduría, te muestre un universo de una manera que te sea interesante, divertido, como que te desafíe y acompañado, y yo no creo, no sé, pienso en la facultad, no sé, no hay un estandarte tenemos que llegar a determinada...sí hay una idea de egresado, egresada, egresade, donde nos gustaría que sea de esta manera, o nos proponemos que sea de esta manera, veremos. Pero, para mí lo primero es el aspecto social. Hoy en sí la escuela, se está quedando atrás en un montón de cosas, sí pasa que los talleres no, porque es como flexible, es una cosa que nadie se sienta en un pupitre, nadie tiene el saber, lo mismo que si te metés en YouTube y lo mismo que yo les digo, se los puede explicar mejor un ucraniano desde su casa. Pero sucede otra cosa, que es esto, sabés que acá, además de grabar, vamos a mover el cuerpo. Pero bueno, digo, a nosotros, los talleres, nos es mucho más fácil este presente que a la matemática tradicional. Entonces, creo que además compartir la usina creativa, ahí ver qué me pasa, en el proceso de aprendizaje, ver cómo aprender de otros. A unos les sirve a otros no, pero también tiene que estar la oportunidad. Digo, la observación. La evaluación, a quién se la contás ¿La red te va a hacer una evaluación? de decirte me gustó tu video. Te doy un like. No, vení, vamos a ver, ese es el valor de estar.

Entrevistadora: Buenísimo, gracias.

### **Entrevista a la profesora Gabriela de la materia Diseño y producción de sonido de la escuela “Claudia Falcone”. 24 de septiembre de 2018**

Entrevistadora: Te quería preguntar qué es lo que trabajaron en cada una de estas producciones: el sonomontaje, la sonorización, el tráiler y ahora con la video poesía.

Gabriela: En realidad las ideas son en sonomontaje es contar una historia, pero a partir sólo de los sonidos, entonces ellos tenían que ver toda la estructura dramática, siempre trabajamos en casi todos con la estructura dramática, ¿no?, y ver, cómo poder contar algo sin imágenes. Que estuvo bastante piola. Hubo uno en particular que está bueno...

Entrevistadora: ¿Te acordás cuál era?

Gabriela: Es de uno que iba manejando en un auto, y atendía el teléfono y chocaba. Estaba re bien contado, se entendía re bien. Había otros de un hombre que estaba en el bosque, le había cortado la pierna a la hija, una cosa medio extraña que no se entendía muy bien, y hay algunos que lo llevaron bastante bien. Después la sonorización habíamos estado viendo el comienzo del cine, entonces yo les mostré cortos de Méliès que estaban con música que le ponían en

YouTube, y la idea era qué pasaba si había audio en ese momento cómo podría ser. Entonces está bueno porque sonorizaron pasos, trompetas, iban cambiando de música según la parte en la que está pasando y en los efectos especiales.

Entrevistadora: Y en este caso en que tenían que ponerles sonido a los cortos de Méliès ¿Qué fue lo que pasó que vos notaste?

Gabriela: Yo les di un corto, les dije “*Viaje a la luna*” de Méliès, todos tenían el mismo, no era necesario usar todo, podían usar un minuto de la parte que más les gustaba, elegir un minuto de eso y sonorizarlo. Lo que pasa es que suelen entregar bastante dispares los trabajos, yo digo tal día entregan y entrega un grupo. Entonces ven el trabajo de ese grupo y se quedan con esa idea. Entonces, la mayoría de los trabajos que vinieron después son muy parecidos a ese primer trabajo, pero estuvo bien. Yo en realidad esperaba que hicieran diálogos entre los personajes, y lo hicieron más bien como si fueran extraterrestres que no hablan, que hacen sonidos...

Entrevistadora: Claro, hicieron más sonidos y música.

Gabriela: Sí, no logré que ningún grupo haga diálogo, eso.

Entrevistadora: Y en ese sentido, ¿Vos sentís que se pusieron creativos e intentaron romper un poco quizás con lo esperado, o hicieron lo correcto, lo que se esperaba?

Gabriela: En realidad, el primer grupo fue creativo. El resto me parece que se copió del primer grupo.

Entrevistadora: ¿Te acordás cuál fue el primer grupo? (lo buscamos entre los archivos hasta encontrarlo).

Gabriela: (Mientras lo miramos) Yo acá quería que hagan un diálogo e hicieron como un bullicio, yo quería saber qué era lo que decían. (Vemos el sonomontaje “Lunáticos”) ¿Ves? Hicieron todo como si fueran los efectos incidentales (se escucha un ruido como de trompeta)

Entrevistadora: ¿Eso lo hicieron ellos?

Gabriela: Claro, todo lo hicieron ellos.

Entrevistadora: Estos sonidos que grabaron todo ellos ¿Es parte de la consigna?

Gabriela: No, no era parte de la consigna, lo que pasa es que antes de ver esto, mientras veíamos esto, vimos un video y hablamos un poco sobre el foley, ¿Viste? Del doblaje, entonces ellos veían como se podía hacer diferentes efectos, qué sé yo viste, rompés la lechuga y ves que están friendo algo, cosas así.

Entrevistadora: ¿Todos los grupos hicieron sus propios sonidos?

Gabriela: No, no.

Entrevistadora: Sólo ellos. En este sentido te pregunto cuál es tu percepción si pensás que, vos viste que los otros habían sido los más creativos respecto a la idea y respecto al sonido ¿Cuál te pareció que fue el más creativo?

Gabriela: Según el punto de vista que lo veas en realidad, ellos le pusieron más el cuerpo digamos, y los otros vas a ver que le pusieron como música de Disney. (Vemos otro sonomontaje) También es una pena que yo no pueda como darle cosas técnicas, entonces, hubiera estado bueno que suban y bajen los sonidos, que los fundan, yo no puedo darles eso acá porque las computadoras no andan.

Entrevistadora: Justo te quería preguntar ¿Cuáles son los obstáculos técnicos como esto que me decías, que salen con la marca de agua?

Gabriela: Ahí como que termina, le falta un fundido al final, una placa con el nombre (se refiere al video que estamos terminando de ver).

Entrevistadora: ¿Y eso es porque las computadoras no funcionan?

Gabriela: No, acá no hacemos nada, eso lo hacen con sus computadoras en sus casas como pueden la verdad.

Entrevistadora: Y eso, todo lo que es edición desde el punto de vista técnico que encima vos me decías que eso es lo que más te gusta...

Gabriela: Sí, yo intenté darles edición.

Entrevistadora: Y cómo hacés ahí frente a los obstáculos técnicos, cómo te arreglás para transmitirles eso y que después ellos de alguna manera en sus casas puedan aplicarlo.

Gabriela: Yo les muestro y después es prueba y error, o sea, yo les muestro y les digo fíjense que acá el sonido va de menos a más, que hay transiciones que son por ahí, los diferentes tipos de transiciones que usan, en ejemplos concretos de películas, y después ellos, lo reproducen, casi siempre pasan estas cosas. Entonces les decís, fijate si en vez de empezar de una le ponés una placa al principio, porque empezás de una y todavía están todos hablando, entonces qué sé yo, una placa al principio va a hacer que el público se calle porque empezó el video y después, lo que te importa, lo que querés que se escuche.

Entrevistadora: O sea que tus clases tienen como una dinámica de que presentás un tema, les mostrás ejemplos, los analizan ahí en las cuestiones técnicas y narrativas, y después ellos intentan con tu consigna reproducir estas cuestiones técnicas.

Gabriela: Sí.

Entrevistadora: ¿Los chicos te comentan cómo aprenden en sus casas, qué programas usan?

Gabriela: Sí, sí. Casi siempre hay de todo, hay algunos que ya tienen experiencia y entonces usan el Movie Maker, aunque sea una porquería lo usan y les funciona; y hay otros que vienen

y me dicen instalé este y no me funciona, instalé este y no lo pude bajar , instalé este y no sé, te traen una versión que es el proyecto sin los archivos entonces no lo podés ver, igual yo les digo que lo exporten que lo traigan en un pen, pero hay como de todo, igual ellos exploran bastante, lo hacen en el teléfono...

Entrevistadora: Como el programa que me comentó el otro día esa chica...

Gabriela: Bueno, por ejemplo, ella no me lo trajo, ella explora mucho pero no lo hizo.

Entrevistadora: ¿Tienen otra materia como taller audiovisual, taller de video o algo así?

Gabriela: No sé. Me parece que no.

Entrevistadora: ¿Te hablan de las otras materias? ¿Te dicen como “esto lo vimos”?

Gabriela: Sí, a veces sí... ¿Qué tienen? creo que en cuarto tenían imagen, lo mismo que yo que soy diseño y producción de sonido, creo que diseño y producción de imagen. Igual viste que este es el último año... (se refiere a la implementación de la NES que llegará a 5to el próximo año).

Entrevistadora: ¿Los profes se encuentran, se conocen?

Gabriela: No.

Entrevistadora: Si no coinciden en horario es muy difícil ¿O quizás hay un coordinador que articule ahí?

Gabriela: No, no. Aparte yo vengo solamente dos horas los lunes (Volvemos a ver los videos en base a la película de Méliès).

Entrevistadora: ¿Vos sentís que los chicos cuando hicieron esto como que hacen creaciones inesperadas (me refiero a los tráileres) o como que un poco repiten lo que ya conocen?

Gabriela: Son pocos los que...a ver...no, igual es un grupo bastante lindo este, como que se enganchan, pero hay que remarla, empujarlos y todo a su ritmo, cuando entregan, entregan y sea lo que sea.

Entrevistadora: Pensando que ellos son consumidores de medios, que ven películas, que ven series...por ejemplo, lo de hacer un tráiler; lo más obvio es hacer un tráiler como si nos lo encargara una productora...

Gabriela: Claro.

Entrevistadora: y quizás no se animan a explorar otras cosas porque lo piensan en ese sentido.

Gabriela: ¿En qué sentido?

Entrevistadora: Un tráiler que no sea tan comercial.

Gabriela: No, pero igual, pero cuando hicimos lo de los tráileres yo les había traído muchísimos, por ejemplo el de Hitchcock que es genial el de Psicosis, es buenísimo porque está

el director en los escenarios diciendo: bueno, y acá van a ver que va a pasar algo inesperado...y era como el director de la película contando los diferentes escenarios donde transcurría la película, entonces, también se armó un debate que está bueno, algunos decían no me gusta y no te gusta porque no es lo que estás acostumbrado a ver pero en esa época fue uno de los primeros tráileres (Vemos los tráileres).

Gabriela: Este de “Interstellar” lo hizo un chico solo, dijo, no, yo estoy bien, estoy en el grupo de “Los increíbles” pero quería hacer el de “Interstellar” porque le gustaba la película.

Entrevistadora: ¿Cómo es el tema del trabajo en grupo?

Gabriela: Y, es difícil, la verdad yo creo que trabajan dos (seguimos mirando los tráileres). Después ponele hay una chica que tenía el audio muy bajito y me dijo que lo que pasa es que quería que se escuche un audio al final y si no se escuchaba, eso es que no saben manejar los volúmenes de todo el audio, usar las capas. Pero bueno, es parte de la técnica.

Entrevistadora: Más allá de estas cuestiones técnicas ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué querés que aprendan los chicos cuando hayan terminado tu materia?

Gabriela: Mi idea es que, a mí me gusta explorar un poco también lo que son las diferentes etapas del cine, ¿no?, que tengan una idea del cine en sus diferentes etapas, y a su vez, todo lo que es producción audiovisual, por eso ahora les di para que filmen, hasta ahora no filmaron nada, sólo grabaron sonidos por un lado...igual es como que yo estoy como muy libre en mi materia. El profesor me dijo hacé lo que vos quieras. Vos si sos del audiovisual, dale con lo audiovisual, no tengo un programa. Pero a mí lo que más me gusta es esto de empezar con los inicios del cine, después el cine moderno, el cine más actual, y mientras lo voy mezclando con estas cosas que por ahí son más concretas, ¿No? Como las estructuras narrativas que aprendan bien eso.

Entrevistadora: ¿Vos pensás que cuando los chicos hacen estas producciones aprenden? ¿Qué es lo que aprenden? Porque es como que hacen un videíto, es como divertido... ¿Qué es lo que aprenden cuando hacen que no aprenden cuando se los contás o se los mostrás?

Gabriela: No, que se dan cuenta que es lo que pasa, por ejemplo, en el sonomontaje tienen que contar una historia y que el resto la entienda. Ellos por ahí tienen una idea en la cabeza que cuando la pasan a lo concreto no les está funcionando, entonces tienen que ver cómo el otro está entendiendo la idea de uno, va por ese lado. Igual en los tráileres era un poco más abierto porque cada grupo podía elegir si hacer un tráiler que te cuente todo o hacer un tráiler que te deje a la expectativa, entonces tenían que elegir cuáles eran las partes más significativas que podían llegar a enganchar al público para después, mostrarlo.

Entrevistadora: Ahora va a ser la primera vez que filmen ¿Qué herramientas van a utilizar para filmar?

Gabriela: Lo que tengan, lo que puedan, con el celular.

Entrevistadora: ¿Y acá hay alguna cámara?

Gabriela: Ni idea.

Entrevistadora: O sea que la idea es que cada uno traiga lo que pueda.

Gabriela: Aparte si hubiera acá, no sé si se enganchan a filmar acá, es como que no sé qué pasa, no con este grupo en particular, pero por ahí con otro grupo te dice no, pero acá es un embole, no hay nada divertido para filmar, es como que la escuela no sé, no los motiva a filmar por lo menos nada adentro.

Entrevistadora: ¿Ni siquiera para hacer un ejercicio?

Gabriela: Qué sé yo, me pasa más con sacar fotos por ahí, que es más fácil sacar fotos...después como que se terminan enganchando, pero como que no los inspira, ¿No? hacer esas producciones. En cambio, el afuera...yo preferiría que trabajen acá así no tienen tarea para después, porque supongo que tendrán otras cosas que hacer, me gusta que trabajen en el colegio. Pero la verdad que con esto es imposible. No tienen las computadoras, las tienen todas bloqueadas, las de acá la vez que intenté, como lo básico el principio del Premiere y pudimos editar dos fotos, fotos más o menos editamos, vimos transiciones, con un video imposible...aparte funcionan cuatro.

Entrevistadora: Con lo de video poesía van a filmar.

Gabriela: La idea era que la clase pasada empiecen a hacer el guión, después de eso era hacer un storyboard, para ver bien qué planos van a filmar, un poco más concreto, y después...el tema es que el guión por más que les dije empiecen a hacer el guión, hay muy pocos que pudieron empezar. Hay uno que está con una epístola de no sé quién que trajo, una poesía como de cinco hojas, seis hojas, bueno, estuvieron toda la hora viendo qué partes usaban, qué partes les gustaban como que se las rebuscaron un poco.

