



Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación

BIBLIOTECA OSCAR GARAT

**EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE DISPOSITIVOS MEDIÁTICOS PARA
PRODUCIR CORTOMETRAJES EN UN TALLER ESCOLAR**

**El caso del taller de producción audiovisual en la escuela primaria
“Hugo Wast” de Córdoba Argentina**

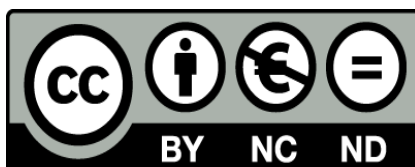
Cecilia Tahan

Cita sugerida del Trabajo Final:

Tahan, Cecilia. (2021). “El proceso de apropiación de dispositivos mediáticos para producir cortometrajes en un taller escolar. El caso del taller de producción audiovisual en la escuela primaria Hugo Wast de Córdoba Argentina”. Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba (inérita).
Disponible en Repositorio Digital Universitario

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



Trabajo final de licenciatura

“El proceso de apropiación de dispositivos mediáticos para producir cortometrajes en un taller escolar. El caso del taller de producción audiovisual en la escuela primaria Hugo Wast de Córdoba Argentina”.

Alumna: Cecilia Tahan

Director: Pablo Rubén Tenaglia

Córdoba 2021



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a todos los educadores que día a día siembran generosamente la semilla de la curiosidad por otros mundos posibles en sus estudiantes y, a pesar de no ver los nuevos brotes, siguen creyendo que la tarea vale la pena.

A todos mis maestros de la vida que fueron demarcando los bordes entre lo que sí quería hacer como educadora y qué prácticas intentaría desterrar.

Agradecimientos

Agradezco a Eva Da Porta por su tarea incansable en problematizar-nos como sujetos atravesados por los campos de la comunicación y la educación.

A Pablo Tenaglia por insistir en el último impulso y guiar este trabajo.

A los docentes y alumnos de la Escuela Hugo Wast que confiaron incondicionalmente en cada encuentro y trabajo compartido.

A Gabriela Mariotta por navegar y aprender juntas entre pantallas y caminatas por el barrio.

A la Biblioteca Popular de Bella Vista por brindar todo y hacer posible este espacio.

A Ale, Tomás y Anita por hacer que cada momento valga la pena.

A Moni, “La hierba roja” por su amor hecho diseño.

Índice

Resumen	7
Palabras Clave	8
Abstract	8
Keywords	9
Fundamentación	9
1. INTRODUCCIÓN	
Introducción	14
Objetivos	15
El Contexto de Investigación “La escolita de cartón”	16
2. PERSPECTIVA TEÓRICA	
2.1 .Estado del arte	20
2.2 Referentes teóricos: Estudios culturales	24
<i>2.2.1 Aportes de los estudios culturales al campo de la comunicación/ educación</i>	27
<i>2.2.2 Surgimiento del Campo Comunicación Educación</i>	28
<i>2.2.3 Los estudios culturales y los medios audiovisuales</i>	31
<i>2.2.4 ¿Qué es la mediatización?</i>	31
<i>2.2.5 Nuevas formas de ver/leer el discurso</i>	34
2.3. La apropiación	36
<i>2.3.1 Concepto de apropiación</i>	36
<i>2.3.2 Dispositivos tecnológicos y lenguaje audiovisual para crear textos mediáticos</i>	38
3. DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Perspectiva metodológica	42
3.2 Herramientas para el relevamiento de los datos	43

3.2.1 <i>La observación participante</i>	43
3.2.2 <i>Registro de campo</i>	44
3.2.3 <i>La entrevista</i>	45
3.3 Dimensiones de análisis	45
3.3.1 <i>Prácticas comunicativas que favorecen el proceso de construcción de saberes y sentidos en el taller: Aprendizajes experienciales y prácticas situadas</i>	46
3.3.2 <i>Análisis del proceso de apropiación: El modelo de Serge Proulx</i>	46
3.3.3 <i>Análisis de los cortometrajes: Las huellas en los relatos audiovisuales</i>	47
4. ABORDAJE Y DISCUSIONES. “Relatos de la experiencia”	
4.1 Coordenadas del tiempo espacio y los sujetos que lo habitan	51
4.1.1 <i>Caminando por el barrio: El recorrido desde la escuela a la biblioteca</i>	51
4.1.2 <i>La escuela abre sus puertas al taller</i>	52
4.1.3 <i>La Biblioteca Popular de Bella Vista</i>	55
4.1.4 <i>Los sujetos de la educación</i>	55
4.2 La configuración del espacio educativo a través de las prácticas	60
4.2.1 <i>Desde el aula a la vereda: El taller de producción audiovisual</i>	62
4.3 Prácticas comunicativas y producción de saberes y sentidos en el taller	62
4.3.1 <i>El tiempo y el espacio</i>	62
4.3.2 <i>El aula: Espacio tiempo del taller</i>	63
4.3.3 <i>El círculo: La rueda y la horizontalidad como estrategias para la percepción del grupo y la percepción del propio cuerpo</i>	64
4.3.4 <i>Relatos en primera persona</i>	65
4.4 Vínculos entre los sujetos: ¿Quién construye autoridad?	66
4.4.1 <i>Los conflictos y los límites</i>	68
4.4.2 <i>La participación en el taller: ¿Seño no toma asistencia?</i>	70
4.5 Aportes de la producción audiovisual a la escuela	72
4.5.1 <i>La escuela y las nuevas tecnologías</i>	72
4.5.2 <i>La construcción de conocimiento a partir del diálogo de saberes</i>	74
4.5.3 <i>El proceso de producción audiovisual desde una dimensión pedagógica</i>	76

4.5.4 <i>Leer escribiendo, escribir leyendo (cuaderno de campo)</i>	77
4.5.5 <i>Mapeo colectivo</i>	79
4.5.6 <i>Reconocimiento del espacio barrial</i>	80
4.5.7 <i>Un no lugar con sentidos, “Te bua tirá a la Cañada”</i>	83
4.6 Los efectos del taller en la práctica escolar	84
4.7 Del uso al empoderamiento: Apropiación de los dispositivos mediáticos	87
4.7.1 <i>La cámara, un recurso cotidiano</i>	87
4.7.2 <i>Hojeando el diario, fotos y remeras</i>	89
4.7.3 <i>Autofotografía, tirate una selfie</i>	91
4.7.4 <i>El visado</i>	92
4.7.5 <i>Esbozo de guiones</i>	92
4.7.6 <i>Cuadro a cuadro, aprendiendo animar</i>	93
4.7.7 <i>El sonido</i>	95
4.7.8 <i>Hay equipo, el trabajo colaborativo</i>	95
4.7.9 <i>Los chicos aprenden a capturar imágenes</i>	97
4.7.10 <i>Edición digital</i>	97
4.8 Análisis de las producciones audiovisuales	98
4.8.1 <i>Análisis de los cortometrajes</i>	99
4.8.2 <i>Los espectadores</i>	107
5. CONCLUSIÓN	
Conclusión	111
Referencias Bibliográficas	114
Anexos Digitales	118
Producciones Audiovisuales	119

Resumen

Esta investigación parte del análisis de una experiencia particular, un taller de producción audiovisual (P.A) con alumnos de la escuela primaria pública, Hugo Wast de la ciudad de Córdoba. En este trabajo se da cuenta acerca de las prácticas comunicacionales desarrolladas en el proceso de apropiación del lenguaje audiovisual y de los dispositivos tecnológicos, utilizados en esta propuesta pedagógica, que permiten a los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de dicha escuela, construir sus propios discursos audiovisuales.

Cabe aclarar que el siguiente escrito no es una investigación teórica, sino que el objeto de estudio de la misma, fue construido a partir de diferentes aportes de las perspectivas teóricas de los estudios culturales y de la Comunicación/Educación. También se utilizaron herramientas metodológicas, propias de la perspectiva etnográfica; como la observación participante y entrevistas en profundidad, para relevar, comprender y analizar las prácticas desarrolladas en el proceso educativo del taller, que posibilitaron a los estudiantes, apropiarse de dispositivos mediáticos para elaborar sus propias producciones. En este sentido, Watson se refiere a este tipo de trabajo como estudio de caso “los casos no son algo dado u obvio sino una construcción en la cual conceptos y teorías juegan un papel central. En resumen, los estudios de caso siempre se encuentran entre lo particular y lo general, lo específico y lo genérico” (Walton, 1992 p 122). A través del relato de esta experiencia, se recupera una práctica educativa significativa y situada, que articula la producción de saberes y sus modos de ponerlos en circulación, con el uso de dispositivos tecnológicos en procesos de enseñanza, aprendizajes. En este sentido, los dispositivos digitales “brindan un nuevo conjunto de herramientas que amplían significativamente las posibilidades de edición, experimentación, colaboración como la flexibilidad y el control de los procesos de producción, transmisión o apropiación de textos (Buckingham, 2008 p 122), en definitiva, las posibilidades de representación y comunicación que se despliegan en los procesos de formación subjetiva de los estudiantes.

Si bien el taller se desarrolló casi en su totalidad en el edificio de la biblioteca, en este análisis se tendrán en cuenta aspectos y características de la articulación entre la escuela pública Hugo Wast y la biblioteca popular de Bella Vista, que permitan comprender y analizar el contexto de dicha investigación.

Palabras Clave:

Apropiación - comunicación - educación -producción audiovisual - taller escolar

Abstract

This research starts from the analysis of a particular experience, an audiovisual production workshop (PA) with students from the public primary school, Hugo wast from the city of Córdoba, to account for the communicational practices developed in the process of appropriation of the audiovisual language and technological devices, used in this pedagogical proposal, which allow fourth, fifth and sixth grade students of said school, to build their own audiovisual discourses.

It should be clarified that the following writing is not a theoretical investigation, but rather its object of study was built from different contributions from the theoretical perspectives of cultural studies and Communication / Education. Methodological tools, typical of the ethnographic perspective, were also used; such as participant observation and in-depth interviews, to survey, understand and analyze the practices developed in the educational process of the workshop, which enabled students to appropriate media devices to develop their own productions. In this sense, Watson refers to this type of work as a case study “the cases are not something given or obvious but rather a construction in which concepts and theories play a central role. In short, case studies always fall between the particular and the general, the specific and the generic ”(Walton, 1992 p 122). Through the story of this experience, a significant and situated educational practice is recovered, which articulates the production of knowledge and its ways of putting it into circulation, with the use of technological devices in teaching and learning processes. In this sense, digital devices “provide a new set of tools that significantly expand the possibilities of editing, experimentation, collaboration, such as flexibility and control of the processes of production, transmission or appropriation of texts (Buckingham, 2008 p 122), in short, the possibilities of representation and communication that unfold in the subjective training processes of students.

Although the workshop was held almost entirely in the library building, this analysis will take into account aspects and characteristics of the articulation between the Hugo Wast public

school and the Bella Vista popular library, which will allow us to understand and analyze the context of that investigation.

Keywords:

Appropriation - communication - education - audiovisual production - school workshop

Fundamentación

Esta investigación surge debido a que en la actualidad las transformaciones en las prácticas socioculturales impulsadas por la incorporación de diferentes dispositivos tecnológicos en los contextos cotidianos, han modificado las prácticas y procesos de producción discursiva, como también las prácticas y procesos que modelan sujetos. El análisis de esta experiencia particular, el taller de Producción Audiovisual (P.A) permite comprender cómo se desarrollan otros modos de construcción de saberes y sentidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de una práctica educativa situada, que articula diferentes dispositivos tecnológicos y lenguajes mediáticos, y que se traduce en prácticas pedagógicas deliberadas y problematizadoras, donde el educador orienta y estimula a los alumnos, por medio del diálogo de saberes y estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

La producción de discursos audiovisuales implica la experimentación tanto con los dispositivos tecnológicos como con el lenguaje audiovisual articulando saberes específicos, disciplinares, con saberes transversales que van a alimentar el relato construido. Este proceso de producción implica “el ensayo con modos semióticos de representación en formas críticas, creativas, productivas, problematizando divisiones semióticas rígidas y formas de alfabetizaciones restringidas a ciertos lenguajes, para analizar su lugar en las prácticas cotidianas de los alumnos y las maneras en que ellas instalan nuevas condiciones para construir identidad, imaginarios, relaciones sociales o luchas por el sentido”. (Castagno, Moreiras, Pinque. 2019, p. 108) La propuesta pedagógica analizada propone “Experimentar [explorar] con los lenguajes mediáticos, con sus códigos, desarmar los mensajes, alterar sus modos tradicionales, explorar los géneros, desarticular los formatos típicos, utilizar la técnica como un modo de enriquecer la expresión, son quizás los aspectos más valiosos de estas experiencias (Da Porta, 2011 pp. 41- 60). El tra-

bajo con discursos audiovisuales o multimodales, permite por un lado, apelar a los estudiantes desde una propuesta de alfabetización múltiple, que comprende e incorpora las nuevas tecnologías que ya están presentes en la vida cotidiana de los educandos. Por otro lado, este tipo de alfabetizaciones democratizan el acceso y uso de las tecnologías, la escuela es el lugar donde los estudiantes se constituyen como ciudadanos, por ello es necesario construir propuestas de enseñanza emancipatorias, que impliquen reflexión y crítica de lo social. Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. (Buckingham 2008, p. 199)

A su vez, el trabajo analizado desarrolla la articulación entre los aprendizajes construidos de manera experiencial y situada, Dewey (1997) afirma: “aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales comunitarios, laborales, institucionales, que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento”, con el uso de diferentes dispositivos mediáticos que permite a los estudiantes difundir, poner en circulación, en otros formatos, de manera digital, las producciones realizadas. Es decir, que los saberes y sentidos producidos en un tiempo espacio particular, atraviesan esas dimensiones para habitar otros modos de tiempo espacio virtuales. Los discursos audiovisuales atraviesan las paredes del aula para resonar en otros espacios sociales (Youtube, redes sociales). son las tecnologías digitales y sus posibilidades, junto con la emergencia y convergencia de infraestructuras y plataformas de comunicación digitales y multimedia y sus capacidades de almacenar y transmitir, las que están permeando la vida cotidiana y reconfigurando los procesos de producción simbólica y los contextos educativos, en particular. (Castagno, Moreiras, Pinque. 2019).

En los procesos de experimentación también está presente la dimensión de corporalidad, los cuerpos se constituyen por sensibilidad subjetiva, y permiten experimentar el mundo. En el taller, los estudiantes construyen percepciones sobre estar siendo en un tiempo espacio dinámico que no solo utiliza lenguajes orales o escritos, sino que también, incluyen a la corporalidad y el movimiento, para transitar la experiencia. Larrosa, se refiere a ella como “eso que me pasa”, es decir, un acontecimiento que no me deja igual que antes de haberlo vivido. (Larrosa, 1995, p 55). Dicho acontecimiento da origen a una relación donde “el cuerpo inevitablemente es atravesado por los significantes culturales y él mismo se constituye en un particular productor de

significantes en la vida social” (Citro, 2009, p. 39). En este contexto los moldes prefijados que demarcaban los escenarios de la educación estallaron y es necesario la búsqueda y legitimación de otras maneras de producir saberes y sentidos.

Si bien la investigación se desarrolló en un contexto socio histórico previo a la pandemia, algunas de las prácticas relevadas pueden adquirir un mayor interés en los diferentes agentes de los campos de la comunicación y de la educación, que debido a las consecuencias, de la situación sanitaria mencionada, en las prácticas socioculturales y sobre todo educativas, los impulsó a repensar e indagar sobre las metodologías, estrategias, contenidos, vínculos pedagógicos, etc. desarrollados en los procesos de enseñanza aprendizaje que sostenía el sistema educativo actual, para diseñar nuevas propuestas que puedan contemplar las características de este nuevo contexto sociocultural.

Los diversos componentes de la escolaridad han sido subvertidos, por ejemplo; la concepción del tiempo/ espacio escolar, ya no se desarrolla en el aula durante el módulo de la asignatura, sino que las salas virtuales como Zoom, Meet, Classroom, albergan a los docentes y estudiantes que interactúan a través de “pantallitas”. En relación a las tradicionales propuestas educativas homogéneas y masivas, han sido transformadas, por un lado, en planificaciones particulares para cada burbuja (agrupamiento de estudiantes), cabe aclarar que en algunas escuelas el criterio para seleccionar y organizar a los estudiantes en burbujas dependía de su rendimiento escolar, por lo tanto no todas las burbujas trabajan con los mismos contenidos. Por otro lado, estas propuestas son diseñadas según su condición de presencialidad o virtualidad. El encuentro con los estudiantes en el aula ha sido transformado abismalmente. La situación sanitaria y los protocolos implementados como el ASPO y el DISPO, dejó como aprendizaje que no hay prescripciones duraderas. El paso entre entornos educativos virtuales o presenciales no tiene fecha de caducidad.

Esta situación imprevista para los espacios educativos, implica pensar en otras lógicas de producción pedagógica, a partir de métodos interdisciplinarios y transmediáticas para construir nuevos conocimientos y saberes. En este sentido, Miriam Kap define a la “Didáctica transmedia” como “un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes vinculados de manera novedosa con el conocimiento a través de una ruptura de tiempo, espacio y jerarquías tradicionales”. “Profanar las tecnologías para producir conocimiento con intencionalidad pedagógica”

Entendemos que el rol de la escuela es fundamental en este proceso porque posibilita construir propuestas educativas donde se pueda jerarquizar, aprender a leer y reflexionar sobre los saberes que están al acceso de todos.

Para ello es fundamental la actualización docente en cuanto al uso y apropiación de diferentes recursos tecnológicos, como así también, en la construcción de nuevos modelos escolares que integren otros modos de producción de conocimiento y el mundo de la vida de los estudiantes. Para ello son necesarios algunos elementos que constituyan la práctica de enseñanza en estos entornos, por ejemplo, la flexibilidad, la organización de las tareas y del tiempo, adaptado a la realidad de los estudiantes, a sus necesidades, considerando que en el mundo de la vida, los estudiantes y docentes construyen otras percepciones del tiempo diferentes al entorno virtual. Es decir, comprender las condiciones de educabilidad de los sujetos y propiciar instancias pedagógicas que promuevan el derecho a la educación.