Entrevistadora: ¿Qué cosas aprenden afuera de la escuela y que las terminan usando para la escuela?

Gabriela: Yo creo que casi todo, el que le interesa va e investiga, el que no, se cuelga de un grupo, la realidad es esa.

Entrevistadora: Y en ese contexto ¿Cuál es el rol específico de la escuela?

Gabriela: Yo creo que es para motivarlos, yo creo que si uno no va y les dice hagan esto, ellos no van y lo hacen. Le da esa chispita de, bueno, hagamos un tráiler, busquen una película que les guste, qué sé yo...ellos no se les va a ocurrir por cuenta propia ir y buscar, hacer eso. Es



más como el motivador, por eso yo no me preocupo mucho por los chicos que no les interesa, o sea, si no les interesa a mí no me gusta como a obligarlos, por ahí, no sé, quieren ser abogados, y esto no les va a aportar nada. Entonces bueno, que sepan lo mínimo, que participen, aunque sea viendo, charlando en clase, ya con eso yo me doy por contenta. Y al que realmente le gusta.

Entrevistadora: Respecto al uso del celular para producir ¿Vos pensás que es una buena herramienta? ¿Lo ves como una oportunidad?

Gabriela: Sí, yo creo que es una re buena oportunidad el tema es que quieran usarlos para trabajar. Vos les decís para trabajar y te dicen: no tengo batería, no tengo datos, siempre cuando vos lo necesitás para trabajar en el aula tienen algún problema con el celular. O se distraen, y de repente están en WhatsApp....pero sí está bueno porque lo tienen al alcance, lo tienen todos, no necesitás grandes cámaras...

Entrevistadora: Y si tuvieras todo lo técnico ¿Qué te gustaría hacer con los chicos en la escuela?

Gabriela: Empezando por publicidades, lo que pasa es que un corto es muy difícil hacer en una escuela, capaz un plano secuencia. Si tuvieras luces y cámaras es todo más visual, sería menos teórico y más práctico que es lo más divertido ¿No? de estas materias.

Entrevistadora: Me interesa eso de más divertido...que a veces se piensa lo divertido como algo banal o superficial, ¿Para vos cual es la ventaja de que algo sea divertido dentro de la escuela?

Gabriela: Creo que los pibes los teléfonos los usan para estar en las redes sociales, entonces no es como en las otras materias que estás haciendo cuentas o leyendo un libro, entonces es dale, estamos haciendo nuestros cortos, nuestras producciones, nuestros videos, como engancharlos desde ese lado.

Entrevistadora: Ahí cuando vos les proponés contar algo ¿Cuáles son los temas que suelen traer los pibes?

Gabriela: Últimamente está todo muy politizado, de hecho, en otro curso les dije de hacer un concurso de fotografía y me decían que no, que porque no usábamos las horas para algo más importante ¿Cómo qué? y se está por votar esto, la ley esta del aborto, qué sé yo... ¿Viste? van todo siempre a ese tema, yo les digo, bueno, pero si te interesa eso, podés ir a la marcha, podés ir a sacar fotos, podés ir y hacer algo en relación a eso.

Entrevistadora: ¿Y qué otros temas les interesan?

Gabriela: Otro grupo me dijo que le interesaban las historietas, que le gustaba hacer historieta. Es como muy variado.

Entrevistadora: Muchas gracias.

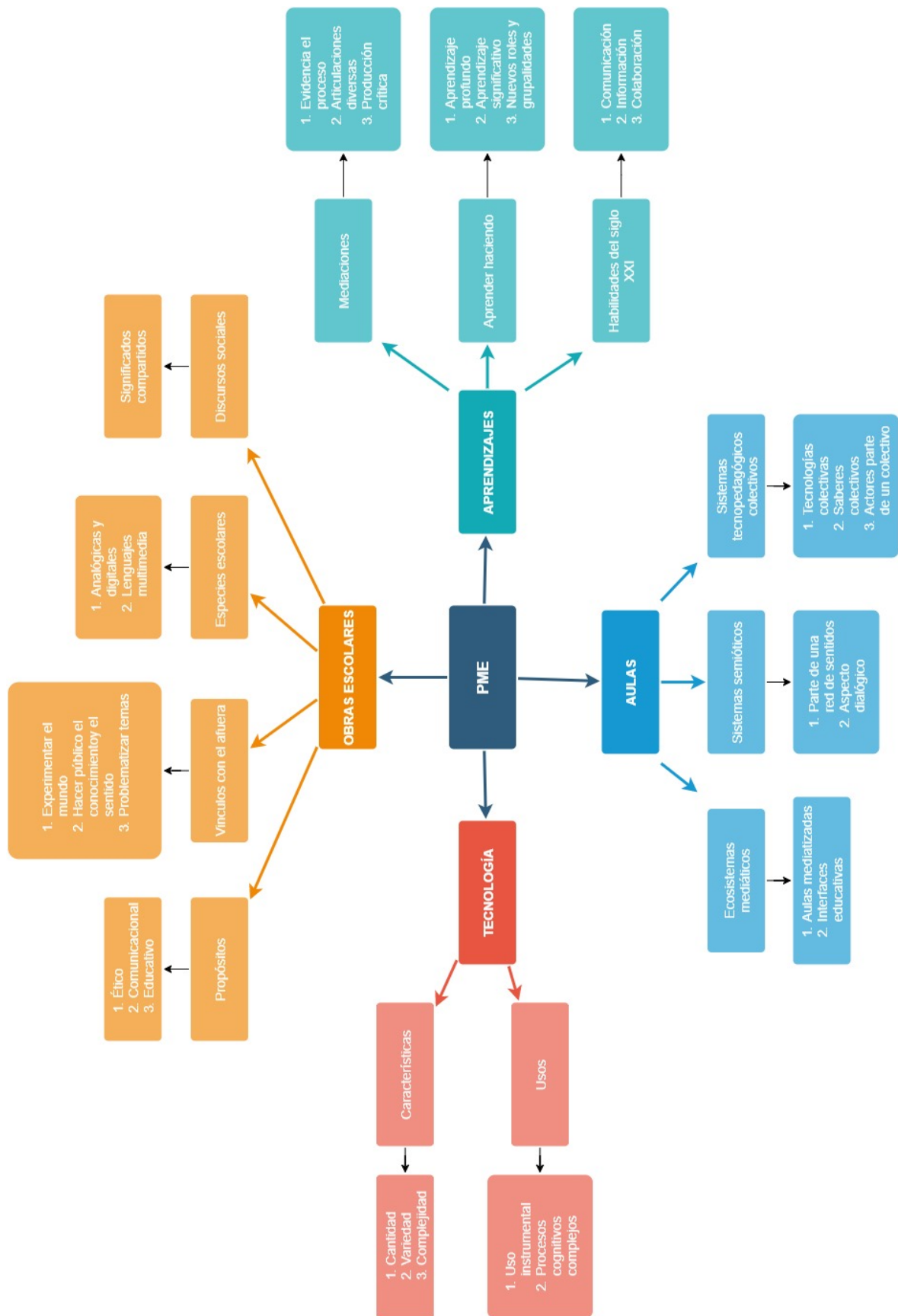


Diagrama 2: Aspectos ampliados de las producciones mediáticas escolares (PME) (de elaboración propia)

## **Anexo III: Observaciones**

### **Registro de observación de clase n. 1**

Escuela: “Rumania”

Fecha: 15/08/2017

Materia: Diseño y producción de sonido

Duración: 80 minutos

El aula donde se desarrolla la clase es un espacio distinto al resto de las aulas de la escuela: queda al fondo del patio central (y parece como si se hubiera agregado después a la construcción inicial). Es una habitación no muy grande que tiene una puerta de ingreso, un pizarrón junto a esta puerta y detrás del escritorio docente, una pared con ventanas que dan al patio por lo que desde el aula se observa perfectamente lo que ocurre en ese espacio y viceversa, una columna en medio del aula que obstaculiza la visión y la disposición del mobiliario y de las y los estudiantes, un escritorio para el docente con su respectiva silla y varios bancos y sillas. Al ser pocos estudiantes hay espacio, pero por tratarse de un aula, resulta un espacio pequeño. En las paredes hay carteles realizados en cartulina por los mismos estudiantes con frases vinculadas al egreso de la escuela secundaria, a esta promoción en particular y a la del turno mañana (ya que comparten el aula) y a cada uno de los y las estudiantes.

Cuando ingreso en el aula hay 7 alumnos. Están en la hora de lengua (la docente a cargo de la materia tiene varias asignaturas en esa escuela y con ese grupo, por lo que pasan de una asignatura a otra sin cambiar de docente).

La profesora Eva es una docente que tiene mucha pertenencia en la escuela, trabaja allí hace varios años, dicta varias materias del área de comunicación y está comprometida con la escuela, especialmente con lo que supone actividades relacionadas al área (en una charla previa me comentó su deseo de construir un estudio de radio en la propia escuela). Además, Eva es docente del programa REC. Tienen un trato muy cordial y cercano con los y las estudiantes.

Apenas ingreso a la clase y, luego de presentarme (aunque ya les había anticipado de mi presencia), la docente les comenta que van a ir a hacer el programa de radio a través del programa REC en uno de los estudios que utiliza ese programa en Boedo 840, inmediatamente les pregunta si conocen el barrio de Boedo. Frente a la negativa de los y las estudiantes les describe el barrio brevemente.

Varios alumnos están usando sus celulares (4 de 7) y hacen bromas acerca de a quién votaron en las elecciones PASO. En ese momento termina la hora de lengua y pasan a radio (cabe aclarar que en realidad la materia no tiene este nombre, sino que se llama Diseño y producción de sonido, pero informalmente, tanto docentes como estudiantes la llaman así).

Eva pregunta si buscaron información sobre mujeres, a lo que un grupo de estudiantes responden nombrando a María Elena Walsh, un chico comenta respecto a la cantante “altos temas”; en la clase hay buen clima y es distendida. Surge el nombre de “La Falcone”. La docente les dice que tienen que investigar sobre estas mujeres. Se dirige a mí y me explica que “acá no hay internet ni nada”. Un alumno me ofrece gaseosa que rechazo agradeciendo.

Pasan al tema de: víctimas del terrorismo de estado. La profesora dice que tiene el celular del hermano de Falcone. Un alumno interviene “A ver, profe, pásame su número”.

Eva menciona el cancionero para el mal de ojo de María Elena Walsh. Un alumno menciona a Mercedes Sosa. Las participaciones son muy fragmentadas, parecen no tener un hilo conductor y aunque hay buen clima, las y los estudiantes no demuestran gran entusiasmo. El grupo es respetuoso y amable.

Ingresa al aula un profesor del programa REC (durante la clase van a venir dos personas de REC, primero un hombre y luego una mujer. En algún momento van a coincidir los 3 adultos en el aula). Es evidente que ya conocen a este docente porque lo saludan con confianza y no demuestran sorpresa.

El equipo de REC propone realizar para el programa una artística con pedacitos de canciones y les dice que ya editó las entrevistas. Entra la otra docente de REC (a quién también ya conocen). Parece que aprovechando este momento le cantan el feliz cumpleaños a la profesora Eva que fue la semana anterior.

Luego del canto les piden que tienen que armar el bloque de presentación de las mujeres. Mientras hablan de estos temas los y las estudiantes se dirigen a mí haciéndome preguntas como “¿Cuántos años tenías en la dictadura?”. Dicen que vieron la película “*La noche de los lápices*”. Noto que las chicas y los chicos no toman las decisiones, aceptan lo que les proponen las y los adultos (lo hacen de buena manera, aceptando esa decisión como la adecuada).

Eva plantea nuevamente hacer un popurrí con canciones de mujeres: menciona, mientras las va anotando en el pizarrón, “*El reino del revés*” de María Elena Walsh, “*Los patitos feos*” de Nacha Guevara, “*La cigarra*” de Mercedes Sosa, “*Rasguña las piedras*” de Sui Generis. Después se pregunta si podrían incluir un tema de Julieta Magaña que nunca supo si estaba a favor o en contra de la dictadura (se refiere al tema “*La batalla del movimiento*”). Mientras menciona los temas va tarareando y cantando pedacitos de las canciones. Cuando les pregunta

a las y los chicos si las conocen la mayoría dice que no (salvo la del reino del revés). Cada tanto me interpela sobre las canciones o temas de la dictadura que menciona, siento que de esa manera me incluye en la dinámica de la clase y a la vez accede a otra voz adulta que acompaña lo que ella comenta a las y los estudiantes, quienes parecen desconocer la mayoría de las propuestas de su docente.

El docente de REC retoma el tema de fútbol y dictadura: les menciona a un DT que es ex combatiente, se llama Claudio Morresi y recuerda que habría que pensar las preguntas que se le podrían hacer en vivo. Una chica le pregunta qué pasa si no sale a lo que responde que van a pensar que sí les va a salir. El profesor retoma “¿Qué preguntas le haríamos a Morresi relacionando fútbol con dictadura?”. Algunos de los estudiantes le dicen a “Samba” que como él quiere ser periodista que saque una hoja para anotar. Samba saca una hoja y una lapicera. Vinculan el año ‘81 con la dictadura. El profesor introduce la idea de la re pregunta y conceptos básicos de la entrevista (todo oralmente, no anota nada). Hasta ahora lo único que se anotó en el pizarrón son los temas musicales. La escritura en el pizarrón, así como la toma de apuntes por parte del grupo de estudiantes no parece ser una práctica incorporada, ya que la mayor parte de la clase va a desarrollarse en base a un intercambio oral. Solamente un chico dio una idea para las preguntas, el resto permanece en silencio. Una chica anota. Son los profesores los que terminan haciendo las preguntas.

Salen al recreo, me quedo en el aula con algunos chicos y chicas y aprovecho para preguntarle a una chica como surgió el tema para el programa de radio. Me contesta que no recuerda, pero sí se acuerda que el año pasado visitaron el Olimpo porque ellos nos invitaron. Me parece que el modo de responder es algo ambiguo, porque duda del nombre y menciona a “ellos” sin referirse a nadie en particular.

Samba me llama del otro lado de la ventana (él está en el patio) y me pasa un sándwich para que lo deje en la mesa. Percibo que son desenvueltos y tienen confianza con el mundo adulto, pero al mismo tiempo, son respetuosos. Durante el recreo hay poca interacción entre el grupo de estudiantes que permanecen en el aula: están silenciosos y usan constantemente sus celulares.

Suena el timbre indicando el inicio de otra hora de clase. Eva ingresa y recorre oralmente los bloques del programa de radio y las actividades en cada uno. Paula (la otra profesora de REC) propone pensarlo con perspectiva de género. Eva menciona que fueron a un juicio y cuenta la historia de porqué Madres y abuelas de Plaza de Mayo usan el pañuelo blanco. Nombra a una madre del barrio, “Porota” que les hizo notar lo de las agujas del reloj refiriéndose a que las rondas van contrarias a las agujas del reloj.

Eva le pregunta a una chica: “¿Sos del barrio?”, luego “¿No hay en el barrio eso?”. No sé si se refiere al barrio de la escuela (Villa Real) o se refiere a “Fuerte Apache”, ya que varios estudiantes de la escuela “Rumania” provienen de allí y suelen referirse a este lugar justamente como “el barrio”.

Una chica pregunta si el programa va a ser en vivo. Eva le responde que sí. Analizan las letras de las canciones. y mientras lo van haciendo, la profesora canta fragmentos de las mismas. En esta actividad de análisis participa uno de los chicos, los chicos no interpretan las canciones de la misma manera que lo hace su docente. Cuando toca analizar la canción de Nacha Guevara, “*Los patitos feos*”, se les pregunta a quienes se discrimina y la mayoría de las y los estudiantes responden que se refieren a la clase baja. Una chica (que se mantuvo apartada y en silencio toda la clase) responde que se trata del exilio.

La profesora pregunta a qué se refiere el concepto de “cabecita negra” y Samba responde que se refiere “a los negros, a nosotros”.

Pasan a dividirse los temas. Les va preguntando y proponiéndoles que se hagan cargo de una artista mujer. La clase es básicamente una clase hablada. Pasan del silencio a participaciones breves y esporádicas. Son 2 o 3 estudiantes los que más participan, la mayoría está en silencio. Surge la idea de que elijan un tema que escuchen y se les pregunta qué más escuchan, la docente aventura “¿Ulises?” Dice que se le ocurre esto porque nacieron entre 1996 y 2002. Un estudiante dice que pueden poner el tema de los dinosaurios, otro pregunta “¿*Y el de cavernícolas?*”. Una chica les dice que ese es un tema de Arjona y después agrega: “Profe, usted diga un tema”.

Está finalizando la clase y se asigna una tarea a cada chico, en ese momento uno de los estudiantes dice: “Yo nunca me entero de nada”. Antes de que me vaya uno de los estudiantes me dice que hicieron un video con el tema de Pablito Ruiz, que lo busque en YouTube como “Pablito Ruiz Rumania”. Les pregunto si cambiaron la letra y me dicen que no, que es el mismo tema grabado exactamente igual, que lo mire. Eva me avisa que pasan a la otra materia (comunicación) de la que ella también es la docente. Saludo y me retiro.

## **Registro de observación de clase n. 2**

Escuela: Rumania

Fecha: 30/10/2017

Materia: Diseño y producción de sonido

Duración: 40 minutos

En esta oportunidad la clase se desarrolla en el primer piso de la escuela, en el aula del laboratorio. Es un espacio bastante grande con mesas y bancos, también tiene vitrinas con objetos de laboratorio y una pared con ventanas que dan a la calle Porcel de Peralta. Cuando ingreso la profesora comenta que van a pasar de lengua a comunicación y que el tema a trabajar es “no ficción”.

Menciona “*A sangre fría*” un libro del año 1966. En la clase hay 6 alumnos sentados alrededor de una mesa que también comparten con la docente, quien casi todo el tiempo permanece de pie yendo y viniendo entre la mesa y un pizarrón donde realiza algunas anotaciones.

La docente compara el periodismo diario de investigación con la no ficción, lo hace de manera oral, ocasionalmente anota alguna palabra clave en el pizarrón (nombres, fechas, títulos). Pasa de Truman Capote, a hablar de Rodolfo Walsh y su libro “*Operación Masacre*” del año ‘57. Relaciona a este autor con las visitas que realizaron en el contexto del programa “La escuela va a los juicios”, les recuerda la visita al Atlético Olimpo (centro de detención).

Un alumno gira y me invita a la fiesta de egresados (tienen las entradas sobre la mesa), le doy las gracias, pero le digo que reserve las entradas para alguien que pueda ir.

Eva les comenta que no hay elementos ni tiempo, que van a realizar una producción final en conjunto con la profesora Andrea Mori de la mañana. El clima es muy distendido, pasan de una cosa a la otra, parece una charla.

Menciona a otros dos libros de Walsh. Luego me dice que están leyendo “*Cuando muera quiero que me toquen cumbia*” de Cristián Alarcón, me cuenta que tienen que escribir un ensayo. Se dirige a mí, pero intuyo que es una manera de reforzar esto con las y los estudiantes. La docente se vuelve a dirigir al grupo de estudiantes y les menciona “Los fuertes del fuerte” (un corto documental hecho por alumnos hace algunos años). “Como los recursos son limitados, hacemos como podemos” me dice la docente e invita al grupo a que se acerquen para ver el corto desde su celular. Mientras ven el corto van comentando: reconocen a algunos de los que aparecen en el corto, proponen entrevistar a “Waikiki” (un preso del barrio que estudió letras y publica libros). Un alumno dice “Para que la gente sepa lo que es. La tele le tira mierda a los barrios”.

Pasan a hablar del rol de la historia reciente. Eva menciona el tema del gatillo fácil y de la violencia institucional. Hablan de los casos de Santiago Maldonado y de Kosteki-Santillán, recuerdan que el año pasado vino la mujer de un motoquero asesinado durante las jornadas del 20 y del 21 de diciembre de 2001. La que sugiere y propone los temas es la docente, la

sensación que tengo es que va reponiendo las actividades de la escuela con el contexto, y también va relacionando cosas que ya hicieron ese año (o años anteriores) con lo que tienen que hacer para este trabajo final.

La hora está por terminar y me retiro para poder realizar las entrevistas a dos estudiantes que se propusieron para la misma, la docente me propone que la haga en el hall que está en el primer piso donde hay un banco en el que podemos sentarnos y porque además no pasa mucha gente. Al finalizar las dos entrevistas vuelvo a ingresar al aula para saludar y me retiro.

### **Registro de observación de clase n. 3**

Escuela: Osvaldo Pugliese

Fecha: 13/06/2017

Materia: Taller de producción multimedia

Duración: 120 minutos

Me encuentro en el pasillo con el profesor que ya conozco porque somos colegas de esa escuela y vamos hasta la sala de informática que es el espacio que usan en la materia. El salón es pequeño con unos escritorios y unas pocas computadoras a cada lado de la pared (unas 7 computadoras), también hay una pizarra blanca y una pizarra digital en desuso, un escritorio de alumnos en medio del aula, una impresora 3D en una esquina y, en la pared que no hay computadoras, hay ventanas y varias sillas apiladas.

Cuando llegamos el profesor, nota que el aula está abierta (sin llaves). Adentro hay una alumna sentada frente a una computadora encendida y él le comenta algo referido a si ella pidió las llaves. Saludo y entro, acomodándome en una punta desde donde puedo ver todo el aula y las dos filas de computadoras. Los chicos ingresan, como algunos me conocen porque soy su profesora, me saludan sorprendidos. Una alumna me pregunta “¿Nos extrañabas?”. Ingresan seis alumnos en total: 5 mujeres y un varón.

El profesor copia en el pizarrón lo siguiente:

Mapa - StoryMap JS

Audio \_ SoundCloud, Photoshop para miniaturas

Videos - YouTube (/txt, título), Miniaturas

Fotos - PS para retoque y tamaño

Blogger - Mapa x Embed

Google doc - Con claves



El profesor avisa que ya vuelve, sale un rato y los alumnos me preguntan qué estoy haciendo, les comento el motivo de mi presencia.

Hay un ambiente relajado, mientras esperan al profesor, las y los alumnos están viendo videos en YouTube, son videos de los años 80'. Al volver, el profesor se pone en el medio del aula y sobre un escritorio abre su computadora y la enciende (es una Mac) Me llama la atención que un docente lleve ese tipo de computadora a una escuela.

Una alumna le hace un comentario sobre un trabajo, entra un séptimo alumno. Mientras el docente prepara la computadora, los y las estudiantes le comentan que visitaron lugares y organizaciones con sus grupos. El alumno que llegó tarde dice que él no fue pero que otros tomaron fotos en su lugar. El profesor le dice que no le debería haber dicho eso porque la idea es que fueran ellos. Por eso entre las fotos que les pedía tenía que haber una selfie, que es como una "prueba de vida". Este comentario no lo hace con enojo, sino casi con complicidad, con buena onda.

El profesor les dice lo que van a hacer ese día: van a volcar los registros en un mapa y hoy mismo volcar ese mapa en una página. Luego, les comienza a señalar y a explicar una por una las cosas que escribió en el pizarrón. Comenta qué es cada herramienta, si la conocen o no y para qué la van a usar en este trabajo en particular. Los chicos le prestan atención.

Cuando intenta abrir algo en su computadora para mostrárselos no puede conectarse a internet así que se pasa a una de las computadoras de escritorio de la sala y les pide a los alumnos que se acerquen y se pongan a su alrededor para que vean cómo se hace.

Se tienen que dividir las tareas. El profesor explica que hay que subir los videos a YouTube y que la miniatura que usen sea representativa de la persona o de la institución que visitaron.

También les señala que cuiden como titular porque es público.

Habla sobre el rol de la miniatura en YouTube y les dice que no hay que engañar entre la venta y el contenido. También les dice que hay que hacer una curación con los videos de YouTube.

Respecto a las fotos las tareas son: seleccionar, retocar y achicar. Les da especificaciones sobre los tamaños de las imágenes.

Respecto al blog les recuerda que ya vieron como se hace y que allí van a usar la posibilidad de embed.

Entra una preceptora y le entrega una planilla de notas.

Les va mostrando todo lo que les dice en una PC de la escuela. Los chicos no preguntan, pero miran atentos.

Se dividen en 4 grupos. Cuesta que arranquen y decidan quién hace qué cosa, el profesor sugiere la división de acuerdo al material que tiene cada alumno. Así, los que no tienen las entrevistas ni las fotos o el video pueden dedicarse a crear el blog y el documento con las claves. Este es un documento en Google Drive donde van a poner todas las claves de las herramientas que van a usar a modo de gestor de contraseñas.

Un grupo de 2 alumnos comienza a editar fotos usando Photoshop. Van mirando las fotos que sacaron, me paro detrás de ellos para escuchar lo que dicen. Van comentando cada foto, dicen si les gusta o no, porque les gusta, si conviene usarla como primera imagen o imagen representativa. Entre ellos se intercambian ideas acerca de cómo “recortar”. Cortan un fragmento de una foto y la pegan en otra en una especie de collage. Luego intentan agrandar un cartel que en la foto aparece colgado entre los árboles porque la foto les gusta por la luz, pero el cartel quedó chiquito y no se lee bien. No les gusta cómo queda y vuelven a la foto original.

Cuando los alumnos tienen dudas sobre algo piden ayuda, llaman al profesor que se acerca al grupo de trabajo e intenta solucionarlo. No siempre puede hacerlo, muchas veces se sorprende porque en el programa no aparece determinada función.

Otra alumna prueba cambiar los colores en las fotos que tomó (también con Photoshop). Está sola. Prueba uno por uno los colores que le propone el programa sobre una imagen de flores. Se detiene especialmente sobre los tonos fríos (violetas, azules). Trabaja con mucha paciencia y meticulosidad.

Son los estudiantes los que generan cada plataforma de cero (crear una cuenta de Gmail para abrir el Google doc, el mapa y el blog).

Una de las alumnas que estaba trabajando con el Photoshop se frustra (golpea el piso con los pies, como que gruñe). No es escandalosa, pero demuestra su frustración claramente.

En la división de roles la participación y el ritmo de trabajo es dispar (entre grupos y al interior de cada grupo). En el primer grupo que edita fotos con Photoshop, una alumna frente a la computadora trabaja todo el tiempo y es quien realiza las acciones frente al teclado, su compañero, que es el que llegó tarde a la clase, le hace comentarios y observaciones al principio de la actividad, luego se echa para atrás en la silla, de a ratos se desentiende completamente de las tareas, va y viene. Su compañera es la que se frustraba.

El segundo grupo está compuesto por una sola alumna que también edita fotos usando Photoshop y trabaja en silencio, con tranquilidad durante todo el tiempo que dura la clase. El tercer grupo está formado por dos chicas que tardan mucho en empezar a trabajar, se distraen con la computadora, hacen otras cosas, miran su celular, son las que más llaman al profesor

para que las ayude. El cuarto y último grupo está formado por dos chicas que trabajan todo el tiempo bastante a la par, también le hacen consultas al profesor, pero son consultas muy puntuales, cuando están trabadas y no pueden avanzar.

Este trabajo en grupos se desarrolla durante las dos últimas horas de la clase, ya que en la primera hora se dieron todas las indicaciones de lo que se iba a trabajar.

Al pasar por los grupos no me queda claro cuáles son los criterios a partir de los que toman las decisiones.

En el tercer grupo necesitan acceder a un programa y la computadora les pide una clave. Le preguntan al profesor que no la sabe, les dice que prueben con una opción y no sirve. Les pide que busquen a otro profesor que seguro él la sabe, también se refieren a otro profesor que seguro la sabe, pero no está (nota: el docente está de licencia en el exterior durante un año). Luego hablan de otro profesor que seguro la tiene.

El recreo es a las 16. Algunos chicos salen, pero otros se quedan trabajando. No hay un corte abrupto, no hay gran diferencia entre la clase y el recreo en términos de clima.

Cuando están completando los campos de YouTube para subir el video que hicieron le preguntan al profesor: “¿Cómo había que poner?”, el profesor les responde: “Yo había pensado algo como registro realizado por...”

El profesor les dice que tiene las notas y que están todos aprobados, los chicos quieren saber sus notas, el profesor insiste en que están todos aprobados. Antes les había dicho que tenía que pasarlas, que ya las tenía cerradas, le habían pedido las notas y él les dijo que no las recordaba pero que estaban todos aprobados, solamente tenía que cerrar una nota (la del chico que llegó tarde). Les lee las notas.

El profesor hace referencia a lo largo de la clase de que cada uno representa a un grupo, habla del taller integrador y que después Vero, la profesora va a venir a darles las notas (Vero es la docente del taller integrador). Este trabajo es parte de un proyecto que integra a otras materias. En esta escuela, desde su creación, tanto en 4to. como en 5to. año, las y los estudiantes tienen 3 talleres (eligen 2 entre varias materias y además todos participan en el Taller integrador). Es por eso que lo que realizan en este taller se relaciona con los otros.