Es necesario entonces, poner la tecnología al servicio de la comunidad educativa, en búsqueda de la potencialidad de las herramientas, en diálogo con las mismas; y su utilidad no como un destino único, inminente, sino como una situación entre otras.

En la investigación realizada, el concepto de apropiación de dispositivos mediáticos y lenguajes audiovisuales brinda algunas pistas para proponer otros procesos de construcción de saberes y sentidos en el ámbito escolar. En este sentido, las reflexiones elaboradas a partir de la experiencia relevada, pueden ser puntos de partida para nuevas indagaciones que permitan profundizar y comprender el espacio que ocupan los dispositivos mediáticos en la cotidianidad de los chicos y cómo construyen vínculos con sus pares a través del uso y apropiación de dichos dispositivos. ¿Qué rol cumplen en lo educativo estas mediaciones donde el docente empieza a desdibujarse frente a un pizarrón y las pantallas surgen como posibles espacios donde se desarrollen nuevos procesos de enseñanza aprendizaje?

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

“

“Aprender a escribir lleva toda una vida; se aprende mediante la solución de nuevos problemas en nuevas situaciones y se aprenden habilidades, conocimientos y prácticas adecuadas a nuevas tareas y a nuevas comunidades”

(Charles Bazerman, 2014)

Introducción

Desde el año 2008 hasta el año 2018 funcionó en la Biblioteca Popular de Bella Vista un taller de producción audiovisual para niños del barrio coordinado por nuestro equipo (Gabriela Mariotta y Cecilia Tahan).

A partir del año 2009 junto al equipo de trabajo, comenzó a recorrer las plazas y escuelas primarias de la zona, para difundir las actividades del taller y proyectar los cortometrajes realizados por los participantes del espacio. Durante las proyecciones los vecinos, docentes y alumnos se mostraban sorprendidos e interesados al ver los cortometrajes realizados en el taller. Por momentos se reían, algunos murmuraban o hacían comentarios sobre lo que observaban. Reconocían las habilidades actorales de los niños, o preguntaban ¿Cómo habían aprendido a usar la cámara o a editar en la computadora? Los niños que aparecían en la pantalla generaban nuevas percepciones en los espectadores. En ocasiones, estos niños eran considerados en el aula, como alumnos desinteresados, con problemas de conducta o con pocas capacidades cognitivas.

Al ver a estos sujetos en nuevos roles y desarrollando otros conocimientos, los docentes, descubren otras cualidades en sus alumnos.

Las diversas percepciones que tenían los adultos sobre los niños del barrio, generó la necesidad de indagar sobre esta situación ¿Qué pasaba en el taller de distinto a la escuela? ¿Por qué los chicos eran considerados de manera diferente en cada espacio? ¿Cuál era el rol de los sujetos en ambos espacios? Estas preguntas nos llevaron a proponer un trabajo conjunto en la escuela Hugo Wast para intercambiar experiencias, miradas sobre los participantes, formas de trabajo, a partir de una experiencia de taller en la propia escuela, etc. Para ello se implementó el taller de producción audiovisual (P.A) con los alumnos de tercer, cuarto y quinto grado de dicha escuela.

Luego de varios años de funcionamiento del taller, la investigadora se propuso profundizar en la propuesta, seguir preguntando sobre los aportes que podía realizar este espacio a la educación formal en la escuela, ¿Qué conocimientos se ponían en juego en la producción de cortometrajes que dejaba por fuera la escuela? ¿Cómo comprendía esta institución el contexto barrial y los vínculos de los alumnos con ese espacio? ¿Qué actividades y roles asumen los participantes del taller? ¿Eran diferentes en la escuela?

Surgió el desafío de reflexionar y narrar sobre la experiencia del taller. Analizar las pro-

pías prácticas, intentando mantener cierta vigilancia epistemológica. Es decir, lo que había pasado por el cuerpo, debía plasmarse en ideas y palabras, con un cierto carácter “neutral”. Para ello, fue necesario posicionarse desde un lugar que posibilitara tomar cierta distancia de los hechos y las personas, observarlos, construyendo categorías desde una perspectiva teórica, para analizar y comprender los procesos que dieron forma al taller y a las producciones elaboradas.

Por medio de este trabajo de investigación se dio cuenta del proceso de uso y apropiación de dispositivos tecnológicos y aspectos del lenguaje audiovisual, el cual, le permitió a los niños que participaron del taller, generar nuevos sentidos y saberes, que narraran sus propias experiencias. Es decir; A través del proceso de mediatización tecnológica lograron recuperar la voz propia y reconstruir los modos en que se hace visible la construcción de sus subjetividades.

Objetivos

Objetivos generales:

- Comprender los procesos de apropiación, de dispositivos tecnológicos y aspectos del lenguaje audiovisual, que transitan los alumnos del taller.
- Reconocer las prácticas comunicativas en el vínculo pedagógico entre educadores y estudiantes que favorecen los procesos de producción audiovisual.

Objetivos específicos:

- Identificar los usos de los dispositivos tecnológicos que desarrollan los alumnos del taller.
- Analizar las prácticas de apropiación que desarrollan los estudiantes en el proceso de producción audiovisual dentro del taller.
- Reconocer qué elementos de la narrativa audiovisual están presentes en las producciones de los estudiantes.
- Comprender qué dispositivos pedagógicos como el vínculo con el conocimiento, el diseño del espacio de trabajo y el uso del tiempo en el taller favorecen los procesos de producción de saberes y sentido que van a posibilitar a los estudiantes construir sus propios discursos.

Contexto de Investigación

La Escuelita de Cartón

La escuela Hugo Wast se encuentra ubicada en la calle Santiago Cáceres 2099 del barrio Cáceres, detrás del hospital Misericordia, esta calle delimita el barrio de la escuela con Colinas de Vélez Sarsfield. Es una institución educativa de gestión pública, que depende del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La mayoría de los alumnos matriculados, en esta institución, provienen de la villa “El Chaparral”, barrio Cáceres y Bella Vista.



Alumnos TPA/ Google maps 1

Esta escuela nació hace 60 años en una casita, al lado de la sala de guardia externa, para recibir a los hijos de los empleados del Hospital Misericordia. Años después los niños de los barrios aledaños empezaron a concurrir a esta institución. Al aumentar la población fue necesario conseguir algún espacio cerrado para dar clases. La escuela recibió la donación de un tranvía, entonces, los vagones se colocaron en el terreno actual de la escuela para ser utilizados como aulas. Posteriormente se levantaron las paredes de las aulas hechas con cartón prensado. Esta estructura permaneció en pie hasta el año 2000.

La institución contaba con dos turnos que funcionaron hasta el año 2004. Cuando relocalizaron parte de la villa en otros espacios urbanos (barrios Ciudad de mis sueños) la escuela perdió el 50% de su población, se cerró el turno tarde y la mitad de la planta docentes debió cumplir su cargo en otras escuelas.

El escaso número de matrícula (cantidad de alumnos inscriptos) ha generado que el Mi-

nisterio de Educación baje el nivel de categorización de este establecimiento educativo, si esta situación persiste se pone en riesgo la permanencia de la escuela.

Para los vecinos de la zona, la escuela Hugo Wast es la escuela de los chicos de la Villa.

Esta institución se caracteriza por mantener un vínculo cercano con la comunidad, para ello, lleva adelante un registro estadístico sobre algunas características de sus alumnos y sus familias. Esto le permite conocer las situaciones particulares de los alumnos y el espacio barrial, para proponer acciones que tiendan a orientar posibles soluciones a dichas situaciones.

En las entrevistas realizadas a los directivos de la escuela, ellos expresaban que “algunas familias mejoraron su poder adquisitivo al obtener empleos en blanco por medio de la Ley de empleadas domésticas, por lo tanto algunos alumnos tienen obra social, antes no contaban con ese beneficio. Otras familias cobran la asignación universal y obtienen ingresos temporales por medio de changas”. Las familias, por lo general, comparten la vivienda con otros parientes que han sido alumnos de la escuela, esto genera un vínculo cercano entre esta institución y la comunidad. Otro dato expresado por los directivos fue el escaso nivel de alfabetismo en los adultos. “Cuando los chicos terminan la escuela primaria no tienen grandes expectativas de continuar estudiando. Son muy pocos los chicos que se anotan en escuela de nivel medio (el barrio no cuenta con ninguna escuela secundaria) por lo tanto estos jóvenes deben movilizarse a otros barrios o al centro para concurrir a establecimientos de nivel medio”. Según los datos estadísticos de la escuela Hugo Wast, solo el 3% de los jóvenes termina el secundario.

Por otro lado, la escuela, establece articulaciones con otras instituciones de la zona como la facultad de odontología de la UNC, quienes una vez al año concurren a la escuela durante una semana para trabajar con los alumnos salud bucal y hábitos alimentarios. También participa de la red barrial “El abrojal” compuesta por “La Luciernaga”, El Hospital Misericordia, la Biblioteca Popular De Bella Vista, el CPC Mercado Norte.

El barrio donde está ubicada la escuela Hugo Wast podría considerarse como un espacio urbano marginalizado. Maerklen define a la zona urbano-marginal como “aquel territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólica”. (Merklen, D 2005, p 136). Por lo general, los barrios empobrecidos tienen limitado el acceso a infraestructuras como agua potable, cloacas, energía eléctrica, servicio de transporte urbano frecuente, recolección de

residuos, etc. Si bien en la zona donde se encuentra la escuela predominan las características de un espacio marginalizado, la rodean barrios residenciales como Colinas de Vélez Sarsfield o Nueva Córdoba. Las marcadas diferencias en las características de las viviendas, calles, cartelería, alumbrado público, etc. construyen un paisaje de contrastes entre ambos espacios urbanos a pesar de la escasa distancia entre ellos.

Los chicos que viven en el Chaparral se muestran más reticentes a contar donde viven. Las callejuelas o pasajes que conforman el lugar no tienen nombre ni numeración. Cuando estos alumnos deben llenar la ficha de inscripción del taller, en el renglón donde deben escribir su dirección colocan Belgrano al 1500 B° Güemes (una dirección aproximada a la entrada de la villa).



CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA TEÓRICA

“

“Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón”

(Eduardo Galeano, 2015)

2.1 Estado del Arte

En este apartado se han agrupado en 5 categorías las diferentes investigaciones o trabajos que se seleccionaron para dar cuenta del estado de la cuestión, sobre el trabajo con tecnologías digitales y audiovisuales en procesos educativos.

1° Investigaciones sobre qué es la producción de medios en la escuela: Estas investigaciones describen cómo los estudiantes, al formar parte de procesos de producción escolares, logran posicionarse como sujetos activos en la producción de sentidos y saberes.

2° Investigaciones sobre la educación y las tecnologías: Estos trabajos apuntan al análisis de la incorporación de las Tics en ámbitos educativos y cuáles son los desafíos para superar la mirada instrumental sobre el uso de la tecnología en el aula.

3° Trabajos sobre relatos de experiencias escolares en medios: Estas investigaciones recuperan y describen diferentes casos, sobre experiencias del trabajo con medios de comunicación en el aula.

4° Investigaciones sobre comunicación y tecnologías. Los trabajos recuperados en este apartado analizan las transformaciones en los procesos de comunicación, mediados por nuevos dispositivos tecnológicos y digitales, y cuáles son los usos que los sujetos hacen de los mismos. El concepto de apropiación es un típico importante en estos trabajos.

5° Investigaciones sobre producción de discursos audiovisuales. Abordar a las piezas audiovisuales como discursos posibilita por un lado, comprender los modos de producción, circulación y recepción de los mismos. A su vez, permite considerar aspectos del lenguaje audiovisual como un conjunto de signos, con ciertas lógicas que se articulan con el sonido y la imagen para proponer nuevos sentidos.

Investigaciones sobre Producción en la Escuela

“Escuela y medios de comunicación: la producción de audiovisuales como propuestas educativas”.

En este artículo publicado en la Revista Ação Midiática. Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura vol 2 año 5 del año 2013, la investigadora, Verónica Plaza, desarrolla la importancia de incorporar la producción a través de medios audiovisuales en los procesos educativos, sobre todo en escuelas públicas de sectores populares.

Otra autora que también desarrolla distintas investigaciones en torno a esta temática es Débora Naskache, que en su documento, “La producción de medios en la escuela: una posición en el debate actual” publicado por el Ministerio de educación de la Nación plantea que la escuela y los docentes, ya sea explícita o implícitamente, sostienen alguna relación con los medios. Esto significa que, en su práctica cotidiana, los maestros y las maestras se posicionan de algún modo respecto del mundo mediático. Es decir, que aunque no sea conciente o explícita la incorporación de los medios en la escuela es una práctica cotidiana.

A partir de esta afirmación, la autora propone potenciar el uso de los medios como espacio de producción de saberes, por otro lado, considera que estas producciones sobrepasan los muros de la institución escolar para circular en otros ámbitos sociales.

En este sentido; Andrea Valdivia Barrios, Minka Herrera y Manuela Guerrero proponen en su trabajo de investigación “Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en artes visuales” Publicado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, algunas herramientas teórico y metodológicas para analizar experiencias educativas que posicionan a los estudiantes como productores mediáticos. Desde el estudio del aprendizaje situado y las prácticas culturales en una etnografía escolar, y tomando un caso de creación artística, se da cuenta de los elementos centrales: actividad, contexto, relaciones, participación y comprensión del proceso y los productos. Los resultados muestran los puntos de inflexión en la práctica pedagógica, las estrategias desplegadas por docente y estudiantes y cómo éstas se articulan con los significados de lo que es aprender en esta situación.

Estos trabajos describen como las propuestas educativas que incorporan dispositivos mediáticos desde una dimensión pedagógica, posicionan a los estudiantes en un rol activo y reflexivo que les posibilita producir nuevos textos mediáticos.

Investigaciones sobre la Educación y las Tecnologías

En la investigación “Implementación de las tic como recursos educativos en las aulas”, Armando Chaves Montero, examina los usos y experiencias de alumnos y docentes en relación a las redes sociales y las TIC a partir de una propuesta de implementación de un espacio virtual y recursos digitales para la formación, innovación, investigación y consolidación de conocimien-

tos a través de participación activa por parte de los alumnos y docentes. La propuesta refleja la realidad social del uso de las redes sociales y las TIC tanto dentro como fuera de las aulas como nueva forma de enseñanza-aprendizaje que cuentan hoy en día los docentes del sistema educativo español.

Otro ejemplo de trabajo con nuevas tecnologías en la escuela es el que desarrolla en su ponencia “Alfabetización digital en educación infantil” Cristina Rodrigues, allí describe las diferentes experiencias educativas en el Municipio de Vicente López que desarrollan la alfabetización digital, desde el año 2012. La autora considera que tanto el recurso como su pedagogía en la implementación del mismo, ya que la tecnología favorece el aprendizaje siendo fortalecido en lo pedagógico y a la vez su eficiencia al producir el uso efectivo con los lineamientos curriculares. También teniendo en cuenta la formación en competencias y habilidades en el uso de las TIC con trabajos en equipo, en ambientes multiculturales”

En la investigación “Educación mediada con tecnologías” publicada por Chapter: VPublisher: Tabook Servicios Editoriales e Integrales, S.A. de C.V.Editors 2016.

Los autores Joel Angulo Armenta, Javier José Vales García, Christian Oswaldo Acosta Quiroz, Ramona Imelda García López se proponen como objetivo, exponer los resultados de un cuerpo teórico, que analiza las contribuciones de la educación mediada por tecnologías en México y el mundo, así como las oportunidades que ofrece para el desarrollo social, educativo y económico en el futuro. Estos resultados muestran que aunque la adopción de TIC en la educación es relativamente diferente entre países desarrollados y en desarrollo, en ambos casos se focalizan principalmente en la necesidad de una mejor calidad educativa que garantice el acceso y uso a los estudiantes para apropiarse de las diferentes tecnologías.

Por último, “La escuela y las nuevas alfabetizaciones lenguajes en plural” publicado en Revista El Monitor de la educación N° 13 y escrito por Inés Dussel y Myriam Southwell

Plantea algunas preguntas acerca de distintos saberes que aparecen cada vez como más necesarios. ¿Qué significa hablar hoy de nuevas alfabetizaciones? ¿Se trata solo de renovar las alfabetizaciones clásicas? ¿Supone solo cambios en el soporte de los textos o también implica otra serie de destrezas y operaciones? Los saberes considerados indispensables deberían ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras

más creativas, más libres y más plurales.

Las autoras consideran que para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad. ¿Cuáles son los nuevos lenguajes que deberían ser incluidos en la propuesta escolar, y cómo sería más productivo hacerlo? Sobre estas preguntas reflexionaremos en las páginas que siguen.

Investigaciones sobre Experiencias Escolares

“Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba” escrito por Ana María Foglino, Octavio Falconi, Eduardo López Molina y publicado por Cuadernos de Educación año VI - número 6 - Córdoba - julio 2008. Presenta resultados preliminares de una investigación en curso. En el mismo se sugiere que la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes de grupos urbanos en condiciones de pobreza que integran el estudio, se construye en un espacio socioeducativo surcado de tensiones y contradicciones que se configura a partir del encuentro entre las condiciones sociales materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas y la singularidad de un proceso de escolarización que se configura en el entramado de tres dimensiones: desde el sistema educativo por su condición de ser los últimos en llegar a la escuela secundaria, la de sus familias y grupos sociales de pertenencia por constituirse en los primeros en transitarla y desde las representaciones y prácticas de sus docentes por ser los recién llegados al nivel.

A su vez, Marcela Rojas Campos en su artículo “Producción mediática. Una reflexión sobre los medios, los jóvenes y la escuela” publicado por la Universidad de Santo Tomás Bogotá Colombia Sonla 2007, presenta una reflexión en torno a las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación, para construir narrativas sobre lo que significa ser joven, en las escuelas de Bogotá. Esta reflexión se basa en una apuesta metodológica de la investigación centrada en la construcción de productos culturales, a partir de los cuales no sólo se construyen biografías individuales y grupales, sino que se generan procesos reflexivos sobre las mismas prácticas y sobre el papel que asumimos como consumidores o productores de sentidos, saberes y experiencias.