Entra la profesora del taller integrador y llama a algunos chicos por separado. Se sienta con cada uno en una esquina del aula, el resto sigue trabajando. Les está dando indicaciones sobre su trabajo y haciéndoles las devoluciones de las notas. Es habitual que en algunas de las clases trabajen los dos profesores juntos (el profesor del taller multimedia y la profesora del taller integrador). La profesora le pregunta al chico que llegó tarde cómo cree que le fue en el trimestre, el chico se pone a sí mismo un cinco porque, aunque no trabajó, dice se esforzó y

menciona que hizo un trabajo. La profesora le señala que ese trabajo corresponde a otro trimestre. Esta conversación es en voz baja y en un costado, no interfiere para nada con el resto de la clase que sigue frente a sus computadoras trabajando. La docente llama a otra alumna (una del último grupo) y también conversa con ella. No llama a ningún otro alumno por separado.

Finalmente llega la clave del programa al que querían acceder (casi al final de la clase)

Al final se pasan información entre ellos por mail, se piden de un escritorio a otro los mails para pasarse las contraseñas, los archivos, las miniaturas que hicieron.

Durante la clase muchas cosas las hacen de modo autónomo, ya las saben hacer (cómo abrir una cuenta de Gmail o crear un documento compartido). Igual, en cuestiones puntuales solicitan la ayuda del profesor.

La clase termina: algunos de los objetivos se cumplieron y otros grupos no avanzaron tanto. Los chicos toman sus cosas con tranquilidad, van apagando las computadoras, saludan y se van retirando.

#### **Registro de observación de clase n. 4**

Escuela: Osvaldo Pugliese

Fecha: 31/10/2017

Materia: Taller de producción multimedia

Duración: 120 minutos

La clase transcurre en la misma aula que la vez pasada, el laboratorio de informática. Ingreso unos minutos iniciada la clase y saludo. La clase gira en torno al tema de la muestra en Plaza Almagro que se hará el 17 de noviembre. En la clase hay 2 docentes (el profesor del taller y la profesora del taller integrador) y 6 alumnos.

Esta clase es una clase para organizar los materiales:

Asistidos por los docentes, el grupo se fija que estén los archivos para imprimir: el mapa y las imágenes que se usarán en el mismo, y las tarjetas. Los estudiantes buscan una computadora con conexión a internet (hay 6 computadoras).

El profesor dice que hay que tener todo el material listo porque el próximo martes es el montaje. Hay una lista en el pizarrón con todo lo que hay que hacer. El profesor pasa de un alumno a otro haciéndoles preguntas: “¿Están hechos en Photoshop?”, “¿Subiste los logos al Drive?”, “¿Los dibujos están escaneados en JPG?”

Respecto a las tarjetas señala que hay que poner el logo, borrar el nombre y hacer una plantilla. Comentan sobre la gente organizadora., están sentados en círculo. 3 chicas participan activamente, el resto del grupo, no.

Armaron hojas con “tarjetitas”, cada plancha debería corresponder a un centro (de los 7 que participan en la muestra). Realizar esta actividad es lo que van a aprender, el docente les dice que es fácil.

Hay que hacer un presupuesto para las impresiones y el profesor pregunta quién lo hace, a lo que 2 alumnas responden levantando la mano y diciendo “yo”. El profesor elige a una de ellas. Luego dice que tienen que hacer el raster del mapa, además hay que hacer el calco para poder pintar el 7 de noviembre. Aclara que se le da color en Photoshop. También indica que faltan los nombres de calles y el cuadro de referencia, una alumna pregunta “¿Lo puedo hacer yo?”

Hablan sobre una pregunta que aún no definieron, pero lo van a hacer mañana (en articulación con otras materias, así hay otros alumnos). Dos chicas dicen “¿Nosotras? ¿Producción? No la tenemos” (en relación a si son ellas, las productoras en la división de roles, las que tienen la pregunta).

Las y los estudiantes se dividen entre las computadoras. Preguntan cosas como: “¿Tienen internet?”, “¿Cuál tiene Photoshop?”. El profesor pasa y da indicaciones a grupos de a 2. Buscan la aplicación “Rasterbator”. El profesor le indica a una alumna “¿Te ponés ahí a hacer el nombre de las calles?” y la estudiante comienza a ocuparse de esa tarea. Les da la contraseña de la computadora que tiene todos los programas. La contraseña es “solo editar”. Le preguntan al docente por la aplicación Rasterbator, y el docente les explica brevemente. Cada estudiante trabaja en lo suyo, saben qué tienen que hacer. Van subiendo todo al Drive, el profesor le dice a una estudiante “Hacé una carpeta en el Drive que diga “imprimir” y tiramos todo ahí”.

Una alumna dice: “Busco en el celular”. (Hay problemas con la conectividad a internet). De las 4 computadoras que funcionan hay tres que cuentan con internet y una que no. Una alumna crea y arma la carpeta en el Google drive para imprimir.

En esta clase usan muy poco el celular, y sólo después de bastante tiempo muerto.

Verónica se acerca a un grupo que trabaja con el Photoshop y les sugiere copiar y pegar y no hacer 1 x 1 como vienen haciendo para ahorrar tiempo. Preguntan si las tarjetas van con los logos.

Los profesores manejan conocimiento técnico específico. Por ejemplo, comentan: “Yo lo guardaría en PDF más que en JPG”.

Durante el taller el grupo va avanzando en estas tareas que tienen asignadas, el ritmo de trabajo es bastante intenso, pero hacia el final, ya se empieza a notar el cansancio de la mayoría de las y los estudiantes. Finaliza la hora y se retiran.

### **Registro de observación de intervención en Plaza Almagro n. 5**

Escuela: Osvaldo Pugliese

Fecha: 24/11/2017

Materia: Taller de producción multimedia

Duración: 90 minutos

Las y los alumnos de la materia Taller de producción multimedia realizan una intervención en un espacio público (en este caso, la plaza Almagro). Esta intervención se hace en conjunto y articulación con los otros talleres de la orientación (Taller de producción radial y Taller de producción audiovisual) a partir de lo que se conoce como Taller integrador.

La intervención está pensada para realizarse entre las 17 y las 20 horas. Esta actividad gira en torno a una red de instituciones del barrio de Almagro: IMPA, FM La Tribu, La casona de Humahuaca, Fundación Gutenberg, Archibrazo y Centro cultura Teresa Israel.

Al llegar a la Plaza ubicada entre las calles Sarmiento, Juan Domingo Perón, Jerónimo Salguero y Bulnes, se escucha la radio abierta donde dos estudiantes (una mujer y un varón) entrevistan a personas vinculadas a las diferentes instituciones que forman parte de esa red. La radio se llama “Bajo presión” (así lo indica un cartelito en la mesa donde están los micrófonos que hace de estudio).

Se realizan varias actividades en diferentes espacios en paralelo, de modo que el visitante puede ir recorriendo estos espacios según su interés, es decir, no hay un recorrido fijo. Otra de las actividades que se está desarrollando es la vinculada al taller de producción multimedia, se trata de un mapeo colectivo. Hay sobre el piso, un mapa bastante grande (hecho a partir de varias hojas unidas) del barrio de Almagro y alrededores. El mapa está ubicado en el suelo y sostenido con piedras. Además del mapa hay, junto a éste, papelitos donde pueden escribirse mensajes, Los alumnos cuando te acercás a ver, te cuentan de qué se trata el mapa y la actividad propuesta, y te invitan a intervenir y participar del mapeo colectivo (esta actividad de “mapeo” supone que sobre el mapa los actores o participantes del evento, van creando desde su propia experiencia y saber las referencias a ese mapa, por lo que el resultado final será un mapa diferente al original, una creación colectiva y un mapa único en tanto es resultado de esa

intervención). Tomo uno de los papeles y algo para escribir y anoto un lugar que conozco (un centro cultural) para ubicarlo y sumarlo al mapa.

Hay un estudiante que está vestido con pantalón y remera blancos, lleva además una red roja encima de su remera y su cara y brazos pintados como si fueran una red también roja. Me acerco a conversar con él. Se hace llamar “El hombre red”, dice que es la “mascota” del evento. Me cuenta que están haciendo, cuáles son los diferentes espacios, que se puede ir recolectando tarjetitas en cada espacio que uno participa para completar 7 y así poder participar de un sorteo. La primera impresión que tengo al verlo es que me hace acordar al “Hombre araña”.

Los otros espacios que hay en la plaza son: hay unas telas colgando que forman como pequeñas cabinas (me hacen acordar a duchas redondas). Este espacio se llama “Sensaciones de cultura”. En cada uno de estos espacios hay experiencias diferentes vinculadas a los sentidos: en la primera cabina cuelgan bolsitas de tul con elementos caracterizados por su olor fuerte (canela, café, chocolate, garrapiñada, perfume). La idea es ingresar con los ojos vendados, acercarse a estas bolsitas e identificar los olores. En otra cabina te invitan a ponerte auriculares y escuchar un audio que es una serie de sonidos que te ambientan en la calle y luego un diálogo acerca de un lugar para comer en Almagro, el audio finaliza con la pregunta de qué otros lugares conocés para comer en el barrio y te invitan a participar del mapeo colectivo colocando el lugar que pensaste, la última cabina tiene una notebook donde aparece en “loop” un corto vinculado al barrio. Una chica (a la que nunca se le ve el rostro) camina por la plaza, sube a la calesita, camina por las calles, entra a un bar, toma un café, etc.). También hay un texto explicando algo acerca del barrio de Almagro.

Por cada actividad realizada: ingresar a las cabinas, dejar un mensaje para la radio, participar del mapeo, hablar con el “Hombre Red” te entregan una tarjetita con el nombre de alguna de las instituciones que participan (son las tarjetas que realizaron en el taller multimedia). Al juntar 7 tarjetitas distintas (una por cada lugar) las mostrás a un estudiante y podés participar del sorteo del fideo. Metés la mano en una bolsa llena de fideos y sacás uno con un papel dentro. Al participar del sorteo podés ganar un premio. Cuando finalizo todas las actividades y junto todas las tarjetas, las entrego y saco un fideo, más adelante cuando me vaya (antes de que haya finalizado el evento) le dejo encargado mi fideo con el número al “Hombre red”. Días después me van a avisar que gane el un premio (ya que son estudiantes míos que me encuentro en mi clase a la otra semana), me dice que se trata de un libro sobre marxismo y feminismo, un estudiante me dice que, si se lo puedo dar a él, y le cedo el premio.

Las actividades propuestas ocurren en paralelo. En un momento la gente de Archibrazo realiza una serie de actividades lúdicas, teatrales, de movimientos en el medio del espacio

donde participan los alumnos, sus profesores y también algunos padres que fueron. Se ponen en ronda, siguen el ritmo de una canción, los hacen corear, avanzan hacia el centro y afuera, todo esto dirigido por la gente de la organización Archibrazo. Al final todos se dan un abrazo colectivo. Algunos estudiantes se acercan dónde estoy yo y me rodean en un abrazo.

La radio deja de funcionar por falta de energía (trabajaban con un generador).

Hablo con algunos estudiantes y me cuentan qué es cada espacio, todo el tiempo unas alumnas registran con cámaras lo que ocurre. Las actividades parecen perder fuerza alrededor de las 19 (hace una hora que llegué al lugar). Un dúo de guitarras toca sin micrófonos por falta de electricidad (esto se improvisa). Algunos chicos están muy entusiasmados, da la sensación de que hay roles divididos. Otros chicos, la minoría, parecen no motivados, con pocas ganas. Me retiro alrededor de las 19:30.

### **Registro de observación de clase n. 6**

Escuela: Arturo Jauretche

Fecha: 01/11/2017

Materia: Periodismo

Duración: 80 minutos

La primera parte de la clase se realiza en el aula de vídeo, tal como me había anticipado el profesor. Es una sala bastante pequeña con filas de sillas que miran hacia la pantalla digital. El grupo va entrando de manera ordenada al espacio, son alrededor de 20 estudiantes. El profesor ya les había anticipado mi visita, me presento y los saludo. Me preguntan: “¿Va a evaluar al profe?”, les respondo que no. Hay buen clima entre las y los chicos y también entre éstos y el profesor, el ambiente es distendido y alegre. Los chicos que van llegando un poco más tarde pasan al lado mío y me saludan con un buen día (lo que me sorprende favorablemente).

La sala de vídeo tiene todo conectado y se proyecta sobre una pizarra digital. Los chicos preguntan “¿Qué vamos a ver?” mientras el profesor conecta el USB y pone todo a punto para empezar. Los estudiantes empiezan a hacerle bromas al profesor porque no encuentra el vídeo en el pendrive. Uno de los estudiantes le pregunta en tono de broma: “¿Está nervioso?” a lo que la mayoría del grupo responde al unísono “oooohhhh”. Otro estudiante pregunta: “¿Qué pasó que no vino Maru? “, a lo que nuevamente todos responden gritando: “oooohhhh”, el estudiante sigue preguntando en tono bromista “¿Se separaron?”, nuevamente el grupo responde “oooohhhh”. Esta situación parece no incomodar ni molestar al docente que sonríe.



Una vez encontrados los vídeos comienzan con el tema de la clase, el profesor introduce el tema: las fuentes. Les explica que les va a mostrar unos vídeos que se publicaron en la página que armó la familia de Santiago Maldonado. Se hace un silencio. Para hablar de la diversidad de fuentes, toma como ejemplo un caso de la escuela donde se sancionó a una alumna, explicando que según quien diera su opinión iba a cambiar el punto de vista sobre ese hecho.

Les pregunta a sus estudiantes “¿Qué lograron escuchar sobre Santiago Maldonado?”. Inmediatamente los chicos comienzan a dar distintas opiniones, muy variadas.

El profesor señala que en el tema de las fuentes siempre hay que verificar. Les pregunta “¿Qué saben de la vida del pibe?” e inmediatamente les propone ver el vídeo y que mientras lo ven, anoten quienes hablan. Un chico pregunta si lo puede escribir en el celular y el profesor le responde que sí.

Se pasa el vídeo “Devuelvan al Lechuga”. Cuando termina el video, un alumno dice que no se escuchaba bien pero que hablaban amigos. El profesor introduce el concepto de testimonio, les dice que trajo material de la página de la familia porque la circulación de la otra mirada (la que no representa a la familia) es muy grande. Un alumno interviene: “Cada medio dice algo, no sabés a quién creerle”. El profesor pone el segundo video que se llama “S. M. 5” (verificar vídeos). Mientras lo estamos viendo me ofrece chipá. Algunos chicos miran sus celulares. Cuando termina el vídeo llega Maru (que es docente de REC, esto me lo había anticipado el profesor) y saluda al grupo, me la presenta. Frente a la pregunta de qué es la RAM el profesor les contesta que es un grupo de resistencia mapuche. Para la segunda parte de la clase salimos del salón de videos y nos dirigimos (en el mismo piso) al aula del curso.

El aula de quinto es un aula grande con bancos dispuestos en fila de manera tradicional, un pizarrón al frente con el escritorio del docente, es luminosa. Mientras los estudiantes ingresan, se van sentando en sus lugares, el profesor charla por un lado con un grupo a los que les pregunta semejanzas con el caso de María Cash. En paralelo Maru habla con otro grupo y les explica que hoy van a hacer guión radiofónico. Cuando están todos acomodados Maru toma el curso de la clase. Comienza anotando en el pizarrón los temas que habían surgido para hacer el programa de radio: Rol docente, Bullying, Redes y Música. Una chica le muestra en su celular una cadena que le pasaron.

Maru escribe en el pizarrón el esquema del guión de forma esquemática con columnas para indicar lo que se dice en vivo y lo que va editado en cada bloque.

Escribe:

Estudio grabado: Vivo

Música

FX

Artística

Spots

El profesor les pregunta con cuál empiezan, si deciden empezar con el más importante o dejarlo para el final.

Entran alumnos de cuarto año para preguntar algo relacionado con el día de la primavera y la participación que va a tener quinto. Hablan todos juntos y no se ponen de acuerdo, por lo que quedan en que vuelvan el lunes porque ahora no pueden darles una respuesta.

El profesor les dice que piensen cuáles son temas “duros” y cuales son más “light”. A partir de esta consigna va quedando el orden de los temas así: Redes, Bullying, Música y rol docente.

Maru les propone guionar las preguntas para ir seguros el día que hagan el programa en vivo, entonces los anima a que piensen estas preguntas. Un alumno propone: “¿Qué son las redes sociales?”. Maru dice que hay que dividir el bloque en dos momentos, uno que sea para introducir el tema y otro de desarrollo. Continúan proponiendo preguntas como: “¿Dónde y cuándo se originaron?”, “¿Quiénes las fundaron?” “¿Cómo se desarrollaron?” “¿Con qué fines se hicieron?”, entre otras. En la formulación de estas preguntas participan varios de las y los estudiantes. La palabra circula. Siguen proponiendo preguntas: “¿Cuán importantes son en tu vida?”, “¿Cuántos ingresos generan?”. Maru les dice que traten de investigar, de inmediato pregunta si alguien lo está copiando (se refiere a lo que van escribiendo en el pizarrón).

Pasan a la parte que denominan “tendencias” y surgen las siguientes preguntas: “¿Qué son las IT girls?”, “¿Cuáles son las Beam bloggers más conocidas de Instagram?”, “¿Cómo influyen en los adolescentes?”, “¿Cuánto ganan?”. Una alumna propone preguntar qué pasa con las chicas que no pueden serlo.

De allí, pasan al segundo tema, el bullying, manteniendo la misma dinámica de pensar preguntas que se van anotando en el pizarrón. Los profesores avisan al grupo que el programa va a ser el 14 de septiembre. Las preguntas que surgen sobre este tema son: “¿Qué es bullying?”, “¿Quiénes lo sufren?”, “¿Quiénes lo hacen?”, “¿Qué se siente hacer bullying?”, “¿Qué solución se te ocurre?”, “Tipos de bullying”, “¿Qué rol tiene la escuela?”, y “¿Qué medidas debería tomar?”. Una chica del grupo va tomando fotos con su celular de las preguntas que están escritas en el pizarrón. El profesor también toma una foto. Los chicos comentan sobre las preguntas pensadas, si están bien, si son suficientes y deciden que sí.

Pasan entonces al tercer tema propuesto que es “Música”, y proponen entrevistar a una banda del barrio o entrevistar a Gustavo en vivo y que cante un tema (imagino que es un miembro de la banda, todos parecen saber de qué están hablando). Los profesores aprovechan

para preguntar cómo van a hacer el cambio entre los diferentes bloques. Una chica pregunta “No se puede putear en la radio, ¿no?”. Los profesores, cada tanto, hablan entre ellos. Las chicas tienen todo organizado, los profesores les piden que suban al grupo las preguntas y les dicen que ellos después se las pasan. El profesor mira las preguntas anotadas en un papel.

Pasan al último tema que es “Rol docente”. Los chicos dicen que lo van a entrevistar al profesor (se refieren a él como “el profe”), pero él les dice que no, a lo que un estudiante dice: “Profe, te quieren hacer bullying”. Las preguntas que piensan para este bloque son: “¿Qué se siente ser docente?”, cuando la proponen, un alumno comenta por lo bajo: “Se siente tener poder”. No lo escuchan. Otras preguntas que surgen son: “¿Por qué eligieron la docencia?”, “Si está de acuerdo con el sistema educativo” y “Diferencias entre docentes de antes y de ahora.” Esta última propuesta habilita a que hagan bromas acerca de que antes te pegaban, también se refieren a un episodio de “Los Simpson”; entonces, el profesor propone retomar el audio de ese episodio y pasarlo en el programa. Rápidamente para la clase y vuelve a poner al grupo en tema sobre lo que habían pensado inicialmente. Maru les dice: “Pensemos que ustedes van a opinar sobre la docencia. ¿Cómo ven la lucha docente?”. Hay silencio en clase y los profesores comentan entre ellos, pero para que escuche la clase que “qué raro tanto silencio”. Una chica me señala y dice “Ella es la magia” (refiriéndose a que estaban callados por mi presencia).

Evaden el tema y se ponen a hablar de que va a hacer el año próximo el profesor, una alumna dice: “Nos va a extrañar”, él les responde: “Son un gran grupo”. Maru dice que todos los años dice lo mismo. Surge entonces la pregunta “¿Por qué hay docentes que generan miedo?”.

Finalmente se ponen a elegir el tema de música. Proponen algunos artistas: Emanero, Callejeros, Pibes Chorros (la colorada), Mi gente. En ese momento, alguien grita “Cristian quiere decir algo”, Cristian dice: “El rock tiene temas para todos. Yo pongo música”. Se van dos estudiantes (en los minutos sucesivos se van a ir levantando algunos chicos, y se van a ir retirando, cuando lo hacen saludan al profesor, parece que tienen horarios diferentes y que es algo habitual). Mientras, empezaron a poner música con sus celulares, un chico sigue el ritmo, otro dice “Aguante la cumbia”. Finalmente deciden que quede un tema de Emanero después del bloque sobre bullying. El profesor pregunta “¿El nombre lo saben?” Responden a coro: “Si no hacés nada, sos parte”. Un grupo de chicas se refiere a la banda del barrio y dicen que tienen temas propios. Hacen amague de pararse porque toca un timbre. Los profesores recuerdan que la semana que viene tienen que tener el guión definido. Un chico pregunta si no hay un tema que es el del estudiante. Todo este tiempo escuchan música que tienen en sus celulares. Maru

les dice que encontró algo sobre la docencia a ver si les gusta. Es algo sobre Freire. Y se los lee.

Hablan sobre cosas que ya habían grabado, pero advierten que solamente uno había quedado bien. Lo grabaron con el celular más una cortina musical. Luego, los profesores se refieren a las señas que se hacen en radio para comunicarse con el operador. Los chicos les piden que hagan las señas. El profesor dice: “Va el tema” y hacen un círculo con las manos indicando un CD, después dicen: “Dame aire” al mismo tiempo que señalan hacia adelante, luego, “Bajame o subime la cortina” acompañado de un gesto con los dedos que suben y bajan con un movimiento leve. Los profesores comentan el rol de la cortina que les va a servir para tener unos segundos fuera del aire y organizarse, les explican que en la radio ellos ya tienen su propia artística definida, que es como un programa pre armado y que ellos están yendo como invitados. Se va a transmitir por FM Riachuelo 89.1, y que después van a escuchar el programa en el aula y analizarlo.

Maru les explica la seña de separador y todos la hacen. Los chicos piden practicar las señas, los profesores les van diciendo las señas y los chicos las repiten, si se equivocan se ríen y miran a sus compañeros que la hicieron bien, van pasando de una seña a otra cada vez más rápido, como si fuera un juego. Mientras, se van levantando, toman sus cosas y van saliendo del aula. Me despido de los profesores cuando ya no quedan más chicos y me retiro.

### **Registro de observación de clase n. 7**

Escuela: Arturo Jauretche

Fecha: 03/11/2017

Materia: Periodismo

Duración: 80 minutos

Me encuentro unos minutos antes de la clase con el docente en sala de profesores. Me anticipa sobre lo que van a trabajar ese día en clase: los alumnos harán presentaciones por grupo sobre las principales escuelas de Comunicación. Eligió darles el texto “Comunicación para principiantes”, aunque después pensó que quizás era un poco pesado para los alumnos, pero decidió mantenerlo porque tiene todo y es riguroso. Subimos al aula y los chicos empiezan con comentarios en broma del tipo “Pasamos las presentaciones para el lunes ¿No, profe?”. Hay un buen clima en el aula, los chicos traen del recreo lo que estuvieron vendiendo para juntar plata, me ofrecen café, pero no quieren vendérmelo, finalmente aceptan que se los

compre. Una chica se sienta al lado mío y me pregunta si está rico, le contestó que sí y me dice que lo hizo ella. Hay varias chicas maquillándose.

El primer grupo se prepara: son 2 alumnos que ubican una cartulina sobre el escritorio. El profesor les pregunta el tema y responden: “Sociedad y cultura de masas”. Durante la presentación los chicos leen lo que está escrito en la cartulina, leen textual y no se la muestran a los compañeros. El profesor interviene, les hace preguntas, me da la impresión de que trata de ayudarlos: “¿Qué quieren decir cuando hablan de la cultura de masas? ¿Qué es una sociedad de masas?”. Además de intervenir, el profesor aprovecha y explica los conceptos, otros alumnos también participan (pocos y de manera tímida pero confiada). Termina el primer grupo y se prepara el segundo grupo, empiezan a pegar el afiche en el pizarrón. Sacan fotos del afiche con sus celulares. Un alumno dice que va a grabar la presentación (se dirige al profesor con su celular en la mano). En ese momento entra un hombre al aula (creo que es un preceptor) y nos comunican que hay amenaza de bomba y que tenemos que evacuar. Los chicos empiezan a guardar todo, tranquilos, hacen bromas típicas (“Entonces nos vamos”, “Rendimos el lunes”, etc.).

La evacuación se realiza con tranquilidad, parece que están acostumbrados, bajamos por la escalera al patio central donde ya hay varios estudiantes de otros cursos y sin detenernos vamos hacia un portón trasero que nos lleva al predio que está detrás de la escuela, es como un descampado, una especie de plaza sin mantenimiento. Luego de unos minutos de charlar con el docente, los alumnos deciden exponer en ese predio, pegando los afiches (aprovechando una construcción con una pared) y todos alrededor para exponer o escuchar a los compañeros que estén haciendo la exposición. Mientras se organizaban, el profesor me cuenta que ya hubo varias amenazas de bomba, que están acostumbrados.

El segundo grupo tiene como tema: “La escuela cibernética y Escuela de Palo Alto”. Una de las integrantes del grupo no está, sus compañeras le recuerdan al profesor que tuvo que ir a la guardería porque ahí está su bebé (me entero que cuando hay amenaza de bomba, las alumnas madres no evacúan con su clase, sino que deben ir a buscar a sus hijos e hijas y evacuar con el grupo de guardería de las alumnas madres).

El profesor mira los afiches y les dice que mezclaron temas, que están mal ubicados en el afiche. Les dice que lo que pusieron está bien pero que se trata de dos escuelas diferentes y que es necesario ordenarlas. La exposición es muy breve, también leyendo del afiche como el grupo anterior.

El tercer grupo expone sobre “Escuela de Frankfurt”, este grupo es el que tiene mejor manejo conceptual y brinda las mejores explicaciones. La exposición la realiza sobre todo un

alumno, un segundo alumno también participa, de modo correcto pero el protagonismo lo mantiene su compañero. Explica como para que sus compañeros entiendan, no lo dice de memoria. usa expresiones como “hacer de la Mona Lisa un meme”. El profesor interviene con preguntas.

De a poco los alumnos se van dispersando, no prestan atención, se juntan entre ellos y charlan, quedan pocos alrededor del grupo que expone. Algunos alumnos van y vienen.

El cuarto grupo expone sobre “Escuela de Birmingham”. Su exposición es correcta, aunque al comenzar dicen que después del grupo anterior lo de ellos va a parecer poco. Para cerrar su exposición eligen un video de YouTube para explicar qué es la cultura popular. En el mismo hay un grupo de caporales interpretando el tema “*Despacito*” (el video lo tienen en sus celulares).

Se hace la hora de la salida, los estudiantes se van yendo, me despido del profesor y me retiro.

### **Registro de observación de clase n. 8**

Escuela: Osvaldo Pugliese

Fecha: 17/10/2018

Materia: Taller de producción audiovisual

Duración: 120 minutos

Me encuentro con el docente (con el que soy colega en esa escuela) unos minutos antes de que comience la clase y me pregunta por la observación, le comenté en qué consiste la investigación, el motivo de la observación, los elementos que consideraré para analizar, entre otras cosas.

La clase se dicta en la sala de informática donde hay pocas computadoras (alrededor de 8) e inclusive después me enteraré que no todas cuentan con conexión a internet. Es un aula pequeña pero suficiente para la cantidad de estudiantes que tiene la clase.

Al inicio de la clase hay alrededor de 10 estudiantes. En ese momento el profesor avisa que no va a venir la otra profesora (se refiere a ella como “Vero”, que es la docente del Taller integrador). Los chicos festejan. El profesor me mira con complicidad y me dice que ella es la que marca el tiempo. El clima es relajado, distendido. Juegan con una claqueta que después devuelven al profesor quien me cede la palabra para que les explique por qué estoy en la clase, van llegando estudiantes hasta ser un total de 20 aproximadamente. Los estudiantes se disponen alrededor de las computadoras en pequeños grupos o en unas sillas que están al fondo apiladas.

El profesor explica que en esta clase van a ver el trabajo que hicieron el feriado (se refiere al lunes anterior, dos días atrás). Una de las alumnas que está sentada frente a una de las PC con otras dos compañeras le dicen que son como 5 horas para ver. El docente dice que hagan una selección para mostrar, que cuando uno se acostumbra, mira los crudos en cámara rápida para poder elegir. Mientras arman todos los equipos para proyectar, el profesor dice que hay problemas con el cable (se refiere a un cable VGA que conecta el proyector con la PC). La computadora que usan no es de la escuela, sino que es una computadora personal del docente (es una Mac).

El profesor anuncia que van a ver la publicidad que se va a usar para la muestra de fin de año.