Investigaciones sobre Comunicación y Tecnologías

“Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación: la apropiación tecno-mediática”
de Susana Morales y María Inés Loyola (compiladoras)

Reúne una serie de artículos que abordan la apropiación tecno-mediática y los temas/ problemas que con ella se relacionan. Se trata de aquellos que aparecen en el nuevo escenario comunicativo de América Latina, sin dudas un laboratorio de creación y experimento tendiente a pensar y ejercer una comunicación más horizontal y participativa. Asimismo este libro es el resultado de encuentros y de intercambios, como así también de preocupaciones compartidas entre investigadores de la comunicación en toda la región.

Investigaciones sobre Discursos Audiovisuales

Ximena Triquel y Santiago Ruíz en su libro *Fuera de cuadro: Discursos audiovisuales desde los márgenes*, publicado por Editorial Eduvim 2012 compilan una serie de artículos que proponen pensar las condiciones bajo las cuales ciertas representaciones sociales son producidas, aceptadas y reproducidas a través de los discursos fotográficos y audiovisuales. Este problema es observado sobre diferentes corpus, que comparten el haber sido producidos desde cierta “marginalidad” del discurso social: fotos y videos producidos por jóvenes y adultos de sectores populares, niños, asistentes a talleres terapéuticos, mujeres, además de productos cinematográficos y televisivos “menores”. Paradójicamente, es la “marginalidad” de estos discursos, la que habilita la reflexión sobre aquello que sostiene el juego de las representaciones en general.

2.2 Estudios Culturales

Este trabajo se enmarca en los estudios culturales y dentro de esta perspectiva, se tomaron aspectos de la comunicación/ educación para dar cuenta de los procesos de articulación entre prácticas educativas y el uso de dispositivos mediáticos y los sentidos y subjetivaciones que allí se ponen en juego.

Algunos de los referentes teóricos son Lawrence Grossberg, Jonh. B. Thompson, Eduardo Restrepo y Serge Proulx. Desde *Comunicación Educación* recuperamos algunos aspectos de la producción teórica de Jorge Huergo y Eva Da Porta.

En su libro “Estudios culturales en tiempo futuro” Lawrence Grossberg propone revisar nuevamente el campo de los estudios culturales retomando conceptos estructurales pertinentes

para este espacio de trabajo.

“Los estudios culturales se ocupan de describir e intervenir en las formas en que las prácticas culturales se producen dentro de la vida cotidiana de los seres humanos y las formaciones sociales, el modo en que se insertan y operan en ella, y la manera en que reproducen, combaten y quizá transforman las estructuras de poder existentes.” (Grossberg, 2008)

Esta perspectiva parte del análisis de las prácticas discursivas, y las relaciones de poder que las atraviesan, para comprender cómo se van configurando, y transformando los contextos de la vida humana. “Se interesan por la construcción de los contextos de la vida como matrices de poder, pues entienden que las prácticas discursivas están inextricablemente ligadas a la organización de las relaciones de poder” (Grossberg, 2012, p. 22). Al describir las diversas articulaciones entre las vidas cotidianas de las personas y la cultura pueden indagar sobre las estructuras y fuerzas particulares que organizan lo cotidiano, a través de las diferentes relaciones de poder. El autor explica: “Los estudios culturales exploran las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por las personas y las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades” (Grossberg, 2012, p 23). Es posible decir que en la articulación entre la cultura y la política, surge un espacio donde se desarrollan diversos procesos de articulación entre diferentes dispositivos y condiciones materiales, que generan poder, y son reconocibles en lo político, jurídico, artístico, económico, etc. (...) “la intersección, el cruce, la sutura entre cultura y poder, es el lugar específico donde los Estudios Culturales encuentran un concepto de cultura y un concepto de poder que definen su problemática”. (Restrepo, E, 2015, p340). Esta red de articulaciones se va conformando en un tiempo y espacio históricos, es decir; en un contexto. Grossberg define al contexto como “singularidad que también es una multiplicidad, un ensamblaje activo organizado y organizador de las racionalidades que condicionan y modifican la distribución, la función y los efectos-el ser mismo y la identidad -de los acontecimientos que a su vez, están activamente implicados en la producción del contexto mismo” (Grossberg, 2012:48).

Para abordar la complejidad y las dimensiones de este contexto e indagar en la configuración de las diversas articulaciones, los Estudios Culturales recurren a los aportes de variadas disciplinas, que les permiten analizar cómo las prácticas culturales o discursivas, la manera en que los sujetos viven en ese tiempo espacio, van configurando las relaciones de poder que se desarrollan en ese contexto. En este sentido, los estudios culturales “se interesan por la construc-

ción de los contextos de la vida como matrices de poder. Pues entiende que las prácticas discursivas están inextricablemente ligadas a la organización de las relaciones de poder (Grossberg, 2012, p. 22).

En esta investigación, resulta relevante reconocer cuales son las prácticas discursivas generadas en el uso de medios audiovisuales por parte de los sujetos para dar cuenta del espacio social donde viven y cómo logran visibilizarse a través de la construcción de sus propios discursos, es decir, cómo estos sujetos excluidos o marginalizados del sistema, van construyendo un proceso de empoderamiento que les permite alzar la voz.

Por otro lado, el concepto de articulación planteado por esta perspectiva teórica, es valioso en este análisis ya que permite abordar analíticamente las prácticas y relaciones dentro del contexto de trabajo y a su vez, comprender la relación de éste con otros contextos. La articulación dice Grossberg “es la práctica transformativa o el trabajo de hacer, deshacer y rehacer relaciones, contextos, de establecer nuevas relaciones a partir de viejas relaciones o de no relaciones, de trazar líneas y mapear conexiones.” (Grossberg, 2012, p. 25).

Otro aspecto interesante que proponen los estudios culturales es el abordaje inter y transdisciplinario del objeto de estudio. Las características de la complejidad social requiere ampliar la mirada y romper con el parcelamiento de cada disciplina para reformular los métodos y adecuarlos a nuevas circunstancias que permitan leer el contexto que se aborda. Es decir, abordar al objeto de estudio de manera interdisciplinaria para descubrir diversos modos de acceder y expresar la irreductible complejidad social y construir un método ¹ de análisis adecuado al fenómeno a investigar.

Eduardo Restrepo menciona que las explicaciones que brindan los Estudios culturales sobre la articulación entre cultura y política (...) no son reducidas a una dimensión o variable definida de antemano ya sea esta el discurso, el sujeto, la cultura, la sociedad o la economía. Sus abordajes suponen poner en juego no sólo un pluralismo metodológico, sino enfoques concep-

1- El método como lo describe Hall: Conserva así la referencia empírica concreta como un “momento” privilegiado y no disuelto dentro del análisis teórico, sin por ello volverlo “empirista”. Análisis concreto de una situación concreta.” Hall 2003:128 en Grossberg 2006:38)

tuales anclados a diversas tradiciones disciplinarias. (Restrepo, E. 2015, p. 317)

La producción de conocimiento, está ligada al contexto en el que se produce por lo tanto el investigador en el proceso de conocimiento asume una posición ideológica y política desde la cual construye al objeto de estudio. En este sentido, tanto en la construcción del método de investigación como en el objeto de estudio, el investigador debe enfrentarse al desafío de lograr cierto equilibrio, por un lado, asumiendo su posición en el contexto, pero también construyendo herramientas metodológicas pertinentes, para hacer un uso adecuado de la información o los datos relevados, que le permitan elaborar una producción teórica con cierto rigor epistémico. En este sentido, los estudios culturales han manifestado su compromiso con una posición política emancipatoria ya que reconocen en los procesos sociales posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por las personas y las luchas de poder que en ellas subyace. Esta perspectiva considera que el trabajo intelectual puede contribuir a la realización y concreción de las posibilidades para el cambio social. Comprender e intervenir, señala Restrepo, significa que “los Estudios Culturales se imaginan como un conocimiento-herramienta, situado y puntual en el forcejeo teórico y empírico por evidenciar y transformar condiciones concretas de explotación, dominación y sujeción. (Restrepo, E., 2015, p. 336)

Como se ha mencionado, el concepto de articulación antes descrito es de gran importancia sobre todo. En este trabajo haremos foco sobre todo en la relación entre las dimensiones de Comunicación y Educación, entendiendo a este entrecruce como espacio donde observar diferentes prácticas socioculturales como; los procesos de subjetivación que atraviesan los sujetos, los modos de producción simbólica o discursiva, la construcción de conocimientos socialmente significativos y los modos de relación entre los sujetos.

2.2.1 Aportes de los Estudios Culturales al Campo de la Comunicación /Educación

La comunicación, en sus múltiples dimensiones, es entendida como una práctica situada donde se desarrolla un proceso de producción social de sentidos, atravesado por las condiciones materiales y simbólicas del contexto. Para analizar esta práctica, los Estudios Culturales proponen ciertas articulaciones entre cultura, comunicación, educación y política, para comprender los entrecruces, tensiones y vinculaciones entre estos los diferentes campos, y que configuran

las prácticas sociales y culturales de los sujetos.

Con la aparición de las nuevas tecnologías, se complejizan aún más dichas articulaciones, por lo cual, se requiere un abordaje transdisciplinario que permita comprender desde múltiples miradas, estos nuevos procesos mediatizados, debido al uso de diferentes dispositivos tecnológicos, que van a influir, por un lado, en los modos de formación de los sujetos y a su vez, en los procesos sociales de un tiempo histórico determinado.

En este sentido, en la articulación entre la comunicación y la educación “se produce un encuentro político-cultural, donde se ponen en relación un mundo cultural con determinado horizonte político (que puede tener como interés someter al otro o trabajar con el otro para lograr juntos nuevas formas de autonomía, de transformación social o de liberación”. (Huergo, J. 2007).

Entonces, el campo de la Comunicación Educación es un espacio de disputas, de articulaciones, de encuentros y desencuentros que nos permiten pensarlo como un espacio de posibilidades para proponer otros modos de construcción de sentidos. Un campo estratégico donde se propongan proyectos de transformación social que cuestionen las prácticas establecidas. En palabras de Da Porta: “un escenario de prácticas con gran capacidad modelizadora de sujetos, relaciones y modos de producción simbólica que requiere el desarrollo de un pensamiento que cuestione, que pueda impugnar las lógicas hegemónicas que se imponen como mandatos y pueda a la vez proponer otras prácticas, otros modos de apropiación, otras formas de apoderarse de estos dispositivos”. (Da Porta, E. 2011, p 41)

2.2.2 Surgimiento del campo Comunicación Educación

El campo de la comunicación/educación surge en América latina en el contexto de la teoría del desarrollo a comienzos de los años 60.

Esta perspectiva teórica, intentó poner en cuestión la mirada sobre educación y la relación instrumental que ésta sostenía con la tecnología.

El desarrollismo liberal² considera que para que una sociedad crezca y se desarrolle es fundamental la innovación tecnológica desde una mirada instrumentalista. Esto produce cambios en el modo de producción de las sociedades tradicionales y por lo tanto también modifica el campo educativo. En esta línea algunas corrientes psicológicas como el conductismo o enfoque

2- Desarrollismo liberal:

duativos como las que hacen énfasis en los efectos³ Consideraron el supuesto de que la incorporación de tecnología, por sí sola, en los espacios de aprendizaje genera mayor “calidad” educativa. Mario Kaplún plantea: Las innovaciones tecnológicas eran vistas como la panacea para todos nuestros males; ellas por sí solas permitirían obtener progresos espectaculares. La educación y la comunicación debían servir para alcanzar estas metas”. (Kaplún, M 1998, p 11) Podemos decir que la comunicación educación, desafía esta concepción e indaga sobre otros aspectos cruciales que se generan a partir de la relación entre la tecnología y los procesos educativos.

Las transformaciones culturales, sociales y políticas de nuestra región y de Argentina en particular, en las últimas décadas, han modificado los procesos educativos. Podemos ver una transformación en los modos de enseñanza y aprendizajes, al reconocer y legitimar otras fuentes de conocimiento, como saberes callejeros, tecnológicos, populares, etc.

Otro elemento importante que ha contribuido con estos cambios es el acceso y uso por parte de sectores sociales empobrecidos a dispositivos tecnológicos, a través de las escuelas, por medio de políticas y programas estatales. (PSE, PRODYMES, Conectar Igualdad).⁴

El cambio vertiginoso en el uso de diferentes dispositivos tecnológicos va complejizando los niveles de articulación entre las prácticas culturales de los sujetos y las prácticas educativas.

Si bien el campo de la comunicación y la educación se ha expandido y es permeable a la mirada de otras perspectivas o transdisciplinas, la producción académica en este espacio suele tener dificultades para hacer crecer los debates en torno a las prácticas, teorías, sucesos, etc. Esto genera el riesgo de simplificar el análisis y quedarnos en la descripción de diferentes hechos, sin avanzar en la problematización de los puntos de tensión presentes en las articulaciones entre las dimensiones políticas sociales y culturales de dicho campo. “Lo que se fue desvaneciendo en la producción académica e intelectual sobre las tecnologías, es el reconocimiento de las tensiones y los conflictos como dimensiones constitutivas de todo fenómeno social y en particular de todo

3 Corresponde a la llamada “ingeniería del comportamiento” y consiste esencialmente en “moldear” la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos. (Kaplún 1998:3)

4 Conectar Igualdad (inicialmente denominado Programa Conectar Igualdad.com.ar) es el nombre de un programa surgido como iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, lanzado en el año 2010 por la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner mediante la firma del decreto N° 459/10. La iniciativa está enfocada en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino.

acto educativo y comunicacional. La violencia simbólica es una parte inerradicable de los vínculos sociales”. (Da Porta, E., 2011, p. 48)

Es posible decir que, lo que acontece en este campo, forma parte de la trama del desorden cultural, en los ámbitos educativos. La producción académica no escapa a esta situación, Jorge Huergo nos invita a “desordenar todo un imaginario que ha sido tejido alrededor de la representación de «educación para la comunicación», poner en crisis ese imaginario y esa representación cristalizada y hacerlo, precisamente, desde la situación de las revolturas que revuelven el sentido de la educación misma”. (Huergo, J., 2000)

Este llamado a una posición crítica y reflexiva implica pensar nuevamente este espacio de producción de conocimientos, como un campo estratégico para dar cuenta de procesos y prácticas sociales de producción de sentidos, tanto hegemónicas como contra hegemónicas, que se configuran en el encuentro entre lo cultural y lo político en un tiempo y espacio histórico.

¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación? ¿Y de educación?

Entendemos por Comunicación “Al proceso social de producción de sentidos y significados; inserto en una cultura que es un campo de pugna por el significado de la vida, de la experiencia y del mundo, donde se encuentran diferentes voces y miradas que entran en conflicto. (Huergo, J., 2007, p. 12). Este proceso se configura a partir de esta red de relaciones e interacciones simbólicas que van a modelar el imaginario social y cultural. En este sentido Marita Matta plantea que la comunicación debe comprenderse como hecho y matriz cultural. (Mata M. C, 1985, p 44)

Cuando Paulo Freire en “Pedagogía del oprimido” plantea que “Todo hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo” abre el juego a una dimensión de la comunicación que hasta el momento solo era entendida como la mera transmisión de información. Siguiendo el planteo de Freire es necesario considerar a estas prácticas comunicacionales de manera dialógica entre el educador y el educando, de esta manera se van construyendo significaciones, saberes, conocimientos, etc. En un proceso de enseñanza aprendizaje que se completa cuando el sujeto puede comunicar lo aprendido, por medio de un texto escrito, un relato oral, u otro tipo de producción. En este sentido, los saberes y experiencias propias de los alumnos y las narrativas expresadas en lo escrito, la oralidad o en este caso, en lo audiovisual, dialogan entre sí, desafiando nuevos modos de construir aprendizajes. Podemos decir que el proceso de enseñanza aprendizaje

necesariamente va a transformar a los sujetos que lo atraviesan, la educación es un proceso de formación subjetiva que implica “comprender que la subjetividad es esa zona de mediación entre el “yo que lee y escribe” y el “yo que es leído y escrito”. Es decir, una zona de articulación entre las experiencias y el lenguaje. (...) El lenguaje me permite comprender, interpretar y expresar las experiencias; pero también es una plataforma que hace posible la experiencia. De hecho, nuestra subjetividad se forja en el lenguaje”. (Huergo, J., 2007, p. 9)

2.2.3 Los Estudios Culturales y los Medios Audiovisuales

Los estudios culturales, han desarrollado un amplio repertorio sobre investigaciones donde se aborda el papel y el significado de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en los procesos culturales actuales. En este sentido, el sociólogo inglés Antony Giddens se ha referido a “los medios” en términos de objetos culturales. Para este autor, más allá de ser considerados como meros soportes culturales, los medios inciden en una serie de aspectos significativos ya que “generan un distanciamiento entre ser “productor”, desde un lugar activo de la lectura de la realidad social, y ser consumidor pasivo del relato mediático. En muchas ocasiones, la interpretaciones que hacen los consumidores de los medios les resulta suficiente y la interacción con la realidad se va diluyendo, Giddens postula que “este distanciamiento exige del “consumidor” un mayor protagonismo en el proceso interpretativo. Por otro lado, esa nueva interactividad, exige un proceso de conocimiento y de adaptación con respecto al objeto cultural, es decir, a los medios. Este autor señala: “Estamos hablando de nuevos tipos de interacciones, basados en códigos distintos a los que utilizamos en la interacción directa, habitualmente basada en la oralidad, en la palabra”. (Giddens, A 1990). La importancia de los objetos culturales radica en que “introducen mediaciones nuevas entre la cultura, el lenguaje y la comunicación” (Giddens, A 1990).

2.2.4 ¿Qué es la Mediatización?

Entendemos a la mediatización como” un conjunto de transformaciones sociales y políticas operadas en el orden de la hegemonía cultural y discursiva, es posible retener la tensión estructura/sujeto, y considerar los procesos de sentido en los que los condicionantes estructurales se vuelven recursos de la interacción y viceversa, es decir: cómo en la dimensión interpersonal,

en las esferas micro, se van constituyendo (produciendo y transformando) conflictivamente las dimensiones macro” (Giddens, A. 1997, Thompson, J. B. 1998 en Da Porta 2007, p 2) En este sentido Da Porta agrega: La mediatización no es un proceso homogéneo. Es un proceso múltiple, dislocado, heterogéneo, condicionado y rizomático de emergencias y transformaciones de diverso orden y escala que cada estudio deberá especificar. (Da Porta, E 2012, p. 1)

El autor Jesús Martín-Barbero en sus investigaciones sobre Comunicación y Cultura desarrolla la dimensión de mediación. Este concepto es planteado por Williams en su libro “Cultura y materialismo”, para explicar cómo se articulan la política y la cultura a través de la comunicación y recuperado por Martín Barbero para desarrollar su investigación sobre los procesos sociales y culturales mediados por la comunicación. “las mediaciones son esos espacios de donde provienen las contradicciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural”(Barbero, J., 1999, p. 79). En todo proceso social intervienen o participan esos espacios, lugares, ámbitos, esas mediaciones que otorgan, dan sentido y significado a toda acción social. Estos sentidos cambiarán de acuerdo a la dimensión política, cultural y comunicacional que incorpore el sujeto a tiempo de entablar acciones mediáticas ya sea para consumir o para producir prácticas culturales.

La mediación, continúa Barbero, es:

“La zona donde se articulan los procesos de producción de sentidos de los sectores dominantes con los de producción de sentidos de los sectores dominados. De modo que sería imposible imaginar discursos sociales producidos por fuera de los procesos de dominación. El campo de las mediaciones se halla constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del mundo y de la vida cotidiana” (Martín-Barbero, J., 1999, p. 80)

Otro autor que trabaja con el concepto de mediación es Eliseo Verón. Para este autor, un fenómeno es mediático “sólo a partir del momento en que los signos poseen, en algún grado, las propiedades de autonomía tanto respecto de la fuente como del destino, y de persistencia en el tiempo. La materialidad que hace posible la autonomía y la persistencia de los signos necesita la intervención de operaciones técnicas, más o menos complejas, y la fabricación de un sopor-

te (Verón 2013, p. 145). Verón considera a los medios como dispositivos técnicos productores de sentido: “Un medio es un dispositivo técnico más las condiciones de su utilización social (producción, circulación, reconocimiento), tal como esta se estabiliza a partir de un cierto momento” (Verón, E., 2013, p. 262)

Es posible decir entonces, que los medios audiovisuales son aquellos dispositivos tecnológicos, que a través de diferentes recursos técnicos logran representar la realidad o parte de ella. Por medio de la imagen y el sonido crean un mundo audiovisual que interactúa, e influye en la organización y estructura del mundo real. “Los textos mediáticos combinan con frecuencia varios lenguajes: Imágenes visuales (fijas o en movimiento), lenguaje auditivo (sonido, música o palabras) y escrito”. (Buckingham, D., 2003, p. 20). Estos textos mediáticos, por un lado, dan cuenta del contexto en que fueron producidos, cómo y por que espacios circulan, como son recibidos o interpretados pero también, ayudan a entender el mundo que los rodea. Estos textos mediáticos pueden ser programas de TV, películas, sitios en la red, streaming, etc. “Los textos mediáticos combinan con frecuencia varios lenguajes: Imágenes visuales (fijas o en movimiento), lenguaje auditivo (sonido, música o palabras) y escrito” (Buckingham, D., 2003, p 21).

Los dispositivos “son los mecanismos múltiples que posibilitan consecuencias, efectos o procesos en términos de productos, comportamientos, conocimientos, sentimientos, actitudes, etc.; son los soportes del ambiente” (Huergo, 2007, p. 20) al mediar entre la realidad y el sujeto perceptivo, modifican la manera en que ésta es exhibida y percibida. En nuestro caso podemos decir que tanto en la producción como en la circulación de la pieza audiovisual se van generando códigos propios para cada medio y estilo. Podemos considerar a dichos códigos como modos de representación. “(...) el discurso producido por el dispositivo es portador inequívoco de las marcas del momento de su producción y esas marcas forman parte inseparable del sentido final del discurso (Verón, E., 2013, p. 265).

Los dispositivos audiovisuales utilizan un lenguaje propio para expresar ideas, conceptos, sensaciones, historias, conocimientos, etc. Dentro de un contexto secuencial la imagen y el sonido interaccionan para construir orgánicamente el discurso audiovisual. Construyen una dimensión de tiempo y espacio donde ocurren situaciones, aparecen personajes, etc. La construcción del dispositivo audiovisual es una práctica social material que “involucra a creadores y

receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión”. (Dussel, I. 2007, p. 12). En este sentido Da Porta se refiere a lo audiovisual como “una modalidad a través de la cual los sujetos y los grupos se expresan, se constituyen a sí mismos, adquieren visibilidad y presencia pública, interpretan el mundo, lo significan, lo transforman y luchan por imponer sus visiones de la realidad por sobre otras interpretaciones (Da Porta, E., 2011, p. 4). En palabras de Verón, las huellas que podemos encontrar en este tipo de dispositivo, o mejor dicho, discurso, van a dar cuenta de las condiciones de producción y circulación del mismo. Como hemos mencionado el texto audiovisual se compone a partir de ciertos elementos que forman parte de un lenguaje. En palabras de Santos Guerra “es un lenguaje de participación en el acontecimiento, pues permite representar la realidad de modo tal que nos sentimos identificados con lo que vemos y captando con más fuerza nuestra atención, despertando múltiples emociones”. (Santo Guerra, 1984, p. 93).

2.2.5 Nuevas Formas de Ver/Leer el Discurso

Como hemos mencionado anteriormente las transformaciones en las prácticas culturales han generado nuevos modos de producción, circulación y recepción del discurso audiovisual desplazando viejas prácticas sobre como leer/ver a ese discurso. Estas transformaciones, en palabras de Barbero, han generado un “desordenamiento cultural que remite al entrelazamiento cada día más denso de los modos de simbolización y ritualización del lazo social con las redes comunicacionales y los flujos audiovisuales” (Martín Barbero, 1999, p. 88). El autor se va a centrar en la Televisión y va a argumentar que este medio es el que más radicalmente va a desordenar la idea y los límites del campo de la cultura, planteando dicotomías como alta cultura y cultura popular, realidad y ficción, entre espacio de ocio y de trabajo, entre saber experto y experiencia de vida. Estas mismas categorías pueden ser aplicadas a los nuevos medios o dispositivos digitales de comunicación, streaming, videos para Internet, redes sociales, entre otros. Para el autor, estos aspectos conforman un nuevo Sensorium, un nuevo modo de experimentar lo audiovisual donde nuestras percepciones del tiempo y el espacio se han transformado. La experiencia audiovisual es percibida como un presente continuo donde el pasado se ha desdibujado y la ausencia de progresión cronológica hace desaparecer el futuro como una meta a alcanzar. La experiencia de la simultaneidad y lo instantáneo refuerzan la percepción anacrónica de los acontecimientos.

“la percepción del tiempo que instaura el sensorium audiovisual está marcada por las experiencias de la simultaneidad, de la instantánea y del flujo” (Martín Barbero, 1990, p. 91).

El espacio se modifica, las nuevas formas de contacto virtual transforman la manera de percibir lo próximo y lo lejano, lo presente físicamente de lo vivido como tal. [...] profundizando el desanclaje que la modernidad produce sobre las relaciones de la actividad social con las particularidades de los contextos de presencia, desterritorializando las formas de percibir lo próximo y lo lejano, hasta tornar más cercano lo vivido ‘a distancia’ que lo que cruza nuestro espacio físico cotidianamente (Martín Barbero, 1999, p. 90).

Estas nuevas maneras de percibir, lo real y lo ficcional, el tiempo y el espacio, modifican las prácticas socioculturales contemporáneas. Las prácticas educativas y escolares no escapan a estos nuevos modos de habitar, construir, generar vínculos y relaciones en el contexto, por lo tanto, en los procesos de aprendizaje también van a surgir múltiples narrativas y modos de desarrollarlas que hoy conforman el mundo audiovisual y tecnológico. Esto no significa que en los procesos educativos simplemente se sustituyen recursos didácticos analógicos por otras tecnologías digitales, Es decir, mantener la misma lógica lineal de enseñanza aprendizaje solo cambiando un modo de leer y escribir por otro, sino que se desarrolla una compleja articulación entre los contenidos o saberes puestos en juego en dicho proceso, con los modos de apropiación y comunicación de los mismos por parte de los estudiantes. Aparecen otros modos de construcción de saberes, otras mediaciones en los procesos de subjetivación de los estudiantes que necesariamente implican nuevas y más creativas maneras de comunicarlo. Los niños y los jóvenes desarrollan más fácilmente estas nuevas prácticas debido a que están “dotados de una ‘plasticidad neuronal’ y elasticidad cultural que [...] es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los ‘idiomas’ del video y el computador (Martín Barbero, 1999, p. 89).

El desordenamiento de los saberes y los cambios en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad.” (Martín Barbero, 2002, p. 4). Para abordar desde una dimensión metodológica esta nueva manera de experimentar lo audiovisual es necesario indagar sobre los cambios en las prácticas sociales que modifican el escenario escolar y social. Lo cual necesariamente requiere una revalorización cognitiva de la cultura audiovisual sin desconocer la vigencia de la cultura escrita.

2.3 La Apropiación

2.3.1 Concepto de Apropiación

La apropiación es un proceso social creativo, reflexivo y participativo, donde el sujeto hace propio lo ajeno, para ello, desarrolla operaciones creativas según reglas e intereses en un escenario que es también ajeno (De Certeau, 1979, p. 44). Cuando el sujeto participa de situaciones comunicativas se genera una interacción con otros, en ese intercambio accede a prácticas que le permiten producir aprendizajes, conocimientos y saberes que aportan a su propia constitución y configuran sus relaciones con el entorno.

En este sentido, podemos decir que, la apropiación es un proceso de transformación del propio sujeto, donde conviven aspectos o prácticas creativas, como así también prácticas culturales de reproducción social. Sobre todo, relacionadas con el consumo o el uso instrumental de algunos dispositivos. A priori, esta dualidad puede entenderse como una contradicción, pero la relación entre las fuerzas de transformación y sedimentación, en las prácticas, permite a los sujetos hacer suya la cultura. Rockwell señala que la noción de apropiación permite referir “simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, E, 2005, p 29).

Desde que nacemos vamos adquiriendo diferentes habilidades o prácticas que nos permiten desenvolvernos en una comunidad. El lenguaje es uno de los primeros aspectos de la cultura del cual nos apropiamos, porque a través del lenguaje podemos comprender el mundo que nos rodea y construir un pensamiento sobre el mundo lingüísticamente estructurado. En palabras de Bakhtin “El pensamiento del individuo existe, por lo tanto, en una frontera fluida entre el ser y los otros, entre los discursos sociales y nuestras respuestas a ellos. La apropiación engendra una forma dialógica de la conciencia (...) el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social. (Bakhtin, 1981, p. 293). En esta línea de pensamiento, Judith Kalman, se centra en el aprendizaje de la lecto-escritura para desarrollar aspectos del proceso de apropiación. Esta autora considera que para que el proceso de apropiación ocurra, son necesarias algunas condiciones materiales. Como por ejemplo; la disponibilidad, que denota la presencia física de los materiales, y el acceso “refiere a las oportunidades tanto para participar en situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y

escritores para aprender a leer y escribir” (Kalman, J, 2001, p. 39). Si bien, la disponibilidad, es una condición básica para manipular los recursos, la mera presencia de los mismos no garantiza el uso y apropiación por parte de los sujetos. Podemos poner por caso la gran variedad de tecnologías ofrecidas por el mercado, que pone a disposición de los usuarios, múltiples dispositivos tecnológicos. El desfile de estos artefactos en las vidrieras de los comercios no elimina los condicionamientos económicos, sociales y culturales que limitan el acceso por parte de los usuarios a los mismos. En ocasiones la gran oferta del mercado suele confundirse con una supuesta “democratización” en el uso de dichos insumos. Otro ejemplo de ello es la posibilidad que tienen los sujetos de acceder a Internet. “Cualquier individuo, con un bajo costo, a través de una señal de wi-fi prestada, puede conectarse a Internet y de esta manera acceder a un caudal impresionante no sólo de datos e información, sino también de conocimiento y productos estéticos de diversos tipos. Podemos decir que estamos frente a una “ democratización de la cultura objetivada nunca antes vista, pero como bien lo explica Tenti Fanfani “contrasta con la concentración del capital cultural incorporado, necesario, para utilizarla y darle sentido”. (Tenti Fanfani, 2008, p. 12). El acceso no se reduce simplemente a la destreza para utilizar un dispositivo tecnológico, implica comprender las posibilidades y limitaciones de las tecnologías para explotarlas, para obtener información de utilidad y desarrollar destrezas de pensamiento crítico que permitan jerarquizar información, argumentar, elaborar, etc. Buckingham señala que el acceso debe concebirse no sólo en términos de acceso a la tecnología o las habilidades técnicas, sino también a formas culturales de expresión y comunicación. (Buckingham, D, 2007). El acceso a las prácticas sociales es un proceso colectivo de intercambio “(...) depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conocen y utilizan” (Kalman, J, 2003, p. 41) en este caso realizadores y espectadores audiovisuales.

Como se puede observar, en la estructura del sistema capitalista subyacen propósitos y fines que determinan a la disponibilidad y acceso de la tecnología desde lógicas que han privilegiado el uso instrumental de las mismas, imponiendo prácticas individuales y homogéneas en el uso de dispositivos tecnológicos, relegando la diversidad cultural y la conciencia social colectiva. A pesar de esas limitaciones, colectivos sociales, agrupaciones políticas, disidencias, minorías, etc. se han apropiado de diversas herramientas digitales y comunicacionales para resignificar el uso de las mismas y construir otros discursos que disputan espacios y modos de

habitar las redes sociales e Internet. Esto se produce porque si bien, la apropiación implica el uso o manipulación del dispositivo, este proceso va más allá del desarrollo de destrezas instrumentales, debido a que se genera “un conocimiento profundo del objeto técnico y una multiplicidad de actividades concretas de uso que derivan en nuevas prácticas en la vida cotidiana del usuario. (Proulx, S, 2000).

Para el sociólogo francés Serge Proulx , el proceso de uso y apropiación, se desarrolla en distintos momentos o etapas.

En un primer momento, el sujeto logra un dominio técnico y cognitivo del objeto técnico, luego es capaz de integrar significativamente este aparato, en su práctica cotidiana.

Posteriormente, con el uso repetido de esta tecnología, el usuario produce acciones que generan novedad en la práctica social. Por último, este proceso se abre a un nivel más colectivo, cuando en el uso de los mismos surge la creación y la innovación modificando las prácticas sociales. Es decir, podemos hablar de una apropiación social de los dispositivos tecnológicos.

Por otro lado, Proulx, marca una diferencia entre apropiación y uso o asimilación ya que “es condición que el contacto con lo apropiable produzca un cambio, no sobre lo apropiable sino sobre las prácticas sociales asociadas con lo apropiable y luego un paso más allá: los que se apropian deben poder regular el resultado del cambio en las prácticas sociales.” (Proulx 2000). La cual, supone, que los sujetos estén adecuadamente representados en el establecimiento de políticas públicas y al mismo tiempo sean tenidos en cuenta en los procesos de innovación (producción industrial y distribución comercial)” (Proulx, S., 2000). En Argentina podemos mencionar el programa “Conectar Igualdad” dentro de las políticas públicas que promueven el proceso de uso y apropiación de dispositivos tecnológicos en niños y jóvenes del país, para garantizar una educación más equitativa.

2.3.2 Dispositivos Tecnológicos y Lenguaje Audiovisual para crear Textos Mediáticos

Esta investigación se interesa por comprender los procesos de apropiación que desarrollan los participantes del taller, que les permiten utilizar los diferentes dispositivos mediáticos para construir con voz propia, discursos audiovisuales, Es decir, cuando el sujeto logra apropiarse del lenguaje “puede no sólo usar la lengua sino también entender cómo opera. Además

de comprender la “gramática” de formas particulares de comunicación, supone una conciencia de los códigos y convenciones más generales de géneros particulares. Esto significa adquirir habilidades analíticas y un metalenguaje para describir la manera en que funciona el lenguaje. Buckingham, D., 2007, p 198). Mijaíl Bakhtín, considera que “el lenguaje siempre pertenece a otro” y que “se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas. (Bakhtín, M 293-94 en Kalman, 2003).

La producción en medios que propone el taller, hace que los participantes conozcan las gramáticas⁵ propias de la narrativa audiovisual (tiempo, continuidad, ritmo, etc.) para construir un texto audiovisual con intenciones, expectativas, sensaciones, ideas, etc. propias.

La construcción de un nuevo discurso audiovisual, parte de un mosaico de retazos de otros textos, como fotografías, sonidos, música y filmaciones sobre los cuales el realizador trabaja para construir nuevas significaciones. El participante, está poniendo en juego una serie de opciones “lingüísticas” que tienen que ver con la composición de las imágenes que captura, tiene en cuenta, los planos, el encuadre y el ángulo de disparo, la iluminación, el enfoque, etc. En un segundo momento al montar las imágenes y el sonido vuelve a tomar una serie de decisiones sobre cómo contar esa historia, qué recursos estéticos, narrativos utilizará para construir el sentido de ese discurso.

Si bien en todas las etapas de la elaboración del discurso audiovisual, se van desarrollando instancias reflexivas e interrogantes como ¿qué contar?, ¿a quiénes?, ¿para qué? En el proceso de construcción de los relatos visuales y sonoros, las tomas de decisiones que realiza el productor, implica diversas lecturas de su contexto y posibles respuestas sobre el mismo. Es decir, el sujeto puede problematizar sus condiciones de vida a partir de lo que para él es significativo y contar a través de su propio relato sus opiniones, emociones, sentimientos, saberes, etc. del mundo que lo rodea. Participar en procesos reflexivos de producción, es comprender cómo se realiza el producto, posibilitando un proceso de concientización de las condiciones de producción, circulación y consumo de los diferentes discursos.