Se dividen para cada grupo los diferentes roles, para eso llama a las “productoras” que tienen anotado lo que hace cada grupo y ultimán los detalles para el trabajo integrador. Uno de los estudiantes le dice al profesor que necesita un programa determinado para hacer su parte (anteriormente me había contado cómo iba a ser su intervención: se trataba de proyectar frases a cierto ritmo sobre una pared con contenido relacionado a la temática del trabajo integrador) El programa que necesita se llama Resolume (que es usado por VJ’s). Luego, me comentaron que en realidad eso es algo que están trabajando en otro de los talleres (el de multimedia). Noto que las actividades de los diferentes talleres se entrecruzan y me pregunto si todos los estudiantes tendrán claro su rol y sus actividades.

En una de las computadoras un grupo mira un video donde uno de ellos está metiendo cosas en un lavarropas. Mientras lo ven se ríen.

La estudiante que tiene el rol de productora pasa por los grupos preguntando qué materiales necesita cada grupo para la muestra final. En total son 6 grupos. Anota todo en un cuaderno, se nota que tiene un registro muy cuidado, parece organizada y proactiva.

En otro grupo hay dos chicas trabajando con el programa Photoshop, me acerco y les preguntó cómo aprendieron a usar el programa, me dicen que fue Nico (se refieren al profesor de multimedia) quien les enseñó. Están haciendo unas postales sobre activistas vinculadas con el movimiento y los derechos LGTB. Ellas me dicen que eligieron los activistas.

Finalmente está todo listo para proyectar el video que hizo uno de los grupos. El archivo se llama “lavarropas.gai” (me llama la atención que hayan elegido usar la “i” en lugar de la “y”). Después que el profesor pasa el video le pregunta al grupo qué le pareció. Las primeras reacciones y comentarios son positivos: “Me encantó”, dice un estudiante; entonces el profesor repregunta haciendo hincapié en que hay que hacer un aporte: “¿Qué le agregarían? ¿Qué le sacarían?”. Una estudiante participa diciendo que le cambiaría el final, que con el baile se hizo

muy largo. Otra señala que ridiculiza lo que se ve. Un alumno dice que el trabajo está muy bien. Otra estudiante analiza que una de las ideas es que la nacionalidad es una mercancía. El profesor interviene y dice que para ser un comercial es un poco largo. Propone volver a verlo. Lo vuelven a ver. El profesor pregunta “¿Me baso más en vender el producto o en la parodia? queda todo en el mismo plano y se vuelve teatral.”, También señala que faltaron planos cortos. Una alumna interviene diciendo que podrían poner que la voz de la locución sea más de publicidad. En ese momento me doy cuenta de que yo misma me olvidé que el video se trataba de una publicidad. Para el profesor hay que trabajar el corte de música, dice que hay que pensar en tiempo personal, propone pensar en cuestiones de ritmo comercial. “Hay que encontrarle el punto”, pensar qué es lo que suma bailar con la bandera. Propone también agregar un plano corto. Hacer una versión más corta, hacer otra versión sacando todo para poder comparar y ver qué queda mejor.

El profesor pide que pase el otro grupo, pero dicen que les da vergüenza. Les pide que hagan una selección de las tomas a lo que una estudiante responde que hay 80 tomas de cada una. Resuelven ver unas pocas. Pasan las escenas y al finalizar cada una van comentando aspectos positivos y negativos. Uno de los problemas que señala el profesor es que como es una locación específica no van a poder grabar de nuevo y tienen que resolver los problemas con lo que tienen. Las y los estudiantes, pese a los problemas que encontraron al ver las tomas, quedan bastante conformes, explican por qué filmaron de cierta forma (por ejemplo, un plano con mucho aire arriba se justifica porque después entra el mozo), dicen que se podría haber hecho un movimiento o insertar otro plano. El docente pregunta qué contraplanos tienen. En el video aparecen los estudiantes, el profesor, otros adultos que no sé quiénes son y la bibliotecaria de la escuela. Es una escena que transcurre en un bar donde se reúnen miembros de una familia como para celebrar algo.

Luego de ver estos dos trabajos cada grupo se divide y se ponen a trabajar en sus tareas y roles asignados. Algunos estudiantes no van a hacer nada o casi nada, otros trabajan hasta el final de la hora (incluso se van a quedar durante el recreo). En ese momento de la clase, mientras están divididos, aprovecho para pasar de un grupo a otro, conversar con ellos y preguntarles lo que están haciendo. Un grupo está haciendo un collage en el piso sobre una hoja blanca grande a partir de recortes de revistas (palabras e imágenes), a este grupo le toca el tema ausencia/presencia en los medios. Una de las productoras me cuenta que van a abordar estos temas: transexualidad, asexualidad y matrimonio igualitario. Me explica que esos collages van a estar junto a unos audios que van a ser columnas de radio con entrevistas sobre esos temas. Me menciona a Cecilia Estalles de memoria trans. Le pregunto cómo llegaron a



esos temas y a esos entrevistados. me cuenta que a principio de año los profesores organizaron una serie de visitas, me menciona la visita que realizaron a Ammar sobre trata de personas. Después agrega que en el taller integrador discutieron temas, que fueron a ver una obra de teatro (la consiguió una alumna para que todos vayan gratis) que se llama “Princesa del futuro”, que indagaron sobre asexualidad en Avenetwork donde hay foros y podés preguntar, y que de matrimonio igualitarios tuvieron la visita de Maxi Amara (fotógrafo, periodista, gay) que es conocido de uno de los docentes y que además es activista de medios alternativos. Me dice que los contactos son a través de los profesores y que ellos después se encargan del resto. Me siento a observar el collage: aparecen trans, queers.

En el segundo grupo, el que estaba trabajando las postales con Photoshop veo que están trabajando con la imagen de la referente Marielle Franco, cuando hablo con las estudiantes me dicen que aprendieron a usar Photoshop este año en la materia multimedia, me comentan que en 3 de las computadoras anda bien internet, y que en las otras “hay que luchar”.

El grupo que trabaja el tema de Rechazo está usando Photoshop y me comentan que hoy no pueden avanzar porque ellos necesitan el programa Resolume Arena que está en la computadora de otro profesor (el de multimedia) pero que no está instalado en ninguna de las computadoras del laboratorio. Ahora están rehaciendo frases en Photoshop para que queden en PNG (me explican que así quedan las letras sin el fondo blanco). Me cuentan que aprendieron a usar el programa acá. Les pregunto sobre las frases que van a utilizar (son frases que se proyectarán sobre una filmación de las personas que asistan al evento). Me responden que algunas frases las eligieron ellos y otras las sugirió la profesora. Son alrededor de 10 a 12 frases. Los efectos especiales van a ser manejados con un controlador Midi (también provisto por el docente de multimedia) que me explican que es una consola para “tirar” efectos de imagen. Otro integrante de ese grupo -que está en el taller de radio- me dice que seleccionó frases fuertes de periodistas y las cortó (se refiere a editar). Le consulto cuál es su criterio para considerar una declaración “fuerte”. Duda, luego responde que algo que lo impacte.

Este grupo me cuenta en qué consiste su participación, me explican que van a proyectar las propias imágenes de los asistentes (que se verán a ello/as mismo/as) y sobre estas imágenes van a generar efectos, en un segundo momento esas personas escucharán unos audios y música para que les genere tensión. Me explican que el efecto que quieren lograr es que se pongan en el lugar de alguien de la comunidad LGBT+ que sufre esto todos los días y que tengan una reacción respecto a lo que hacen las instituciones. Les pregunto que aprendieron en este proceso y me responde que se dieron cuenta de que estamos muy desinformados. También les pregunto acerca del rol de la tecnología en este proceso y me responden que es una herramienta

para aprender otras cosas, como buscar información en internet (la nombran como fuente de información alternativa), me dicen que la tecnología facilita hacer estas cosas y comparan las posibilidades de lo digital por sobre lo analógico. En multimedia, me cuentan, que hicieron memes con Photoshop. Aparece la idea del rol de la escuela como central respecto al tema de la información.

En otro sector, el profesor visualiza algunas tomas y dice que es el crudo del corto y que el audio no es el original. Una alumna destaca el trabajo que hicieron en grupo. El profesor pide un plano corto porque es muy largo, les menciona la idea de “ritmo y tensión”. Puntualiza una cuestión técnica que es el tema del foco y explica que los visores de las cámaras mienten y que pueden usar la función del zoom. Ven una escena donde tres personajes hablan. El profesor dice que a la hora de editar es clave el ruido (claqueta) y ver todo en cámara rápida.

Toca el timbre del recreo, algunos estudiantes permanecen en el aula y siguen trabajando. Al regreso del recreo un grupo ya está con el docente viendo tomas para un video, me explica que el video que están viendo no es para esta materia, sino que se trata del material que van a llevar a Chapa (se refiere a Chapadmalal, donde se realiza el encuentro del programa “Jóvenes y memoria”).

Otro grupo está organizando cuando van a hacer su video. Discuten días y horarios posibles, también tratan de organizar las locaciones porque es en una plaza; hablan sobre el vestuario. Recuerdan que tienen como fecha límite la semana del 10 de noviembre que va a ser la intervención.

El profesor les pide atención y escribe en el pizarrón:

Plan de rodaje

11 a 13: armamos

13 a 13:30 escena 1

E: escenas

P: planos

Les dice que es como la Biblia del día del rodaje, que los ayuda a llegar organizados, que cada uno va a saber qué hacer, qué van a optimizar el tiempo. Surgen preguntas de los estudiantes: “¿Y el storyboard?”, “¿Eso es el guión técnico?”. El profesor dice que hay un guión literario y un guión técnico “¿No lo vimos?” pregunta. Una alumna pregunta: “¿Para eso no está el story?” El profesor dice que después del story se hace el plan de rodaje: “¿Por qué es importante? porque todos saben lo que tienen que hacer “, agrega que el story es importante para ver el salto de eje y cuenta como ejemplo un error que hubo respecto a esto en el video que vieron al principio. Y después les explica que está la planta. Finalmente subraya que no

hay chance de que nadie se vaya del rodaje hasta que termine, insiste en que todos tienen que quedarse hasta el final. Entonces una alumna protesta (visiblemente enojada) y señala que en las producciones anteriores pasó eso. “Pese a que se habían distribuido los roles. y se cagaron en lo que hicimos”. Reflexionan sobre lo que pasó en el corto que vimos al principio (el del bar) sobre problemas que surgieron por falta de organización como baterías sin cargar, gente que no sabía qué hacer, falta de elementos básicos como zapatillas, etc.

Una alumna pregunta si es necesario editarlo acá o puede adelantarle un poco en su casa. después dice que podrían hablar de lo que pasó el otro día (se refiere a la desorganización y a que el trabajo en grupo no resultó según lo planeado).

Los grupos van guardando y apagando las máquinas porque está por ser el horario de salida, se van yendo de a poco. Me retiro con el profesor cuando ya no queda nadie en el aula y me despido.

### **Registro de observación de muestra n.9**

Escuela: Osvaldo Pugliese

Fecha: 28/11/2018

Duración: 60 minutos

La muestra de fin de año de quinto orientación medios busca recrear la experiencia que tuvieron en una escuela. El grupo presentó una intervención a estudiantes de otra escuela de CABA a través del contacto del ex vice rector de la escuela. Allí presentaron sus actividades realizadas en cada taller en una muestra integradora que gira alrededor del tema del género y la comunidad LGTB+. La muestra empieza puntual, a las 9:15 y finalizará una hora después. La muestra se realiza en el patio de la escuela y en 3 aulas pequeñas que están junto a este patio (a dos de ellas se accede bajando una escalera) y a la otra habitación se accede desde uno de los costados. También hay equipos de audio (parlantes, consola y micrófonos) donde se desarrolla una radio abierta. En el medio del patio hay un círculo realizado con cintas de enmascarar, los profesores de la orientación están en el centro con algunos estudiantes (de medios y de artes), también hay otros docentes (pocos), y familiares de las y los estudiantes, además, hay algunos ex alumnos.

Una alumna anuncia con el micrófono que la muestra de medios está por empezar y les pide a todos que se acerquen al círculo que está en el medio del patio formando una ronda. Los asistentes comienzan a acercarse y a formar el círculo. Al formarse la ronda, otros estudiantes rodean a la gente sosteniendo unos carteles donde hay escritas frases como “¿Cuándo vas a

ponerla?”, son todas referidas al sexo. En el centro del círculo quedaron dos estudiantes: uno de ellos tienen una cinta scotch tapándole la boca, la otra con un micrófono dice un parlamento: soy X, y soy una chica trans, interpela al público preguntándoles quién sos, y que por tu culpa él no puede decir quien es, cuenta que el tío en las reuniones familiares le pregunta que cuándo va a ponerla, le saca la cinta y le pregunta quién es, el chico dice que es Lucas y luego le pide que lo diga más fuerte y grita Lucas y que su tío se vaya bien a la concha de su madre.

Finalizado esto nos invitan a recorrer los diferentes espacios (ubicados en las salas aledañas al patio central). Uno de esos espacios es “Rechazo”, donde se forma fila. Antes de entrar, un alumno nos dice qué tenemos que hacer, detrás de la cortina, al entrar, estamos en una salita con una trípode y una x en el piso donde hay que pararse, se proyecta nuestra propia cara y mientras miramos y nos movemos se forman como efectos visuales, al mismo tiempo se proyectan frases como “¿Cuál es tu problema?” son frases vinculadas al rechazo. La última frase dice: “Salí de acá”, al salir nos dan un papel y marcador para anotar cómo nos sentimos y pegarlo en un panel que está junto a la entrada. Se acumulan varios papelitos que dicen cosas como: “Me hizo sentir mal”, “Triste”, “Pisoteado” “Ninguneado”

Otro espacio se ubica en el espacio de las escaleras desde donde se ingresa a las otras aulas, es el espacio de “Luchas y referentes”. Allí están colgadas fotos de retratos de referentes de la lucha LGTB+, están colgadas con lanas de colores y tienen en el anverso una breve bio de esa persona. Al entrar en ese sector nos reparten postales de alguno de ellos. Los referentes son Pedro Lemebel, Marielle Franco, entre otros.

Otro espacio es el de “Capitalismo rosa”, allí vemos publicidades hechas en posters, también hay 6 netbooks dispuestas sobre unos escritorios con auriculares para poder ver 2 publicidades que parodian el capitalismo rosa. Unas estudiantes nos explican qué es el capitalismo rosa y qué quisieron hacer con eso. Explican que el capitalismo rosa es querer usar los temas de la comunidad LGTB+ con fines económicos, aprovechándose de eso.