5 Las gramáticas son operaciones de asignación de sentido en las materias significantes. Estas operaciones se reconstruyen a partir de las marcas presentes en las superficies de dichas materias. Es decir, el efecto nunca es arbitrario, está asociado a las propiedades del discurso, una de esas propiedades está aportada por el dispositivo, pero es una asociación compleja. (Verón, 1997, p 89- 92)

De esta manera el sujeto logra un dominio técnico y cognitivo tanto del dispositivo tecnológico como de los elementos propios del lenguaje audiovisual. Barbero explica que la tecnología “Es antes que objeto adquirible o actividad especializada, competencia en el lenguaje. Por lo que: “seguir pensando que la dimensión tecnológica es exterior y accesoria a la comunicación es desconocer la materialidad histórica de las mediaciones que ella instituye; esto es, lo que ella contiene de innovación social y las nuevas formas de sociabilidad que instaura” (Martín Barbero, J. 1990, p. 13).

Por lo tanto los dispositivos tecnológicos reconfiguran las prácticas cotidianas de comunicación. Es decir se incorporan en cotidianidad de los sujetos, están “inmersas en la trama sociocultural, dándole una “significación no-técnica, es decir cultural, a los medios debido a que desde el inicio son artefactos que adquieren sentido en relación con las prácticas a las que transforman y desde las cuales son transformados” (Da Porta, E, 2000, p. 113).

Si bien existen variados conceptos sobre apropiación, en esta investigación se considera que las prácticas culturales de apropiación simbólica son “el conjunto de comportamientos, acciones, gestos, enunciados, expresiones y conversaciones portadoras de un sentido, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten espacios, experiencias, representaciones y creencias (Thompson, 1993, p. 390).

The background of the page is a dark, blue-tinted photograph. On the left, the front of a white car is visible, showing significant damage to the hood and front end. In the center and right, several people are standing on a paved area, possibly a street or parking lot. The overall scene suggests a site of an accident or a place of investigation.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

“

“Mirar hasta el límite de lo posible; escuchar los dolores humanos como si fuesen fábulas”

(María Teresa Andruetto, 2020)

3.1 Perspectiva Metodológica

Para construir el objeto de investigación se observó y registró las prácticas cotidianas de los sujetos que participaron, en sus diferentes roles, en el taller de producción audiovisual. Este taller se desarrollaba los días martes de 8.30 a 12 horas en una sala de la biblioteca Popular de Bella Vista. Los alumnos debían caminar desde la escuela hasta la biblioteca acompañados por las 2 talleristas y 1 docente a cargo del grado.

Cabe aclarar que este taller, el primer año de su implementación, se dictó a alumnos de 4 grado, para dar continuidad la propuesta pedagógica, el año siguiente se trabajó con el mismo grupo de alumnos que habían sido promovidos a 5 grado. Los años siguientes se optó por trabajar con alumnos de 6º grado para abordar contenidos y temáticas con mayor nivel de complejidad. Esta propuesta funcionó desde el año 2015 al 2018.

En este trabajo se utilizaron diferentes herramientas de recolección de datos; la observación participante, el registro de campo y entrevistas en profundidad. Estas herramientas metodológicas, propias de la perspectiva etnográfica, orientaron el proceso de campo, para construir categorías y dimensiones analíticas que permitieran comprender con mayor profundidad el objeto de estudio. Teniendo en cuenta las condiciones del contexto de investigación, debido a que la investigadora, no solo, cumplía este rol, sino también como tallerista del taller analizado. Por lo tanto, formó parte del contexto de investigación desarrollando el rol de participante observante, que incluye además de la observación y registro escrito, un registro corporal de la experiencia. Como se ha mencionado esta investigación construye su objeto de estudio a través de la descripción y análisis de un caso situado. En este sentido, Elsie Rockwell se refiere a la etnografía como “ciertas investigaciones que pueden admitir una diversidad de recursos técnicos y analíticos”. En este tipo de investigaciones el etnógrafo tiene una experiencia prolongada en el campo, la cual da por resultado un documento descriptivo, analítico y reflexivo en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra al conocimiento local. El objeto de estudio se va construyendo en la experiencia e intercambio dentro del campo, desde una metodología flexible que no se apega a un repertorio de técnicas. Elsie Rockwell menciona “Al no contar con un método riguroso surge el problema de “cómo explicitar lo que ocurre en ese proceso central, frecuentemente considerado “espontáneo”, del trabajo de campo que, no obstante, es fuente de mu-

cha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo”. (Rockwell, E 1987, p 6)

3.2 Herramientas para el Relevamiento de los Datos

3.2.1 La Observación Participante

Para construir el diseño metodológico de la investigación, se recurrió a variadas lecturas sobre investigaciones cualitativas. En el recorrido por la vasta bibliografía sobre este tema, se encontraron diversos autores y materiales que enfatizaban sobre la distancia que debe guardar el investigador con el objeto de estudio, para lograr una vigilancia epistemológica que garantice cierta validez sobre la investigación. En este caso, la investigadora ya formaba parte del espacio a observar, en un rol de tallerista. Es en el propio escenario de las prácticas que surgen ciertas inquietudes o preguntas que dan origen a la investigación. Por esta razón fue necesario explicitar este doble rol en el campo a investigar y construir una manera de referirse a éste. Roxana Guber aborda el concepto de observación participante y explica:

“Consiste precisamente en la inespecificidad de las actividades que comprende: integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confidencia, declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido político. En rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad distintiva (...) “La diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos/ informantes” (Guber, R 2001, p 51).

En este sentido, Guber explica: “la técnica de observación participante no es sólo una herramienta de obtención de información sino, además, de producción de datos y, por lo tanto, de análisis; en virtud de un proceso reflexivo -entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente, la observación participante es en sí un proceso de conocimiento de lo real y, al mismo tiempo, del investigador”. Por otro lado, Silvia Citro redobla la apuesta y cuestiona esta herramienta para proponer una etnografía encarnada, la cual implica el descentramiento del/a etnógrafo/a de las formas habituales de registro en su quehacer en el campo y la consideración del carácter situado de la investigación. “La expresión ‘observación participante’ encierra una tensión entre observación (distancia) y participación (cercanía) que se corresponde con el dualismo cartesiano, he-

gemónico en el pensamiento científico occidental, a saber: mente (momento reflexivo) y cuerpo (inmersión experiencial), que se correlaciona a su vez con otros pares de opuestos como razón/emoción, intelecto/afecto, etc. (Citro, S, 2009) Cuando se deja de registrar solo con la palabra escrita, y el cuerpo guarda percepciones, memorias de lo ocurrido, surge la dimensión corporal que implica la “participación observante” Erving Goffman señalaba que el trabajo de campo consiste en “ajustarse uno mismo, tu propio cuerpo y tu propia personalidad y tu propia situación social, a un conjunto de contingencias que operan sobre un conjunto de individuos, de manera que puedas penetrar física y ecológicamente” en ese círculo (Goffman, E 1989, p. 125). En esta dirección, especificaba que esto requiere de una cierta “sintonización” o ajuste del propio cuerpo del investigador al contexto que está estudiando y que con este cuerpo sintonizado uno “está en posición de notar las respuestas gestuales, visuales y corporales” (Goffman, E., 1989, p. 125).

Si bien el investigador realiza sus observaciones cargado de conceptualizaciones, sentido común, prejuicios y emotividad. Es necesario ejercer un “control epistemológico” sobre todo ello, privilegiando el trabajo de construcción de conocimiento. “Es una tarea de interpretación analítica que va desde los registros de observación, al campo y a las propias conceptualizaciones. Interpretación ésta que debe entenderse como analítica, de desmenuzamiento, que nada tiene que ver con un inmediatismo de fácil generalización”. (Achillis, I., 1985). Podemos decir entonces, que la observación participante es una compleja herramienta que pone en juego las subjetividades propias del investigador para construir conocimiento a partir de la interpretación de los diferentes registros que ha desarrollado, sobre la realidad observada de la cual es parte. En este trabajo la investigadora asume el rol de participante observante desarrollado por Silvia Citro.

3.2.2 Registro de Campo

Como se ha mencionado la observación participante necesariamente debe complementarse con registros escritos, sonoros, fotográficos o filmicos, debido a que la participación en las prácticas muchas veces no permite retener toda la información que se explicita o visibiliza en ese momento. Por eso los investigadores utilizan diversos soportes como cuadernos de campo, planillas de registro, grabaciones sonoras o audiovisuales, para sistematizar lo observado. Este ejercicio implica un primer esbozo de jerarquización y ordenamiento de información, que luego

permite construir categorías, indicadores, etc.

Además de los diferentes registros, la escritura sistemática sobre distintos momentos cotidianos del taller, permitió construir un corpus de información que luego se utilizó en este trabajo de investigación.

Por otro lado, también se contó con algunos registros que realizaron, alumnos del instituto de formación docente René Trettel, (ellos realizaron prácticas de formación en este espacio) y alumnos de la escuela de Ciencias de la Información de la U.N.C que asistieron como voluntarios del espacio. Compartir algunos de los registros elaborados por estas personas, permitió que se pudieran reconocer recurrencias, impresiones e interpretaciones, sobre las prácticas en el taller. Esta tarea colaboró en la construcción de cierta vigilancia epistemológica sobre el objeto de estudio.

3.2.3 La Entrevista

Si bien en los estudios etnográficos se realizan entrevistas en profundidad, en este caso, se relevaron algunos datos cuantitativos, institucionales o formales, pero también permitió recoger algunas percepciones de los directivos, docentes y alumnos sobre el proceso desarrollado en el taller de producción audiovisual. Si bien los datos obtenidos eran importantes, el análisis del contexto donde fueron realizadas le otorgaba un sentido global de los hechos narrados.

Para Jorge Huergo la entrevista etnográfica “Es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (...), una situación en la cual (el investigador - entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona.”

3.3 Dimensiones de Análisis

Para comprender el desarrollo del proceso de apropiación del lenguaje audiovisual y de los dispositivos tecnológicos por parte de los participantes, se construyeron tres dimensiones de abordaje:

- a) Prácticas que favorecen el proceso de construcción de saberes y sentidos en el taller
- b) Análisis del proceso de apropiación (modelo de análisis Proulx)

c) Análisis de los cortometrajes (análisis del discurso)

3.3.1 Prácticas que Favorecen el Proceso de Construcción de Sentidos en el Taller

Descripción de las prácticas (registro escrito, fotográfico)

Relevamiento de testimonios (entrevistas)

Actividad de autoevaluación de los estudiantes (valoración del espacio)

Vínculo entre docentes y alumnos (Construcción de autoridad, conflictos y límites, participación en el taller)

Disposición del tiempo y el espacio

Prácticas de producción de saberes (metodología de educación popular; trabajo en equipos, aprendizaje situado, problematización como estrategia de aprendizaje, trabajo en equipos).

3.3.2 Análisis del Proceso de Apropiación

Para explicar de qué manera los sujetos utilizaron y se apropiaron de dispositivos mediáticos, tomamos algunos aspectos del modelo de apropiación de prácticas culturales desarrollado por Serge Proulx.

El proceso de apropiación comienza cuando el sujeto hace uso del dispositivo tecnológico para conocerlo. Luego la persona a través del uso asimila cognitivamente y técnicamente el dispositivo. Posteriormente el sujeto incorpora en su vida cotidiana a los dispositivos “cada tecnología es integrada al conjunto de actividades cotidianas del usuario, mediante un rico proceso personal de uso del cual surgen nuevas experiencias sociales” (Proulx 2001:)

Este autor sugiere algunas labores que implican a dicho proceso:

Labor técnica: Obtener un nivel suficiente de maestría para practicar. Labor social: Tener relaciones con los otros a través del dispositivo técnico y comunicacional. Labor de representaciones: El peso de las TIC y de ello poder de comunicación en la vida social del usuario. Labor simbólica: Resignificación, producción de sentidos a través del uso de los dispositivos.

Dentro de estas labores se pueden distinguir dimensiones:

El nivel de conocimiento se refiere a la representación que se tiene de la tecnología y de

sus usos, y puede ir desde el nivel básico descriptivo hacia el cual el conocimiento es susceptible de generalización de múltiples escenarios. Esta etapa se caracteriza por el uso instrumental, es decir, el manejo técnico de la herramienta y la adquisición de habilidades y saberes específicos. En este momento, la apropiación, se vincula con la naturaleza de los dispositivos tecnológicos y con las reglas y exigencias prácticas asociadas a su uso.

La utilización por su parte se hace en función del empleo cotidiano que se le dé a las prácticas que involucran apropiación de las TIC. La incorporación de la tecnología a las actividades habituales, esto es, cuando el artefacto comienza a formar parte de la vida cotidiana.

Por último, Proulx, se refiere a una instancia de producción del sujeto, a las nuevas acciones y producciones que surgen del uso cotidiano y que implican un momento creativo. Existe una innovación o modificación en las prácticas de uso de la tecnología. Pero toda innovación requiere de un cierto nivel de aceptación y de participación de los diversos actores en el proceso, porque “la estrategia de la configuración de la nueva tecnología al estilo de la práctica habitual es una reacción directa a las exigencias indeseadas que se derivan de una innovación impuesta” (Crook, 1998 en Proulx 2001).

En este trabajo se describen algunos de estos rasgos o dimensiones que propone el autor, que se observan en las prácticas cotidianas del taller.

3.3.3 Análisis de los Cortometrajes: Las Huellas en los Relatos Audiovisuales

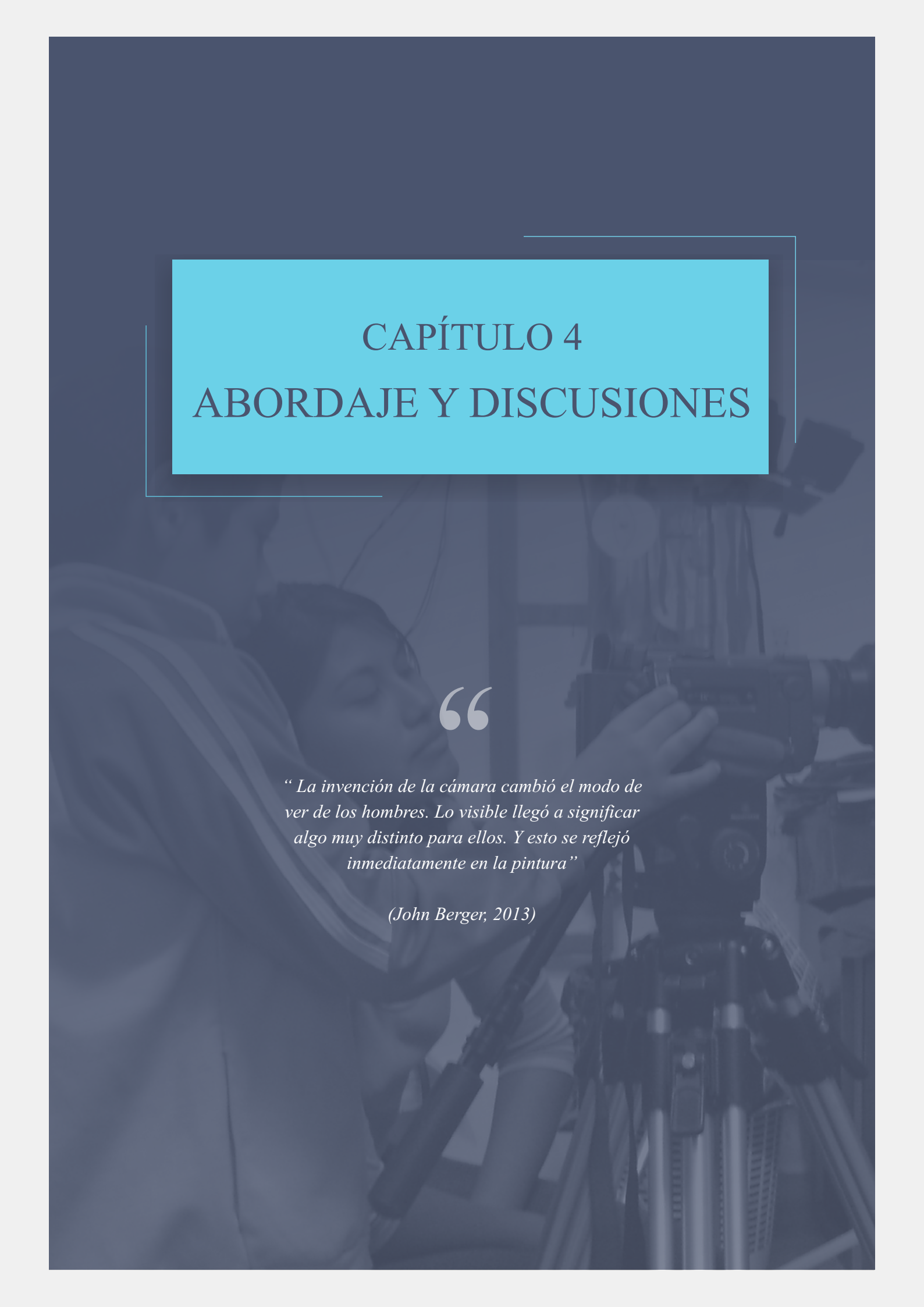
Para analizar las producciones elaboradas en el taller se tomaron algunos aspectos del análisis del discurso desarrollado por Eliséo Verón. En esta investigación los cortometrajes son considerados textos o discursos audiovisuales que pueden analizarse, “todo discurso tiene una materialidad y es desde ese soporte que se inicia su análisis al aislar la materia significativa investida de sentido, para que sea puesta en relación con sus condiciones de producción y de representación” (Verón E, 1987). En el discurso audiovisual, el sentido, se materializa en las imágenes, el género o formato de video, en el modo de editar o montar las escenas, etc. Este discurso se caracteriza por la construcción significativa de un espacio habitado por figuras reconocibles como objetos, personas, gestos y actos singulares donde lo real o lo ficticio construyen un mundo verosímil. Es allí donde podemos relevar las marcas sobre el discurso, es decir, las propiedades

significantes en la superficie textual. Al relacionar las marcas relevadas con otras presentes en las condiciones de producción del discurso estas se convierten en huellas. El análisis en producción supone, entonces, la búsqueda de marcas que relacionan, en tanto huellas, al discurso-objeto con sus condiciones de producción. “Las condiciones de producción son aquellos discursos anteriores y que actúan como determinadores de su generación” (Verón E, 1987) La relación entre el discurso estudiado y sus condiciones de producción/representación se establecerá por el estudio de las marcas y huellas dejadas por las gramáticas de estas condiciones; entendiendo por “huella” a aquellas propiedades significantes efectivamente conectadas con las condiciones de producción y/o representación del discurso y por marcas las que no logran ser vinculadas a las mismas.

El análisis de las producciones elaboradas por los participantes del taller, permite identificar los aspectos propios de la narrativa audiovisual y los recursos tecnológicos que se utilizaron y reconocer las operaciones discursivas realizadas por los alumnos para la construcción de sus propios relatos. Es decir, analizar estos textos narrativos puestos en circulación, que de algún modo condensan el proceso de producción desarrollado en el taller. En los discursos, materia significativa, elaborados en el taller, es posible reconocer las marcas que imprimen los sentidos producidos por los alumnos y las condiciones que posibilitaron su creación. Eliseo Verón explica; “ el sentido se produce y vehiculiza a partir de materias significantes y por lo tanto, estas, así como los lenguajes involucrados, tienen consecuencias en el “resultado final”: diferentes modos y medios promueven la puesta en circulación de sentidos diversos” (V, E 1987). Las condiciones en las que se produce la materia significativa, son inherentes en la constitución de dicho discurso y dejan marcas en el mismo. Es decir, “Más allá de cuán consciente sea el artista de su posición relativa en el campo, de sus supuestos básicos, de sus representaciones, tales huellas no dejan de estar presentes en el texto, porque no han dejado de ser en ningún momento condiciones objetivas de la producción artística.” (Borioli, G, 2010, p 39).e significación social.

Por último; Las condiciones de representación son aquellos discursos posteriores al analizado, que definen restricciones en sus modos de lectura. Las condiciones de representación podrán ser un nuevo discurso o la condición de producción de otro, y al entenderse las gramáticas de estas condiciones como las relaciones de un texto con su más allá, es decir con su entorno, se consolida este sistema productivo como una red.

La palabra que circula en el espacio público, comenta Charaudau, es “una palabra emitida sin que se tenga el total manejo de sus efectos, y con la suposición razonable de que será interpretada de diversa manera”. (P Charaudeau 2009, 253-279). En este sentido, es posible decir, que las intenciones comunicativas de los estudiantes, lo que quieren contar, puede ser interpretado y resignificado de múltiples maneras por los posibles espectadores. Para comprender estos textos o discursos en circulación, el autor, invita a interrogarnos sobre “la identidad de quien la emite, sobre el público al cual está dirigida, sobre la situación de mediación en el cual se inscribe, sobre su finalidad” (informar, prescribir, persuadir, etc.) (Charaudeau, P., 2009, pp. 253 279). Como ya se ha descrito anteriormente, en el capítulo sobre el contexto de nuestra investigación, los realizadores de estas producciones son alumnos de una escuela pública situada en un barrio popular de la ciudad de Córdoba. Las condiciones de vida y educabilidad de estos sujetos podrían caracterizarse como un contexto de pobreza estructural, donde el acceso a los diversos bienes culturales es bastante limitado. El proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en el taller ha permitido a estos sujetos construir nuevos saberes que les ha posibilitado posicionarse en un rol de productores creativos de nuevos discursos audiovisuales, ser creadores de bienes culturales que ponen en circulación en su contexto, debido a que estas producciones están destinadas a su comunidad de aprendizaje; docentes, alumnos, familias, otras instituciones del barrio, que según sus condiciones de recepción, van a desplegar diferentes lecturas e interpretaciones.

A woman wearing a white shawl is looking through a camera mounted on a tripod. The scene is dimly lit, and the background is blurred. The text is overlaid on a light blue rectangular box.

CAPÍTULO 4

ABORDAJE Y DISCUSIONES

“

“ La invención de la cámara cambió el modo de ver de los hombres. Lo visible llegó a significar algo muy distinto para ellos. Y esto se reflejó inmediatamente en la pintura”

(John Berger, 2013)

Relatos de la experiencia

4.1 Coordinadas del Tiempo Espacio y los Sujetos que lo Habitan

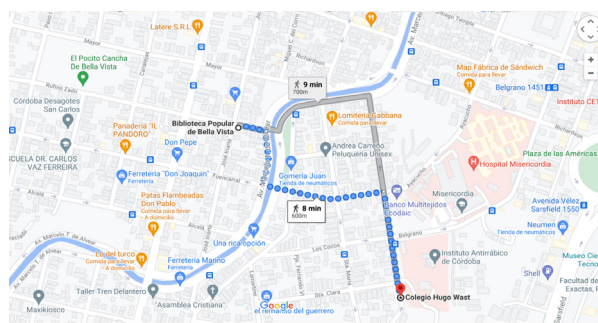
En este capítulo se narran las diferentes tramas que fueron construyendo el escenario de la investigación. Las diversas prácticas comunicativas y pedagógicas que se fueron haciendo más visibles al registrar las vivencias en el taller, escribir sobre lo que se iba observando y registrando tanto en las salidas por el barrio como en las charlas y comentarios de los participantes en el espacio cotidiano, reconocer en el análisis de las producciones, las huellas en esos discursos, etc. Este ejercicio de escritura implicó ordenar y sistematizar ideas, apreciaciones y conceptos, de manera reflexiva, para construir un relato que diera cuenta de las prácticas comunicativas y pedagógicas implementadas en el proceso de apropiación del lenguaje audiovisual y dispositivos mediáticos que los participantes desarrollaron a lo largo del taller.

4.1.1 Caminando por el Barrio: El Recorrido desde la Escuela a la Biblioteca

Para la implementación del taller de producción audiovisual se utilizaron las instalaciones de la biblioteca de Bella Vista, debido a que la escuela Hugo Wast no contaba con los recursos tecnológicos y humanos necesarios para el dictado del taller. Esto implicó que los alumnos debían trasladarse desde la escuela hasta la biblioteca los días del taller. Caminaban por el barrio acompañados por la docente y las talleristas. En el recorrido los vecinos saludaban a los chicos, y se paraban a conversar, en el almacén de la esquina de Fuencarral, el almacenero los esperaba todos los miércoles con caramelos. Al comenzar la jornada de trabajo, en la ronda inicial se compartía el regalo que les había hecho el almacenero. Otros vecinos que solían tomar sol en la esquina de la Cañada y Martín Ferreyra, veían pasar a los niños todas las semanas y un día les preguntaron a dónde iban. Los chicos les contaron que iban a la biblioteca al taller de video para armar una historia sobre la Cañada. Los vecinos, que se habían parado a conversar, comenzaron a contar anécdotas sobre el barrio, las transformaciones de la Cañada, etc. Unos meses después se filmaron algunas escenas en un espacio verde junto a la Cañada, algunos de los vecinos que se paraban a conversar los miércoles cuando nos veían pasar, colaboraron el día del rodaje, algunos con el cuidado de equipamientos, otros participaron en las escenas finales del cortometraje

“El Rap de la Cañada”.

Ilustración 2 Caminata escuela biblioteca



Alumnos TPA/ Google maps 2

4.1.2 La Escuela abre sus Puertas al Taller

A pesar de sus contradicciones y procesos de deslegitimación, la escuela, sigue siendo una institución que permite a los estudiantes acceder a ciertos procesos de transmisión y apropiación de los capitales culturales necesarios, para que alcance cierto nivel de autonomía en pos de un proceso de ciudadanía. Es decir, conformarse como sujeto de derecho.

Si bien la escuela es el espacio educativo por excelencia, en el espacio territorial, existen diversos locus de aprendizajes y la educación debe centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge; su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo” y heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. (Degl’ Innocenti M 2008).

En este sentido, el vínculo con la comunidad forma parte de los procesos de formación de los estudiantes, los diferentes intercambios con la comunidad deben considerarse como una situación de enseñanza y aprendizaje, donde se pueden reconocer otros agentes educativos y fuentes de información que permitan la construcción de nuevos conocimientos no solo escolares sino que involucren aspectos del territorio y sus habitantes. A partir de este reconocimiento, es posible generar estrategias y acciones que tengan como eje el desarrollo de diferentes aprendizajes, que puedan socializar y contribuir a la construcción de una comunidad que intenten resolver sus diferentes problemáticas de modo mancomunado.

La escuela es parte de la comunidad en la que está inserta. Los sujetos que la transitan y las organizaciones o instituciones locales, son miembros plenos de la comunidad. A través de los diferentes tipos de relaciones y vínculos que van estableciendo, configuran el espacio social que habitan. El espacio geográfico, el paisaje, es un espacio simbólico de relaciones sociales, en el cual se crea y se resignifica la cultura del lugar, constituyendo un “lugar de sentido”. Se trata de un lugar ideológico que expresa contenidos actuantes, que implica una visión histórica y un acercamiento real a los hábitos, costumbres y rituales propios del lugar (Nogué en Gurevich, 2009) Este entramado social en un espacio determinado construye una comunidad con ciertas características y rasgos identitarios. Esta comunidad posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades. Es necesario contemplar nuevas estrategias de vinculación entre la escuela y la comunidad para construir redes colaborativas solidarias que permitan contener y sostener a los docentes, estudiantes y familias en la comunidad de aprendizaje.

Una “red social” implica “un proceso de construcción permanente tanto individual como colectiva. Es un sistema abierto, multicéntrico que, a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, grupo de trabajo, barrio, organización tal como la escuela, el hospital, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o satisfacción de necesidades.” (Dabas, E. 1998)

Muchos de los problemas que hoy la escuela debe enfrentar pueden ser abordados con mayor posibilidad de éxito en forma no sólo interdisciplinaria sino también interinstitucional. Por ello, desde la escuela deben buscarse formas distintas de asociación o articulación y participar en ellas con entusiasmo y responsabilidad. Cuando la escuela articula con las organizaciones de la comunidad suele encontrarse con una lógica institucional diferente a la propia pero, a la vez, complementarias.

En este sentido, la escuela Hugo Wast estableció diferentes tipos de vínculos con la Biblioteca Popular de Bella Vista a partir del año 2005. La vice directora Gabriela Marengo expresaba” La manera de analizar la realidad desde lo político, la mirada de la biblioteca sobre la escuela pública son muy interesantes. Aunque no hubiese proyectos explícitos seguiríamos arti-

culando. Nos interesa como espacio cultural del barrio.” Los alumnos de esta escuela comenzaron a participar en los talleres de huerta orgánica que se realizaban en la biblioteca. El proyecto de huerta orgánica se realizó durante 8 años de manera conjunta entre la escuela y la biblioteca. En la actualidad este taller ha dejado de funcionar pero la escuela cuenta con una huerta propia donde los chicos cultivan principalmente zapallos y luego realizan dulces.

A partir del año 2011 se propuso a la escuela articular un nuevo proyecto conjunto; El taller de producción audiovisual. En el texto elaborado por las docentes sobre la propuesta del taller ellas manifestaban: “Nos parece importante generar actividades conjuntas y articuladas con la escuela porque los chicos que vienen a los talleres de la biblioteca, en su mayoría, concurren a esa institución. Intercambiar experiencias, saberes, etc. Sobre los chicos, el barrio, vecinos, familias, etc. Potencia el trabajo al comprender actitudes, modos de permanecer en los espacios, formas de desarrollar las distintas tareas, etc. Impregnadas por la lógica escolar”.

La propuesta de trabajo que lleva adelante el taller, se elabora de forma conjunta entre la docente a cargo del grado y las talleristas. Se acuerdan algunos ejes temáticos comunes, es decir, aquellos contenidos que están en la curricula escolar y son abordados desde la propuesta político pedagógica de la biblioteca, como por ejemplo, la explotación de los recursos naturales. La maestra trabaja con esta temática desde el área de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En relación a la animación a la lectura, para la Biblioteca es un eje fundamental de trabajo que desarrolla en todos sus talleres y actividades además del espacio del servicio bibliotecario. En el taller también está presente esta tarea, es decir se realizan lectura en ronda antes de terminar la jornada de trabajo. Por otro lado, la realización de la escenografía, confección de personajes, etc. implica un trabajo manual pero también se ponen en práctica conocimientos de matemáticas, dibujo, etc. Por último la realización de los guiones requiere de un trabajo con el área de lengua que también se articula en ambos espacios. Algunos aspectos más técnicos o propios del lenguaje audiovisual se desarrollan en el taller, mientras que las competencias lingüísticas, la redacción, la lectura comprensiva, etc. Se refuerzan en el aula de la escuela.

Este trabajo conjunto implica flexibilizar prácticas institucionales de ambos espacios para construir una propuesta educativa distinta.

4.1.3 La biblioteca Popular de Bella Vista

Esta institución abrió sus puertas en 1990 ofreciendo a los vecinos el servicio de la biblioteca, con los años fue incorporando distintas propuestas fundamentalmente educativas y culturales talleres, escuela de verano, espacios de asesoramiento legal, etc.

En los documentos institucionales Susana Fiorito, presidenta de la fundación escribe: “Como lo hicieron en todo el país, desde fines del siglo XIX, innumerables individuos y grupos -anarquistas y socialistas- que luchaban por la construcción de una sociedad más justa, fundó Bibliotecas y Centros de Estudios Sociales.

En memoria de todos esos luchadores y para retomar sus prácticas, un grupo de activistas que habían participado en los movimientos sociales de las décadas de 1960 y 1970, fundó la Biblioteca de Bella Vista. Ninguno de ellos era vecino del barrio” (Extracto documentos institucionales). Algunos de los lineamientos políticos, culturales, educativos que guían la práctica institucional de la biblioteca Popular de Bella Vista están publicados en su página web. Podemos citar alguno de ellos para comprender mejor los aspectos de articulación entre la escuela y el taller de producción audiovisual: “Encaminarnos hacia el desarrollo del conocimiento, contribuyendo a ponerlo al alcance de todos, a través del estímulo a la lectura y de la utilización de medios gráficos, audiovisuales y electrónicos” (...) “Unirnos en la tarea de facilitar el acceso a las ciencias, las técnicas y las artes, saberes que consideramos patrimonio de toda la humanidad y producto del esfuerzo común de los seres humanos, difundiendo especialmente entre quienes carecen de medios materiales o de estímulos culturales para aproximarse a él”. Por último, “Comprometernos en el desafío de formar una conciencia autónoma y crítica que capacite a todos, sin distinción de edad, sexo, clase social ni creencias, para buscar, seleccionar y elaborar la información que nos rodea”.

“Juntos, aunando sueños y esfuerzos seremos sujetos activos del proceso histórico, y actores constructivos del avance de la humanidad hacia una sociedad más libre y más justa”.

4.1.4 Los Sujetos de la Educación

A partir de la experiencia personal los sujetos han construido una percepción sobre los roles y acciones que desempeñan, al transitar o habitar las diferentes instituciones, sobre todo

las escolares. En la escuela “El agente se constituye como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc, que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos, 1993).

Stuart Hall, se refiere a identidad como “punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». (Hall, 2003, p. 18).

El sujeto es un agente cultural e histórico, que construye junto con otros su experiencia existencial por medio del discurso. Hall menciona al respecto: “ las identidades son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. (Hall, S, 2003, p. 17). Es decir que la conformación de los sujetos de la educación como docentes, talleristas, alumnos, se da en prácticas discursivas propias del contexto donde se desarrollan.

En el espacio escolar “Los maestros y alumnos, no sólo se definen por lo que objetivamente son, sino por el modo en que son percibidos. (...) En la interacción los agentes producen y usan una serie de tipificaciones recíprocas, constituidas a partir de esquemas de percepción y apreciación de las cualidades materiales objetivas” (Fanfani, 2007:106).

Los sujetos no solo conviven e interactúan con polos de identificación en ámbitos escolares. Existen otros espacios de formación donde intervienen otros referentes sociales o discursos interpelantes como amigos, vecinos, otros espacios educativos (formales o no formales) dispositivos tecnológicos, productos mediáticos (radio, TV, diarios, redes sociales, sitios web, etc.) que aportan en los procesos de formación y subjetivación de los sujetos. La identidad es variable, en un momento determinado adherimos o participamos de eventos, grupos, instituciones, organizaciones, etc. Y luego dejamos de participar en esos espacios. Es por eso que las identidades pueden ser entendidas como “puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 2003:19).

Los medios de comunicación o las redes sociales son ejemplos de agentes o polos de identificación que constantemente proponen un juego entre la interpelación y el reconocimiento para promover su visión del contexto a partir de la contemplación del mundo cultural.

Los niños y jóvenes además de ser estudiantes transitan simultáneamente por diversos espacios sociales o locus de aprendizaje, donde las características de estos espacios, las prácticas discursivas y las lógicas de identificación y pertenencia van cambiando. En ocasiones, algunas de esas prácticas, suelen ser contradictorias entre sí, por ejemplo; lo escolar se vive como contrapuesto al sentido común que predomina en lo cotidiano o callejero. La escuela pretende que el alumno realice determinadas prácticas o cumpla ciertos roles, mientras que en la calle se espera que sus acciones y modos de permanecer sean distintos. Si bien cada espacio se configura de manera diferente y los modos de permanecer son distintos, la falta de permeabilidad de las instituciones sobre algunos aspectos identitarios de los niños o jóvenes, suele generar una tensión que a veces se expresa como falta de interés, mirada negativa sobre el espacio escolar, falta de sentido de pertenencia. Incluir algunos aspectos del mundo de la vida de los sujetos en las procesos educativos, es decir, generar propuestas pedagógicas que tengan en cuenta las particularidades de los sujetos y sus contextos socioculturales, como el taller de producción audiovisual, estimula el desarrollo de los procesos de subjetivación de los sujetos donde sus prácticas escolares se conjugan con otro tipo de prácticas discursivas. En este sentido Da Porta propone “(...) creemos que el desafío de la escuela es el de trabajar desde sus realidades, con los productos y los procesos de producción cultural de los jóvenes, para tratar de ‘escuchar’ qué es lo que están tratando de decir a través de sus músicas, de su poesía, de sus grafitis; qué es lo que están tratando de decirle a la sociedad en términos de configuraciones cognitivas y configuraciones afectivas y especialmente, de configuraciones políticas”.(Da Porta, p.33)

Los alumnos

Los niños y jóvenes actualmente están experimentando nuevas condiciones de construcción de su identidad y los modos de transcurrir la infancia. Estas condiciones se relacionan con “nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos”. Carli 1997: 55).