Otro espacio está armado con collages en las paredes, cada uno se refiere a un tema distinto (por ejemplo: matrimonio igualitario), cada collage tiene una netbook con auriculares desde las que se pueden escuchar unos audios que son cada uno, una columna radial sobre ese tema; también hay unas hojitas para escribir qué nos pasó al escuchar esa columna y ver ese collage. También hay hojas para que los asistentes puedan hacer sus propios collages con recortes y frases que están disponibles.

En otro espacio hay sillas donde se proyecta un corto, se proyecta dos veces (no llegué a verlo). Es el video del bar.

Mientras sucede todo esto, hay una radio en vivo tipo micrófono abierto donde van preguntando/entrevistando a la gente. Hacen referencia a los distintos espacios y van preguntando qué les parecieron las propuestas de cada uno. Es difícil prestar atención a lo que dicen en la radio ya que el sonido se pierde.

Al finalizar, nos piden que vaciemos los espacios y vayamos nuevamente al círculo, otra vez nos rodean con las pancartas y se vuelve a repetir el mismo fragmento que antes, ahora hay otro chico con cinta scotch, al terminar ese chico se saca la cinta de la boca y lee (desde un celular) una poesía. Cuando termina, los estudiantes que sostienen los carteles que nos rodean (que son un continuo hecho con cartón corrugado desenrollado) rompen ese cartón. Los asistentes aplauden.

Saludo y me retiro unos minutos después cuando empiezan a levantar y a ordenar los espacios.

### **Registro de observación de clase n. 10**

Escuela: Rodolfo Walsh

Fecha: 13/08/2018

Materia: Periodismo

Duración: 80 minutos

Llego a la escuela un antes y me quedó un rato en la puerta: Algunos estudiantes están llegando. Algunas de esas chicas tienen el pañuelo verde de la campaña por el aborto legal, seguro y gratuito. Tocó el timbre y me abre una auxiliar, dejo pasar a las chicas que estaban afuera y le digo que tengo reunión con el profesor Daniel Calabresse. Me dice que pase a preceptoría. Llama a un preceptor que se dirige a mí. Todo esto ocurre en el patio central de la escuela, que tiene un espacio central común (patio) con habitaciones a su alrededor. Todas tienen sus puertas desde este patio común.

El hombre (que supongo es un preceptor) me saluda y le cuento que tengo acordada una reunión con el profesor Calabresse. Lo busca con la mirada y me dice que ahí lo ve. Yo también lo veo hacia el fondo del patio, sobre una ventana-mostrador (que imagino que es una fotocopidora) y nos dirigimos hacia él. Daniel me saluda y me dice que lo acompañe a sala de profesores a tomar un café. Lo sigo. La sala de profesores es una habitación que está al fondo de ese patio común. En su interior hay mesas con sillas alrededor. Al entrar saludo y reconozco al que fuera el director que me saluda. Sé por comentarios de Calabresse que al volver el director titular él fue desplazado de ese puesto. Daniel se acerca a una mesa con tazas

y otros elementos (no miré bien) y se prepara un café, me ofrece uno, pero agradezco y digo que no.

Nos sentamos en la sala hasta que sea la hora. Unas profesoras hablan de manera calmada, no escucho que hablen cuestiones vinculadas a la escuela. Ingresan unas docentes que me saludan, una de ellas me dice que me ve cara conocida, yo también la reconozco, pero no logro darme cuenta de dónde. Durante unos minutos le pregunto a Daniel que van a hacer en esa clase. El profesor planificó una clase donde los estudiantes deberían llevar material audiovisual crudo para que el docente pudiera verlo, hacerles una devolución de cara a la entrega de ese trabajo (que es con nota). Hace unos días me había comentado que están trabajando sobre el tema signo y su clasificación en íconos, índices y símbolos. Para eso les muestra una escena de la película “Los sospechosos de siempre” (la escena de la ronda de reconocimiento). La usa para que los estudiantes sin otro elemento que dicha escena traten de adivinar quién es el asesino y que analicen los signos presentes en esa escena que les brindan información para dotar de sentido al fragmento audiovisual. La propuesta del docente en esta actividad es que ellos imiten la idea de esta escena y que filmen una propia donde den indicios para que los compañeros puedan deducir quién es el culpable.

Me pide que lo acompañe afuera a fumar un cigarrillo. Salimos a la calle. Ahí seguimos hablando de la materia y las actividades que realiza, se cruza con una estudiante que está llegando. Me comenta que a la mañana no tuvo alumnos porque ayer fueron a una fiesta, que vamos a ver qué pasa a la tarde, aunque supone que algunos van a venir. Como plan B, me explica, por si no traen el material en crudo, la propuesta es trabajar con entrevista. Para eso la actividad planificada es realizar un pequeño ejercicio de escritura en base a una entrevista hecha a un compañero. Ingresamos a la escuela nuevamente.

En la puerta del aula le dejaron una TV empotrada en un soporte metálico que permite trasladar la televisión por tener ruedas y al mismo tiempo protege la pantalla sin impedir que se vea. El profesor ingresa la televisión al aula mientras saluda a los chicos y yo entro tras él. En ese momento contabilizo 13 alumnos. Saludo y me ubico donde no molesto, cerca del pizarrón. El aula tiene ventanas altas que dan al patio central y varios bancos y sillas que llegan hasta la pared del fondo, hay cartulinas con los carteles de quinto año sobre su promoción y egreso. Son cartulinas por los mismos estudiantes. El aula es bastante grande, se puede circular con comodidad. El profesor explica que el video que hagan va a tener que subirlo a YouTube y pasarle el enlace por mail. Los estudiantes asienten. Pregunta “¿Quién pasa?” Nadie habla, esquivan las miradas, se miran entre ellos. Nadie hizo nada, los chicos dicen que otro estudiante

(que no está) tenía en su celular los videos pero que no saben si viene, etc. Ninguno tiene el material.

Frente a esto el docente les dice que ahora no va a poder orientarlos antes de la entrega final, que además reservó el televisor y al final no lo usaron y que va a tener que hacer otra actividad, les dice “cambio de planes”. Habla sobre el cierre de notas del segundo cuatrimestre y organiza la agenda de acá a fin de trimestre porque van a tener un feriado y una jornada EMI y eso va a hacer que les queden pocas clases. El 23 tienen que subir el video a YouTube y el 27 van a verlos en clase. Les pide “pónganse de a dos” y mientras se van agrupando, aprovecha y sale para devolver la pantalla, se ausenta poco tiempo (menos de un minuto) y regresa.

El profesor comenta que van a hacer una “entrevista de semblanza”. En ese momento entran 4 alumnos. Los alumnos ingresaron al aula con hamburguesas de McDonald’s, una chica tiene una especie de sándwich enorme que va comiendo durante la clase. El profesor dice que él les deja comer, tomar mate en clase. Cuando dice esto se dirige a mí. Les pregunta qué es semblanza, a lo que algunos estudiantes dicen cosas vinculadas a ensamblar, algo que está junto. No, les dice el profesor “ensamble no, semblanza de semblante... ¿Saben qué es?”. Les explica a qué refiere el término.

Pregunta si tienen la agenda que armaron este año, insiste sobre las entregas, un alumno dice “no sé tu mail” el profesor les responde: “ustedes saben de nuevas tecnologías”. Les comenta que como propuesta para levantar nota van a dar una clase a primer año para explicar ícono, índice y símbolo. Insiste en el tema del tiempo para organizar las clases, refiere a las muchas, bastantes clases que no tuvieron, habla de las consultas, del programa. Comienzan a hablar (el profesor y los estudiantes) de otras actividades escolares como las salidas o las olimpiadas. Resume recordando que tienen pocas clases.

Retoma la actividad para practicar ahora algo que van a tener que hacer más adelante: una entrevista. Explica mientras escribe qué es un título declaratorio. El profesor escribe en el pizarrón la actividad que van a hacer en esa clase:

Entrevista temática

1. título declaratorio

2. Introducción flecha 2 FI

Se dirige al grupo y les pregunta “¿Qué es FI?”. Nadie responde por lo que él da la respuesta: “Fuentes informativas”. Menciona la idea de un especialista y explica que esas fuentes ellos las van a googlear.

Durante la clase las y los estudiantes usan el celular. Prestan atención, están distendidos.

Sigue escribiendo la consigna:

### 3. bloque P y R flecha S

Nuevamente pregunta al grupo qué es P y R, esta vez responden a coro “preguntas y respuestas”. Les explica cómo hacer una entrevista y algunos detalles o consideraciones para la misma: la entrevista debe durar una hora al menos, se detiene en la puesta a punto (clima, preguntas previas para llegar a lo que quiero), recomienda que la graben, aclara que va a ser para el tercer trimestre, de manera individual, menciona el rol de la repregunta. Luego escribe:

#### 4. Cierre

Explica que hay que enganchar en esta parte las respuestas con las fuentes de información.

#### 5. foto simbólica con epígrafe

Para explicar qué es una foto simbólica dibuja en el pizarrón algo que no se entiende y les pregunta qué es, nadie puede responder, tiran respuestas. Nunca les dice qué es. Todo transcurre medio en broma. Les explica que el epígrafe tiene que brindar una información nueva.

Una alumna toma con su celular una fotografía del pizarrón donde está escrita la consigna.

Se agrupan de a dos y les dice que se tomen 20 minutos para hacer la entrevista a un compañero/a. Pregunta un alumno: “¿Escribo en presente o en pasado?”, el profesor responde para todos.

Mientras los chicos hacen el trabajo en grupo seguimos hablando. Observo que los estudiantes trabajan, algunos muy animadamente, se ríen, escriben. Otros de manera más tímida, no los veo tan animados (son los menos).

Le pregunto acerca de las producciones y cómo se comparten. Me cuenta que la producción va a ser entrevistas, los videos que están haciendo y un programa de radio que después se sube al blog de la escuela (pero me aclara que no va a estar subido hasta bien entrado el año que viene, que quienes organizan y llevan adelante el blog, tardan mucho en subir el material). Luego me comenta sobre el programa Cine ZAP y porque él decide no sumarse a ese programa, que antes lo hacía, pero lo define como una postura filosófica: en esta escuela tienen profesionales formados en comunicación que pueden darles lo mismo que les dan lo del programa, que lo entiende para escuelas que no tienen este perfil de docentes. Además, señala que hay poca participación de los estudiantes, por ejemplo, que eligen el plano y le piden al estudiante que tiene el rol de ser cámara que mire y diga si está bien, a lo que los estudiantes dicen que sí. Según el profesor, en ese caso la participación de los estudiantes se reduce a la mínima expresión, no manipulan los elementos y muchas de las propuestas ya vienen muy pre armadas. La edición la hacen los del programa y señala que la edición es justamente lo más importantes, que es todo.



Para radio me explica que hace como un simulacro en clase y que para esta producción trabaja con otra docente que da radio y que con ella hacen toda la parte más práctica o técnica. Anteriormente el docente me comentó que organiza una visita a una radio comunitaria en San Martín que les ofrece el espacio, que el operador técnico es un genio pero que este año va a ver si lo pueden hacer en otra radio en Villa del Parque (que también está cerca) porque el año pasado estaba todo muy sucio, con telarañas.

Los últimos 10 minutos de la clase hacen la puesta en común. Le pide a un dúo que lea el título y lo copia en el pizarrón: “Me gustaría verme dejando una huella en el arte argentino”, debaten sobre si está bien, si nos da una idea del contenido de la entrevista y del entrevistado, les propone ejemplos para otros perfiles. Los estudiantes participan. A este título dice que lo va a editar y lo reescribe más corto. En base al título les pregunta qué pusieron en la introducción, las y los estudiantes se dan cuenta que no la hicieron; entonces propone que digan oralmente una posible introducción. Varios estudiantes participan diciendo frases posibles para esa introducción. Leen una pregunta y la respuesta, el docente les dice que repite un poco el título, les pregunta si suma información y si vale la pena dejarla o no, deciden que no suma a la entrevista que se sacaría; después siguen leyendo otra pregunta y su respectiva respuesta, cuando terminan les dice que eso así tal como está, lo dejen, que no hay nada que sacarle y que todo es valioso. Toca el timbre, saludamos y nos vamos.

### **Registro de observación de clase n. 11**

Escuela: Claudia Falcone

Fecha: 03/09/2018

Materia: Diseño y producción de imagen y sonido.

Duración: 80 minutos

Me reúno con la docente en la entrada de la escuela e ingresamos juntas al aula. Al ingresar al aula hay bastante alboroto y la mitad del aula está vacía. Es un aula grande muy luminosa, con buena distribución. Sin embargo, da la sensación de descuidada. Hay algunos (pocos) afiches en las paredes haciendo alusión a 5to año y el egreso de la escuela secundaria. Aunque en la lista son 21 alumnos en el aula hay solamente 13 estudiantes. la docente me explicará luego que como muchos son mayores y es la última hora se los autoriza a retirarse antes. Hay unos chicos jugando ajedrez, otros hablan por teléfono, comen. A la docente le cuesta apaciguar el barullo. Me presenta y empiezo a contarles porque estoy en el aula, el barullo no para. Esto

va a ser una constante del grupo durante las dos horas de clase. Me pregunto si les interesa lo que la escuela les propone.

La docente anuncia que la clase de hoy va a ser en la sala de video. Los chicos y chicas toman sus mochilas y empiezan a salir, la profesora y yo quedamos al final para que nadie quede en el aula. A la vuelta del pasillo está la sala de video. Es un espacio amplio con ventanas a ambos lados, permanece cerrado con llave. Tiene sillas y un escritorio. También hay una pantalla empotrada en la pared. A diferencia del aula de los estudiantes este espacio no tiene ese aspecto dejado.

Cuando ingresamos los estudiantes se acomodan contra la pared dejando mucho espacio entre ellos y la profesora, que se ubica junto a la pantalla. Gabriela saca su computadora y conecta todo para poder usar la pantalla. Se dirige al grupo y les dice: “Vamos a ver el trabajo que faltaba. Guarden el teléfono”. La profesora hace referencia a los tráileres que los estudiantes tenían que hacer. Les anuncia que van a ver el trabajo de “Narnia 5”. Una alumna le acerca su pendrive y vemos el video. Cuando finaliza la profesora les dice que usaron el recurso de fundido a negro para unir los fragmentos y comenta “Quedó muy lindo, ¿Qué les pareció?”

Un alumno dice que había más música que diálogo y que aun así lo entendió. Otro alumno dice que no entendió lo del león y que las escenas sueltas no le llamaron la atención. La profesora les pregunta con qué lo editaron. (la alumna dice algo que no logro escuchar, más tarde me acerco a esa estudiante para consultarle sobre ese programa, y me dice que usó OpenShot que es de Linux, pero que se le cerraba mucho).

Después de esto pasan a un nuevo tema: hacer un video poema. Los chicos dicen que eso también lo hicieron. La profesora les pregunta “¿Y stop motion?” Dicen que también, que ya hicieron todo. Supongo a que ya hicieron esas técnicas y ejercicios en otras materias. Entonces Gabriela retoma el tema y les dice que la video poesía es usar una voz en off para leer la poesía y una secuencia de fotos. Les recalca que se caracteriza por las sensaciones, los sentimientos, las texturas y el color. Una alumna interviene y cuenta que a ella le gustó la actividad de cambiarle el sonido a una peli (afirma que le encantó). Después la docente me contará que se trata de un fragmento de “Viaje a la luna” de Méliès. A continuación, la profesora pasa una video poesía cada vez y luego las analiza con los estudiantes, hacen una puesta en común de lo que les pareció analizando diferentes aspectos de las mismas.

El primer video que pasa se llama SARA: el video, que es en blanco y negro, muestra la perspectiva de una chica que va caminando por la calle como si mirara al piso y se ven sus zapatillas, sus medias de red negras rotas y un short de jean todo el tiempo). Después de ver

este video, durante la puesta en común, los chicos y chicas dicen: “Piola”, “aburrido”, “me gusta”; la profesora les repregunta para que analicen “¿Qué pasa con el color?” varios responden “es en Blanco y negro”. La profesora insiste que en la video poesía se trata de un sentimiento más que de contar una historia.

El segundo video es Video poema “Hago cosas raras”. En la puesta en común una alumna dice que está todo con el mismo tipo de color, que son colores claritos y tonos pastel, la profesora le pregunta por las gotas que aparecen. Un alumno pregunta “¿Qué gota?”, los demás se ríen, le van diciendo momentos en los que aparecían gotas, finalmente el estudiante parece darse cuenta de que hablan y entonces el grupo aplaude. Un alumno acota que este video tiene también música y sonidos, entonces la docente explica que son sonidos incidentales. La profesora señala que los sonidos y la música le da un clima particular al video. Luego les dice que en YouTube van a encontrar otros ejemplos.

Vemos el tercer video que se llama: “Lo que te echo de menos”, al terminar la docente pregunta “¿Qué características tenía?” y luego hace referencia a las texturas y a los distintos planos. Un alumno dice que nunca se ven los ojos, la profesora dice que así uno puede identificarse. Otra alumna agrega: “No personifica”. Preguntan “¿No es más fácil sentir viendo la cara?”, a partir de esta pregunta intercambian varias ideas, debaten. Entonces un estudiante pregunta si puede ser cantado el video poema, a lo que la profesora aclara que en ese caso sería un videoclip y que la video poesía no es nada literal, que tienen que trabajar con la metáfora.

Luego vemos el cuarto video “¿En dónde tejemos?” de Gabriela Mistral. Los estudiantes no pueden hacer silencio y no escuchan el relato, el volumen está lo más alto posible. La profesora pregunta si es video poesía o videoclip. No logra la atención de los estudiantes y pasa otro video: “Al aire libre” de Canela. Una alumna comenta que lo hace muy literal, la profesora asiente. Entonces les propone la actividad: juntarse en grupos y decidir qué poesía van a usar, aclarándoles que puede ser propia.

Los estudiantes preguntan de cuánta gente pueden ser los grupos. La profesora responde: “4 o 5 por grupo. Acuérdense de los chicos que faltaron” Les dice que hoy tienen que entregar la hoja con el poema, que pueden usar una canción.

Mientras trabajan en grupos, me acerco a una alumna a preguntarle qué aplicación usa en el celular para editar, me responde que “Power editor”. Ya están en grupos, hablan entre ellos. Una alumna lee un poema que tiene en el celular. Mientras los chicos trabajan, hablo con la profesora que me cuenta sobre los otros tráileres mientras me los va mostrando en su computadora, me cuenta que uno es sobre “*El ciervo sagrado*”, otro de “*Narnia*”, otro de “*2012*”. Me dice que la mayor parte del trabajo la hacen en casa. Mientras hablamos los

estudiantes están casi todos con sus celulares, no parece que estén todos trabajando y pienso en los tiempos muertos de las clases. Al rato termina la hora, le dan una hoja por grupo a la docente y salen apurados.

### **Registro de observación de clase n. 12**

Escuela: Claudia Falcone

Fecha: 05/11/2018

Materia: Diseño y producción de imagen y sonido.

Duración: 80 minutos

Me encuentro con la docente en la planta baja de la escuela y subimos juntas al aula. Hay pocos estudiantes, uno de ellos está con la cabeza sobre el banco y una capucha tapándole la cara, los demás comentan que ayer tuvieron una fiesta de egresados. La profesora avisa que van a ir a la sala de video así que toman sus cosas y nos dirigimos al aula donde está el televisor.

La docente les pide la video poesía para verlas entre todos, los estudiantes comienzan a decir que no la tienen terminada, que el compañero o la compañera que tiene los materiales no vino, etc. La profesora decide pasar las producciones que hicieron durante el año y comentarlas entre todos, me dice que puedo aprovechar para preguntarle a los estudiantes (supongo que intenta darme una mano porque ninguno de los estudiantes se ofreció para responder la entrevista). Le digo que me parece buena idea. La docente comienza a proyectar alguna de las producciones del año y se entabla un diálogo entre la docente y los estudiantes al que me sumo después. Analizan en conjunto los materiales realizados durante el año. El audio no es muy bueno porque es el de la computadora de la profesora, así que les pide que se acerquen y que hagan silencio.

La primera producción que miran es la video poesía, otro estudiante, que no es del grupo que la realizó, pregunta quién leyó el poema. Una estudiante le contesta: “lo que pasa es que la mina (refiriéndose a quien leía el poema) lo hacía todo seseado, lo que pasaba es que cuando leía salía todo cortado (lee parafraseando el modo de leer marcando las “eses” finales y con lentitud). Entonces era como muy cortado, muy seseado, y entonces le dije a mi hermana ¿Podés leer vos? y bueno, leyó ella.” La profesora le pregunta al estudiante que hizo la pregunta: “¿Y qué te parece?”, él le dice que bien. Otro afirma “a mí me gustó”, un estudiante que participó en la producción dice: “Quería hacer algo sencillo, no quería hacer algo largo”. “¿Qué te gustó?”, pregunta la profesora. El estudiante responde: “los colores...”. Otro alumno pregunta dónde es y el mismo estudiante que respondió antes a la profesora le dice: “¿Viste

dónde está el tren? En Colegiales. Bueno, es como que tenés la estación Colegiales, y hay un puente verde, y tiene verde, amarillo y violeta”.

La profesora interviene: “Chicos, los demás, ¿Qué opinan?” Un alumno dice: “estaban lindos los colores y estaba bien”. La profesora agrega: “Creo que ya te lo había dicho antes, que le falta una placa al principio. Empieza directamente, en realidad lo tengo que frenar porque si no, ya empezamos viendo el primer fotograma. El nombre del poema, quién actúa, el nombre de la clase, el año, algo como para dar introducción como para que la gente se termine de acomodar antes de que empiece. Si no empieza ya, como de una, lo mismo que al final, que antes terminaba de golpe y después le hiciste un fundido a negro y ahí, como que terminaba mejor.”

Un alumno dice: “Yo le quería preguntar que se buscó en el tratamiento de los colores”, el mismo estudiante le responde: “No, no estuvo pensado”.

Profesora: “En el cine todo está pensado, desde la tipografía, ...” a partir de esto comienzan a discutir.

Estudiante: “Me corrijo, yo creo que el color puede dar como cierto sentimiento, si era un tono apagado, como un gris, era un tomo más yendo hacia el cepia, pero no sé, pensar ¿Qué querés expresar con los colores? me parece un poco exagerado.”

Comienzan a hablar de los cortos que hicieron en base a “*Viaje a la Luna*”.

Profesora: “Yo lo que quería, era que generen diálogos, y ningún grupo generó diálogos. Ninguno inventó una historia de qué fue lo que se decía.”

Investigadora: “¿A ninguno se le ocurrió hacer diálogo?”

Estudiante: “No, es todo implícito. Era mucha gente, ponerle diálogo era como ridículo”.

Investigadora: “¿Ustedes se quedaron conformes con el trabajo que hicieron, o hubo algunas ideas que les quedaron afuera?”

Estudiante: “La persona que lo grabó, las personas que se sentaron y lo hicieron, quedaron más conformes que los demás que no lo hicimos, sí.”

Investigadora: “Viste que uno tiene una idea, cuando te piden hacer algo en la escuela, y después van pasando cosas, después no nos pudimos juntar... “

Estudiante: “No, después fue simple”.

Vemos otro de los cortos que hicieron, uno que comienza con música electrónica.

Profesora: “Este de recién ¿Por qué decían que es una masa?”

Estudiante: “Me pareció divertido”.

Estudiante (otro): “A mí me pareció insoportable, el ruido y la marca de agua”.

Estudiante: “Es gracioso”.

Estudiante: “Lo que no ví es que hubiera muchos cortes que coincidieran con la música”.

Profesora: “Sí, estaba medio desprolijo como que cortaba una música y empezaba la otra. Poca transición entre una y otra”.

Vemos otro corto de los que hicieron a partir del fragmento de George Méliès, hecho con sonidos propios usando la técnica del foley.

Investigadora: “¿A quién se le ocurrió esto de hacerlo con sonidos propios y no descargarlos?”

Estudiantes: “Empezamos a grabar las cosas y nos gustó como quedó”.

Investigadora: “¿Creen que ahí fueron más creativos?”

Estudiante: “No sé”.

Estudiante (otro): “A mí lo que me gustó del hecho de que hayan hecho los sonidos es que todo sonaba mejor, todo sonaba igual, o sea, mantienen una misma calidad, mantienen una misma cosa. Si fuesen todos sonidos de internet, serían todos sonidos distintos entre sí y no quedarían tan bien. En cambio, acá, están todos hechos con las voces de ellos, es como que todos se mantienen en un mismo tono y mantienen la calidad en el audio y eso sí está bueno”.

Investigadora: “¿Creen que quedó mejor la producción final que si hubieran descargado sonidos?”

Estudiante (uno de los que hizo ese video): “A mí me gustó, pero no sé, es como cuando una mamá dice que su hijo es el más lindo de todos” (risas).

Estudiante: “A mí me parece que hubiera quedado mejor, pero los sonidos hubieran sido distintos, en cambio acá tienen relación entre sí. Pero no sé si fuimos más creativos porque los sonidos hacíamos así (hace sonido con las manos) y ya está”.

Profesora: “Lo que tiene de bueno es que buscaron hacer esos sonidos, no buscaron en internet”.

Estudiante: “Sí, fue re divertido”.

Investigadora: “¿Cómo grabaron los sonidos?”

Estudiante: “Con el celular, después los pasamos a la computadora y los íbamos pegando. Este lo hicimos con Movie Maker”.

Investigadora: “¿Tienen todavía las netbooks?”

Estudiante: “Yo la tenía, pero ya se me murió”.

Vemos otro corto, uno que empieza con tambores y música de piano suave.

Profesora: “Todos usaron la misma escena. ¿Cómo eligieron hacer eso que hicieron? ¿Eligieron esta escena por algo en particular?”

Estudiante 1: “Era la que más efectos de sonido tenía”.

Profesora: “¿De dónde sacaron los sonidos?”

Estudiante: “Todo de YouTube”.

Profesora: “¿Con qué lo editaron?”

Estudiante: “Creo que se llama Camtasia”.

Investigadora: “Cuando tienen un problema técnico, no saben cómo editar o cómo bajar un audio, lo que sea, y no está la profe, ¿Aprenden solos a usar programas?”

Estudiante: “Solos, hay programas que son más intuitivos que otros”.

Profesora: “Vemos el tráiler ¿Quieren?”

Vemos el tráiler del ciervo sagrado.

Investigadora: “¿Por qué eligieron esta película?”

Estudiante: “Está muy buena”.

Estudiante: “La música era la de “réquiem por un sueño””,

Investigadora: “¿Y cómo se les ocurrió ponerla ahí?”

Estudiante: “Queda bien la música. No es un tráiler convencional”.

Profesora: “Sí, yo lo ví y nada que ver”.

Investigadora: “¿Y ustedes que querían generar con este tráiler que hicieron?”

Estudiante: “Hacer pensar que es una película rápida y de acción, y así llamar la atención de la gente, pero nada que ver. Pero la película no es así. Esas partes de acción son dos minutos”.

Investigadora: “¿Hicieron cortos en alguna otra materia? “

Hablan juntos. Hacen mención a las computadoras y a una profesora del año pasado: Bardi, y luego mencionan a la profesora Lourdes. Algunos dicen que al final no los terminaron.

Investigadora: “¿Alguno va a estudiar algo orientado en Comunicación?”

Estudiante: “Yo voy a hacer periodismo deportivo en el círculo de periodistas deportivos”.

Estudiante: “Yo voy a hacer algo que no está directamente vinculado con comunicación, pero sí con la materia de ella (se refiere a la profesora) Diseño de imagen y sonido”.

Investigadora: “¿Y qué les hubiera gustado hacer en Comunicación que no hicieron? Si hubieran tenido el tiempo, los recursos técnicos...”

Estudiante: “A mí lo que estábamos haciendo con Bardi me re cabió, pero no lo terminamos”.

Investigadora: “¿Y qué era eso?”

Estudiante: “Era como un mediometraje. Pero no lo terminamos”.

Investigadora: “¿Les hubiera gustado terminarlo? “

Estudiante: “Por primera vez estábamos haciendo cosas sin un profesor encima”.

Investigadora: “¿Era un mediometrage de ficción?”

Estudiante: “Sí, era de lo que queríamos, había tres historias diferentes”.

Estudiante: “Era como un lugar de autoayuda”.

Estudiante: “Pero como que lo empezamos muy tarde”.

Un estudiante habla de un corto que hicieron en la primaria, se sorprende de que hayan hecho en la primaria, la profesora le pregunta si lo hicieron ellos o supervisados con la maestra, el estudiante dice que lo hicieron todo ellos, pero supervisados con la maestra: “La idea fue nuestra, nosotros grabamos”.

Luego, comienzan a hablar entre todos, se dificulta la escucha, la profesora les pide silencio. Rápidamente el diálogo deriva en cuestiones que no son sobre las producciones, se empiezan a dispersar y finalmente la profesora decide que como queda poco tiempo van a terminar ahí. Se dispone a desarmar los equipos, los y las estudiantes se quedan charlando, sentados en las sillas o el piso, o usando sus celulares. Al rato es la hora de salida, saludan, se paran y salen.