A pesar del contexto de crisis descrito podemos reconocer a la escuela “el logro y la

concreción de los derechos cívicos y de la justicia social”. (Rockwell). La escuela cumple un rol determinante porque a través de la experiencia escolar, se construye esta concepción de infancia que en otros momentos históricos no existía. A partir de la implementación de la convención internacional de los derechos del niño, estos sujetos no sólo tienen deberes y responsabilidades, sino que se les reconoce capacidades y derechos, actualmente la sociedad en general considera a niños y adolescentes como sujetos de derecho y el Estado ha implementado modificaciones en el código civil y penal que garantizan el respeto de los mismos.

La población de la escuela Hugo Wast pertenece a un sector social popular y marginalizado. Es decir, estos sujetos no cuentan con condiciones materiales y simbólicas que les permitan una integración social plena. La exclusión vivida por estos sujetos es material y simbólica, porque en muchos casos no cuentan con condiciones básicas satisfechas (agua potable, viviendas, infraestructura de servicios en el barrio, etc.) pero tampoco tienen acceso a diversos bienes culturales, “la vida cotidiana ha sido atravesada por múltiples pobreza. (Sirvent 1999:).

Como consecuencia de esta situación los sujetos construyen una percepción incierta sobre su futuro. Las personas están expuestas a situaciones límite, donde el esfuerzo para lograr objetivos a futuro no es valorado, construyen experiencias personales donde el día a día organiza sus vidas. Es difícil detectar en los niños y jóvenes de los barrios populares, expectativas, deseos, sueños o metas a futuro donde proyecten un nivel de instrucción terciario o universitario. En las entrevistas realizadas a los alumnos se les preguntó a qué escuela irían cuando terminen el primario. De los 20 entrevistados solo 6 respondieron, el resto de los estudiantes permaneció en silencio. Dos niños expresaron: “Para qué vamos a ir al secundario si somos burros”.

La elección de los colegios a los cuales podrían asistir no se debe a la oferta educativa de los mismos, sino a la proximidad con su domicilio. Estas instituciones están cerca del barrio, por lo tanto, los estudiantes pueden ir y volver caminando solos. Los chicos nombraron al Impetym Dr Amadeo Sabattini, el IPEM 268 Colegio Deán Funes, escuela de policía y el IPEM Gabriela Mistral. Estas instituciones están cerca del barrio, por lo tanto los estudiantes pueden ir y volver caminando solos.

Para los estudiantes y las familias la educación tiene una escasa valoración positiva. Ante la necesidad de cubrir situaciones concretas de alimentación, vestimenta, etc. Muchas veces los niños y jóvenes abandonan la escuela para hacer changas, cuidar autos en Nueva Córdoba, entre

otros.

“Los sectores sociales más excluidos de los valores sociales máspreciados no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica entre las nuevas generaciones. Cuando objetivamente «no se tiene futuro», porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable”. (Tenti Fanfani, 2009:53).

Por otro lado, la directora de la escuela, Claudia Bazán, manifestaba una mayor preocupación por la deserción escolar. Ella expresó: “No tenemos problemas de repitencia o sobre-edad, el tema de violencia lo venimos manejando bien. El problema es la deserción escolar, chicos que no vienen a la escuela, vamos a las casas para saber porque no asisten, en algunos casos intervenimos con la SENAF pero es muy complejo”. La concurrencia a la escuela de manera asistemática dificulta que los alumnos puedan culminar con su recorrido escolar obligatorio, los que logran terminar el nivel primario en esta condiciones desarrollan escasas competencia cognitivas y sociales necesarias para afrontar el nivel medio, muchos de esos estudiantes “fracasan” al no sentirse acompañados se frustran y abandonan el secundario. Esta situación explica Tenti Fanfani (...) debe entenderse como el desenlace de una serie de acontecimientos que muestran una especie de equilibrio negativo o positivo entre el éxito y el fracaso escolar. Mientras algunos (por sus condiciones objetivas y subjetivas de vida) tienen éxito en la carrera, otros experimentan la dolorosa experiencia del fracaso en formas muchas veces sistemáticas (Tenti Fanfani, 2009)

El rol docente en espacios de exclusión

En este trabajo se hace referencia a los docentes y/o talleristas de manera indistinta ya que ambos cumplen el rol de educadores en este espacio educativo.

En el texto “Con el corazón en su sitio” Historia de los hermanos cerezo de la Editorial Para leer en libertad - Brigada cultural México 2015 se considera al tallerista como “una persona capaz de compartir y construir conocimiento por medio de una metodología que implica que los objetivos, los métodos y las técnicas de educación sean capaces de generar acciones transformadoras, de generar reflexiones y acciones que inciten a trabajar de una manera organizada”.

En el documento institucional “Roles y compromisos” de la Biblioteca Popular de Bella

Vista queda definido la concepción de tallerista de la biblioteca: “La premisa es que las personas que aceptan la convocatoria y se comprometen a llevar adelante un sub-proyecto docente porque acuerdan con la propuesta de la FPM, no son contratadas y reciben remuneración o alojamiento para realizar una tarea, sino que la FPM retribuye un tiempo mínimo que ellos no podrían dedicar gratuitamente a esa militancia. Pero su compromiso con la propuesta, con los vecinos del barrio y con los participantes en los talleres, implica la asunción de responsabilidades y la realización de prácticas que exceden los tiempos por los que reciben estipendio o el valor de una locación”.

En contextos de pobreza y exclusión, las demandas a los educadores implican incluir, asistir y enseñar a los niños y jóvenes de los sectores sociales populares excluidos. A su vez se debe hacer frente a la exclusión cultural y social que “afectan la misma educabilidad de las nuevas generaciones, “las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza extrema (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono, etc.) se manifiestan en la vida cotidiana de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los docentes”. (Tedesco, Tenti Fanfani 2002:12). Los educadores deben entonces hacer frente a diferentes problemáticas o situaciones por las que atraviesan las familias de sus alumnos sin contar muchas veces, con las herramientas o recursos necesarios para eso.

4.2 La configuración del Espacio Educativo a través de las Prácticas

Si bien existe una representación social de la institución escuela, la configuración de cada espacio escolar está condicionada por las coyunturas históricas propias de su contexto. Las particularidades que conforman el espacio institucional determinan los vínculos entre los sujetos, los recursos a los que accede y con que cuenta, las modalidades en los procesos de aprendizajes, la manera de registrar las prácticas institucionales, etc. Es decir que cada escuela tiene una historia que queda registrada en diversos documentos oficiales los cuales dan cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema. Pero también “Con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material, toma vida”. (Rockwell Ezpeleta, 1983, p. 8).

La relación dialéctica entre prácticas institucionalizadas, “oficiales” y las nuevas prácticas aporta a la historia y configuración de la institución, imprimiendo las particularidades del es-

pacio escolar en un proceso dinámico en el que se construyen nuevos conjuntos de significaciones que ponen en tensión la cultura escolar establecida, es decir el “modo sistemático, racional y socialmente legitimado, de transmisión de un conjunto de prácticas, saberes y representaciones para actuar en la vida social, más allá de la escuela y que operan dentro de la práctica escolar (Huergo, J., 1997).

Es en las prácticas cotidianas, que la subjetividad de nuestro ser, se pone en juego impregnando lo que pensamos, intuimos, sentimos, creemos, soñamos, esperamos, queremos. De esta manera nuestras acciones adquieren un determinado sentido: una justificación, una explicación, una orientación, una razón de ser. Para Bourdieu la práctica es producida por el habitus. “una formación duradera, (el) producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada” una acción externa (Bourdieu 1981). Las estructuras internalizadas actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y también de representaciones (Bourdieu, 1981)

Las prácticas producidas por el habitus tienden, con mayor seguridad que cualquier regla formal o norma explícita, a garantizar la conformidad con una estructura y la constancia o duración a través del tiempo. Estas acciones cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica. Es por esta razón que los sujetos construyen un saber o una conciencia práctica acerca de las condiciones de sus acciones y de la vida, que no pueden expresar discursivamente pero determinan qué tipo de prácticas realizan o cómo las llevan adelante.

En el proceso educativo, las prácticas, se van modificando ya sea para reafirmar una práctica ya existente (sentido hegemónico) o para transformar una práctica vigente (sentido contrahegemónico). A través del relevamiento de las prácticas que los sujetos en relación a la construcción de los vínculos, el modos de producción de conocimiento, los modos de habitar el tiempo y el espacio, los tipos de usos de los dispositivos tecnológicos, entre otros, fue posible reconocer acciones naturalizadas o hegemónicas que a partir de las propuestas en el taller se fueron transformando para configurar nuevos sentidos y saberes posibilitando el uso y apropiación de dispositivos tecnológicos y aspectos de la narrativa audiovisual por parte de los estudiante.

4.2.1 Desde el Aula a la Vereda: El Taller de Producción Audiovisual

Si bien existen diversos conceptos sobre taller, sobre todo, desde propuestas basadas en la educación popular se optó por la propuesta de María González Teresa Cuberes quien se refiere al Taller “[...] Como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, del sentir y el hacer. Como lugar para la participación y el aprendizaje. (Gonzalez Cuberes, 1994).

El rol de los alumnos en este espacio es diferente al rol que se le asigna en ámbitos de enseñanza tradicional. En el taller el participante se siente reconocido porque se valora su conocimiento y su experiencia previa, porque puede aportar no sólo desde su saber sino también a partir de sus errores o dudas, posibilitando correcciones o aclaraciones que de otra manera no se hubieran producido. “Tanto el docente como los alumnos realizan un proceso creativo: uno, para descifrar, encauzar y rectificar; otros, para aprender a aprender de otra manera. Tanto el docente como los alumnos son protagonistas; estos indagan, formulan preguntas, encuentran respuestas, opinan, discuten, interactúan con sus compañeros y reflexionan sobre su propia conducta y la ajena” (Pasel, Asbornó 1991:).

Se entiende al taller como un espacio-tiempo que implica una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica para movilizar el proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y altamente dialógico en el cual cada miembro hace sus aportes.

La articulación entre la propuesta del taller de producción audiovisual y la escuela permite a los docentes y alumnos desarrollar otros modos de ser y estar en el espacio educativo, generando vínculos, saberes, sentidos de una manera distinta al modelo de educación bancaria.

4.3 Prácticas Comunicativas y Producción de Saberes y Sentidos en el Taller

4.3.1 El Tiempo y el Espacio

El taller de producción audiovisual no se desarrolla en el edificio de la escuela, pero las nociones sobre espacio y tiempo que tiene esta institución condicionan los hábitos y las prácticas educativas de los alumnos y por lo tanto sus modos de ser y estar en el taller. En la escuela la or-

ganización de tiempo y espacio se corresponden con una lógica racional, “Si pensamos las instituciones educativas en tanto estructuras de emplazamiento ellas operan como una malla que ciñe la realidad, la organiza, la milimetrada, la radiografía. Todo es recortado y calculado, el tiempo, el espacio, las interacciones, etc. Esto obliga a los sujetos a quedar delimitados y regulados por una matriz que diluye lo heterogéneo en lo homogéneo” (Ormart, 2007).

Este modelo de gestión tecnocrático implica la regulación y homogeneización en el uso del tiempo y el espacio para contribuir al ideal de escolarización propio de la escuela moderna, donde se intenta que todo sea homogéneo dejando por fuera lo diverso. El principal fin que persigue este tipo de gestión tecnocrática es cumplir con los objetivos institucionales propuestos para garantizar un funcionamiento eficaz y eficiente de la escuela. Por esta razón el tiempo y el espacio se ordenan en grillas con horarios y lugares definidos tratando de eliminar tiempos y espacios “muertos o inútiles” Esta manera de concebir y organizar la escuela se basa en la repetición y la redundancia de acciones, en lugares y momentos determinados. En palabras de Poggi “La necesidad de medir y organizar el tiempo escolar supone la repetición de un patrón construido sobre la base de la unidad horaria. De esta manera se van consolidando los calendarios escolares, efemérides, la estructura de los horarios semanales de cursado, la planificación anual, mensual y semanal y diaria de contenidos y actividades. En esta lógica de la eficacia, el tiempo de ocio representado en “el recreo”, está devaluado y es escaso.

En las sociedades capitalistas actuales, el ocio se relaciona con ‘el no hacer’, estrechamente ligado a la vagancia. Se trata eliminar el mayor tiempo de ocio posible porque implicaría ir en contra de los niveles de rendimiento en el trabajo, exigidos para sostener el consumo de artefactos y servicios superfluos. El ocio es una ganancia pura para el sujeto y el sistema no permite más que su propia ganancia. La escuela tecnocrática reproduce los modelos y prácticas culturales de este tipo de sociedades.

4.3.2 El Aula: Espacio Tiempo del Taller

Por lo general las aulas escolares se distribuyen de la siguiente manera; Hay un pizarrón que ocupa gran parte de la pared. A partir de este dispositivo, se organiza la distribución de los bancos ubicados en filas consecutivas donde los alumnos se sientan siempre mirando al pizarrón.

Este tipo de distribución de mobiliarios genera que los alumnos a partir de la segunda fila vean la cabeza de sus compañeros de adelante dificultando una interacción entre los mismos.

El docente toma el espacio del pizarrón como referencia para pararse frente a ellos y poder tener una visión amplia del aula. Durante el desarrollo de la clase expone el tema frente a la clase mientras los alumnos reciben esa información en su banco generando un escaso contacto visual y corporal entre los sujetos alumnos. Por lo general se les pide a los alumnos que permanezcan sentados en sus bancos y que no se den vuelta para conversar con los otros compañeros. Esta disposición sobre el espacio físico, mobiliarios y corporalidades dificulta el trabajo colectivo en grupos, por lo tanto el proceso de aprendizaje es vivenciado como individual.

Sin embargo, dentro de la educación formal existen otros modos de organización del aula. En los jardines de infantes, se proponen áreas de trabajo por rincones y los niños pueden transitar por ellos. La merienda es una instancia compartida y muchas actividades se desarrollan en torno a mesas colectivas de trabajo. Cuando los niños ingresan al nivel primario se encuentran con una disposición convencional del aula que muchas veces, genera un lugar neutral, pasivo y anónimo.

4.3.3 El Círculo: La Rueda y la Horizontalidad como Estrategias para la Percepción del Grupo y la Percepción del Propio Cuerpo

El salón donde se desarrolla el taller de producción audiovisual es amplio y está dividido en rincones donde se realizan las diferentes actividades. En un extremo del salón hay una alfombra grande y del otro lado tablonces con caballetes y sillas, que se arman cuando es necesario trabajar sobre mesas.

La jornada de trabajo se inicia formando una ronda entre los estudiantes y los docentes. Tomados de la mano se saludan, se miran, se reconocen y de a poco se sueltan para que cada uno encuentre su lugar. Cada participante se recuesta sobre la alfombra y encuentra una posición cómoda. La docente va guiando la relajación Con inhalaciones profundas el cuerpo se va aquietando, el ruido de la calle se hace más lejano, soltamos el peso del cuerpo, percibimos donde nos molesta, el sonido del corazón” Luego de unos minutos la docente pide a los estudiantes que se incorporen de a poco para sentarse nuevamente en la ronda. Una vez acomodados comienza la

charla: Se hace un repaso de cómo vivieron la semana, en ese momento surgen diferentes temas, inquietudes u opiniones sobre la vida cotidiana de los participantes. Posteriormente se explica que se va a trabajar ese día, temas y consignas. Entre todos preparan la sala y los materiales para trabajar.

Una de las talleristas explicaba cómo organizan la clase en distintos momentos; “El círculo invita a entrar, a ser parte. Todos juntos abrimos el espacio y nos preparamos para la jornada de trabajo, es inicio y final. Nos permite encontrarnos, reconocernos visualmente, relajarnos para construir un equilibrio desarmando tensiones, enojos, peleas, ansiedades, buscando una sintonía, el pulso del grupo.

Mientras el cuerpo se empieza a relajar vamos tomando conciencia de nuestro cuerpo, lo sentimos y encontramos el cuerpo de los otros compañeros, podemos dar y recibir, formar parte del grupo. Luego surge la palabra compartida, comentarios, risas, argumentaciones, desencuentros, reclamos, pereza, ganas de ser escuchados. Posteriormente planteamos las consignas de trabajo para abordar el tema del día y realizar las actividades previstas”.

Al terminar la jornada se vuelve a armar la ronda para compartir experiencias, aprendizajes, sentimientos, conocimientos producidos colectivamente, sentimientos, sensaciones, etc. A pesar de que esta pauta es rutinaria, los talleristas insisten a los participantes con la necesidad de construir ese espacio y momento colectivo. “Muchas veces los chicos deambulan por la sala o se tiran en la alfombra para conversar con otros compañeros sin respetar la consigna planteada. Si bien disfrutan de compartir en la ronda, estas acciones interrumpen y dificultan la concreción de la misma. De esta manera los participantes ponen a prueba las pautas de convivencia acordadas”.

4.3.4 Relatos en Primera Persona

A partir de los relatos cotidianos compartidos en la ronda solían surgir situaciones o anécdotas sobre la escuela, el barrio, la familia, amigos, etc. Al finalizar una de las jornadas de trabajo la tallerista preguntó a los estudiantes sobre el tema abordado; ¿Qué piensan del trabajo que iniciamos sobre la contaminación de los ríos, la sequía y las inundaciones? Una niña escuchaba muy atenta y después comentó que en su casa no tenían agua potable. Rocío dijo: “Está bueno cuidar el agua, nosotros buscamos agua en el pico, ese que está afuera en la calle, vamos

con baldes y fuentones. Diego sabe porque también vive cerquita”.

Muchos chicos se sorprendieron, porque si bien habitan viviendas precarias, la mayoría de ellos tienen agua en el baño y en la cocina. El relato de la compañera abrió el debate sobre las condiciones de vida de las familias de la zona. A pesar de que los chicos viven a muy pocas cuadras de distancia entre sí, algunas casas cuentan con gas natural, agua, luz, teléfono y otras familias ni siquiera acceden a un derecho universal y básico como tener agua potable en sus viviendas. La información que brindó la niña sobre la falta de agua potable en su domicilio se incluyó en las estrofas de la canción de creación colectiva “El rap de La Cañada”.

A través del diálogo compartido los participantes van descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento del contexto donde viven. Podemos decir que en el taller se desarrolla.” Un proceso de acción reflexión acción donde el sujeto hace desde su realidad, desde su experiencia, desde una práctica social, junto con los demás”. (Kaplún 2002).

4.4 Vínculos entre los Sujetos: ¿Quién Construye Autoridad?

La relación pedagógica es una relación de autoridad donde existe cierta asimetría entre el educador y el educando, debido a que no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades, etcétera.

La educación, señala Dussel” implica siempre un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo.” (Dussel, Southwell 2009: 27).

Por lo general los niños tienden a considerar a la autoridad y al maestro como algo natural e indiscutido perdiendo de vista la dimensión construida y consensuada de esta relación.

“La autoridad implica una relación de poder que requiere de algún grado de consentimiento por parte de aquellos sometidos a ella, esto es, de alguna clase de legitimidad”. (De Noel 2009:29). Desde esta mirada podemos comprender a la autoridad como una relación consensuada que posibilita la construcción de criterios o acuerdos entre los sujetos implicados. Este modo de percibir a la autoridad deja de lado la concepción verticalista y unilateral donde se desarrolla un vínculo dominante por parte de los docentes hacia los alumnos. De Noel se refiere a la rela-

ción de autoridad cómo legitimidad contestada, tanto entre los que se supone detentan autoridad como entre los que deberían teóricamente someterse a ella. “Aunque muchas veces cabe al abandono de las pretensiones de legitimidad de la institución escolar por parte de sus agentes tanta o más responsabilidad que a la imputada resistencia por parte de sus destinatarios en someterse a ella”. (De Noel 2009: 31).

A menudo, el concepto de autoridad se relaciona con el de disciplina, sobre todo en las instituciones escolares donde los sujetos que ejercen la autoridad, docentes, directivos, auxiliares, etc. También imparten diversos dispositivos disciplinarios.

Jorge Huergo se refiere a la disciplina escolar como un conjunto de dispositivos que tienden a enderezar conductas que son impropias de la “civilización” o de un mundo desarrollado.

Para ello se utilizan diversos dispositivos; sanciones como firma de libro, suspensiones y expulsiones de los alumnos, algunos tipos de exámenes, etc. A través de los dispositivos disciplinarios “se controla y ordena la conducta social, y se clasifica quiénes continúan dentro del sistema y quiénes deben estar fuera de él”. (Huergo 2007). En este sentido, Foucault plantea que el poder no se aplica a los individuos, sino que transita a través de ellos. “El individuo no debe comprenderse como contrapuesto al poder sino que es un efecto del poder y un elemento de su composición” (Foucault, 1993: 27).

Entre los diversos conflictos que atraviesa actualmente la escuela, se suele hacer referencia a la crisis de autoridad. Se suele escuchar como un murmullo sin fundamentos la frase “Los docentes han perdido autoridad y ya no son respetados por sus estudiantes”. Para reconstruir los conceptos de disciplina y autoridad es necesario incorporar la idea de responsabilidad para construir desde otra mirada el proceso educativo y la autoridad docente. “La responsabilidad, para nosotros, dice Dussel, incorpora la dimensión ética y política del trabajo docente: para qué educo, en nombre de quién, con qué derecho” (Dussel, Southwell 2009: 26). Esta posición pone en cuestión “la visión de la educación como estricta disciplina o como reclutamiento, jugando con el miedo y el poder omnímodo que aterroriza, es importante resguardar la reflexión sobre la justicia de nuestros actos, sobre el tipo de autoridad que construimos, sobre para qué estamos frente a un aula educando a determinados seres humanos. (Dussel, Southwell 2009: 26)

Dussel profundiza el debate y propone “encontrar nuevas formas de autorización de la palabra docente, a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el saber es el modo más democrá-

tico de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la tarea conlleva”.

En este sentido el diálogo otorga la palabra y permite el intercambio de las experiencias, saberes, competencias culturales, etc. del educador y los educandos para construir nuevos sentidos y conocimientos compartidos. El diálogo debe comprenderse como un “proceso cultural que carga en la voz (como conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los educadores y los educandos se enfrentan expresando sus experiencias) la memoria; una memoria como acumulación narrativa (no siempre consciente) de lazos colectivos y de contradicciones experimentadas. (cfr. McLaren, 1994: 273). Por otro lado reconoce la necesidad de articular los conocimientos y saberes que portan los alumnos y aquellos contenidos que propone la escuela.

Por medio del diálogo de saberes, los docentes en el taller, “se animan a “legislar” sobre lo que vale la pena enseñar y aprender, a construir una autoridad cultural y pedagógica, y al mismo tiempo evitan la tentación autoritaria sosteniendo que esas normas permanezcan abiertas a lo que las nuevas perspectivas y generaciones van aportando”. (Dussel, Southwell 2009: 28).

4.4.1 Los Conflictos y los Límites

Por lo general el conflicto es considerado como negativo y se lo relaciona con la violencia, “existe una demonización del conflicto que lo asocia indiscriminadamente a conductas no deseables, a veces delictivas”(Ortega 2001:42). Es por esta razón que las instituciones, no solo educativas, invierten tiempo y recursos para poner en práctica dispositivos disciplinarios que disminuyan posibles situaciones conflictivas. En el conflicto se evidencian las luchas y disputas en las prácticas culturales y los espacios educativos “son escenarios de pugnas culturales que los exceden; son los lugares donde diversas formas de resistencias se ponen de manifiesto” (Huergo, 1998). Para regular las prácticas de los sujetos, la escuela, desarrolla diversos dispositivos y estrategias de disciplinamiento implementando reglamentos o pautas de convivencia.

Por medio de la aplicación de los mismos, ciertos sujetos son reconocidos y legitimados como portadores de la autoridad y ciertos sujetos con la capacidad de obedecer para desarrollar vínculos que tiendan a construir “disciplina”.

Para Ortega el conflicto también puede entenderse como “confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. que en una sociedad

democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia, encuentran su espacio y ámbito de expresión” (Ortega, 2001:42). En el taller de producción audiovisual se intenta construir una autoridad pedagógica que oriente el proceso de aprendizaje. El docente desarrolla estrategias para la resolución de situaciones conflictivas. Esto implica contar con instancias para la expresión y comprensión de los sentimientos, el respeto, la capacidad de adaptación y aceptación de las frustraciones, la empatía, el reconocimiento de capacidades de los otros, etc. Para indagar las razones que generaron el conflicto. Se entiende a esta situación como una posibilidad de aprendizaje que por medio del diálogo “aporta nuevas experiencias de aprendizaje, porque permite conocer nuevas alternativas a los problemas”. (Ortega, 2001:44)

El diálogo genera “una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes” (Freire, 1985)

Para Freire, la existencia del conflicto y su desvelamiento son características básicas de una educación de clara vocación indagadora. En una de sus tantas frases breves pero cargadas de fuerza, Freire se refiere al conflicto como “la comadrona de la conciencia” (Freire, 1985:116). Este tipo de abordaje sobre la construcción de autoridad y disciplina ha generado algunos puntos de tensión entre el taller y la escuela, debido a que en el mismo, la construcción de acuerdos, normas, formas de trabajo, etc. No responden a estructuras o normativas escolares tradicionales como el premio/castigo. Sin embargo, los alumnos deben respetar las prácticas disciplinarias vigentes en la escuela, debido a que esta institución brinda el marco normativo y legal de los alumnos por los cuales es responsable.

Una mañana en el taller de producción audiovisual Axel estaba muy inquieto, no se concentraba en sus actividades y molestaba a sus compañeros. En varias ocasiones la tallerista le pidió que atendiera su tarea y no molestara a sus compañeros. Luego, mientras se desarrollaba una actividad en ronda Axel le tocó la cola a una compañera. Se suspendió la actividad y se pidió a todos que se sentaran para conversar sobre lo sucedido. La niña pudo manifestar su malestar en la ronda y decirle a Axel lo que pensaba de la situación. Los otros alumnos comenzaron a describir situaciones que habían sucedido en la escuela, peleas, golpes, la entrada de los varones al baño de mujeres, etc. Axel se sintió cuestionado y acusado, esto lo enojó y lo puso agresivo, gritaba y amenazaba a sus compañeros con pegarles. La tallerista propuso una actividad para

que los chicos trabajaran la respiración y se calmaran. Luego de que los estudiantes pudieron volver a la ronda tranquilos se abordó la temática sobre el respeto y cuidado del propio cuerpo y el cuerpo de las otras personas.

La maestra contó que estaban trabajando en el aula con un proyecto de salud sexual y estos temas eran abordados. Luego de un rato Axel pudo manifestar en palabras las razones de su enojo y porque había tocado a su compañera, reconoció que no era correcto y a él tampoco le gustaba que lo tocaran, él también le pidió disculpas. Luego de un rato la niña lo perdonó. La clase siguiente Axel no asistió al taller. La maestra dijo que la dirección de la escuela había resuelto suspender a este alumno por dos días debido a lo ocurrido. Las docentes del taller pidieron hablar con los directivos para conversar sobre la situación, si bien no podía pasarse por alto la acción de Axel, ellas manifestaron su desacuerdo con la medida tomada. El hecho había ocurrido en el taller y en ese espacio los límites no se abordaban de esa manera.

La escuela explicó que Axel era alumno de esa institución y el proyecto del taller debía enmarcarse en las normas institucionales. Si bien las docentes del taller no estaban de acuerdo con la resolución de la escuela debieron aceptar la sanción aplicada a este alumno.

4.4.2 La Participación en el Taller ¿Seño no toma Asistencia?

La propuesta del taller de producción audiovisual no forma parte de los espacios curriculares designados por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, la participación en el taller es voluntaria, los alumnos que no concurren a dicho espacio se quedan en la escuela realizando otras actividades con los profesores de materias especiales. Sin embargo todos los alumnos del grado asisten.

Durante el primer año en que se llevó adelante la propuesta José, un alumno de cuarto grado, no asistió. La maestra le preguntó porque no quería ir a la biblioteca y él respondió- “En esa biblioteca son todos zurdos, enseñan cosas en contra de los militares, yo no voy”

Los directivos de la escuela citaron al papá de José para preguntarle porqué estaba en desacuerdo con que su hijo fuera a la biblioteca y él enunció los mismos argumentos que su hijo. La escuela acordó con el papá de José que los días del taller este alumno realizaría otras actividades en la escuela.

Una mañana, como era habitual en el taller, mientras los chicos pintaban una escenografía sonaba de fondo música. (trabajar con música de fondo les permite a los participantes estar más tranquilos y concentrados). De repente empezó a sonar música africana. Los tambores les contagiaban las ganas de moverse. Gino que estaba atento a la música comenzó a cantar la canción que estaba sonando. Era el Kakilambé. Cuando la tallerista preguntó si conocía esa canción Gino dijo- La estamos aprendiendo con la seño Eugenia de música-. Todos los chicos empezaron a cantar y bailar al ritmo del Kakilambé.

Las talleristas se pusieron en contacto con la maestra de música y decidieron preparar la canción para grabarla y usarla como banda de sonido en el cortometraje “Fiesta en la sabana”. José, el alumno que no quería concurrir al taller en la biblioteca era la primera voz en esa canción, por esta razón, la maestra de música le pidió a José que participara de la grabación de ese tema musical. Los equipos de sonido estaban en la biblioteca por lo tanto José debía concurrir allí para realizar la grabación. Entre idas y vueltas José aceptó asistir a la biblioteca para esa actividad. Cuando él llegó se mostró distante, pero a medida que pasaba el tiempo y los ensayos se repetían, este niño tomaba mayor confianza.

Ese día además de trabajar en el salón donde se realizó la grabación, los chicos salieron a cantar y bailar en la calle, el profesor de percusión de la biblioteca también participó tocando el djembé. Luego de las rondas de canto y baile se realizó una merienda compartida. José quedó encantado y desde ese día participó en el taller durante el año y medio que quedaba.



Registro actividades 2

4.5 Aportes de la Producción Audiovisual a la Escuela

4.5.1 La Escuela y las Nuevas Tecnologías

La relación que las instituciones escolares establecen con las nuevas tecnologías es compleja debido a que la incorporación de estos recursos, con una propuesta pedagógica, implica analizar y reflexionar las prácticas escolares para rediseñar, y modificar dichas prácticas “La cultura mediática disloca, descentra y transforma no sólo el estatuto del conocimiento escolar, sino también el de sus modos de “reconocimiento”, legitimidad y aceptación social”. (Da Porta 2008:3). En el proceso de incorporación de dispositivos mediáticos en el espacio escolar surgen diversas dificultades como la disponibilidad de recursos materiales con los que cuenta la institución (conectividad, espacios físicos, etc.) nivel de conocimiento sobre el uso de Tics por parte de los docentes, la concepción hegemónica sobre las tecnologías digitales, etc.

Si bien el Ministerio de educación ha acompañado este proceso con capacitaciones u otros eventos, todavía las instituciones escolares están atravesando un complejo proceso en el cual deberían “reconocer que las tecnologías de la información y los medios de comunicación movilizan lógicas culturales y cognitivas, modos de aprendizajes y procesos de significación bastantes lejanos y ajenos las lógicas escolares que han sido pensadas y diseñadas en épocas previas, pero que además se plantean formas de experimentar el mundo y de interactuar muy distintas. (Da Porta 2006:1).

La escuela todavía sostiene fuertemente a la escritura como el modo de representación válido para la conservación, producción y transmisión de la cultura. Un ejemplo de esto es lo sucedido con la tradición oral que fue silenciada por mucho tiempo, dejando de lado prácticas y tradiciones transmitidas de generación en generación. Estas prácticas devaluadas no se consideraban conocimientos o saberes legítimos sino mero sentido común. Si bien los docentes utilizan recursos tecnológicos para “hacer más entretenidas las clases” el modelo de aprendizaje de transmisión de conocimiento que prevaleció durante siglos y que mantuvo una lógica de información lineal y progresiva sigue vigente. Esta mirada instrumental sobre los recursos guía el diseño de las propuestas de enseñanza que apuntan a adoptar dispositivos tecnológicos en el aula sin preguntar o indagar sobre sus potencialidades en los procesos de construcción de

conocimiento. Aquí el acento está puesto en la eficacia del uso de ese recurso sin tener en cuenta las dimensiones pedagógicas y comunicacionales, las cuales, excede ampliamente el uso instrumental del mismo.

Por lo general, los docentes, reconocen las potencialidades del uso de tecnologías, pero todavía no han explorado la dimensión pedagógica de los dispositivos tecnológicos.

Es decir; “Los docentes reconocen experiencias con las tecnologías en su vida cotidiana en las que predomina una finalidad instrumental en el orden de resolver asuntos prácticos.

Asimismo registran prácticas educativas en las que el uso de las TIC está presente y resaltan dichas experiencias como positivas tanto para docentes como alumnos. Sin embargo, se manifiesta una contradicción en la posibilidad de reconocer en dicha práctica una dimensión pedagógica”. (Cabriolé, Pineda, Yeremián 2014.260)

En este sentido Da Porta plantea: “El trabajo con medios y tecnologías de la información en la escuela (...) necesita en primer lugar un encuadre pedagógico, en el sentido amplio. Necesita que el docente sepa qué procesos está buscando desatar en sus alumnos, qué sentidos se van a poner en juego, qué conocimientos y para qué”. (Da Porta 2006:3).

La escuela Hugo Wast cuenta con escasos recursos tecnológicos o programas y/o subsidios relacionados con el uso de nuevas tecnologías. Los docentes gestionan o llevan sus propios aparatos como proyectores, cámaras fotográficas o notebooks para trabajar algún contenido específico en el aula. Por ejemplo, las maestras de 6º grado sacan fotos a sus alumnos para proyectar el día de la entrega de certificados (finalización de la escuela primaria). Otros ejemplos, se dan cuando para el día del alumno la escuela prepara una sala de proyecciones y los chicos ven películas en pantalla grande. La maestra lleva su Tablet para que en hora libre vean el videoclip de su grupo de música favorito. Es decir, que en muchas ocasiones se considera a las tecnologías como un recurso para uso recreativo o social despojado de sentidos, que poco tiene que ver con la construcción de saberes y subjetividades. La propuesta del taller intenta construir junto con los participantes un rol activo, reflexivo y creativo en el uso de diferentes dispositivos mediáticos. Es decir que los sujetos puedan utilizar y asimilar los diferentes artefactos tecnológicos proponiendo nuevas prácticas y producción de sentidos.

4.5.2 La Construcción del Conocimiento a partir del Diálogo de Saberes

La información, los datos, los conocimientos y los saberes, en las sociedades globalizadas están disponibles en múltiples plataformas, sitios web, redes sociales, organizaciones o instituciones de la sociedad civil, entre otros locus de información. Las transformaciones en los modos de vincularse de los sujetos, los procesos de mediación cotidianos, generan nuevos modos de construcción de sentidos y saberes. Como ya se ha mencionado, la escuela no es la única institución que detenta el conocimiento, a partir de las transformaciones socioculturales se van legitimando otras fuentes del saber. Esto modifica el rol tradicional de los educadores, quienes tienen el desafío de orientar a sus estudiantes en la producción de nuevos conocimientos. Es decir, construir con los alumnos criterios de selección, jerarquización, ordenamiento sobre la vasta información que circula para producir nuevos saberes. El aula se expande por medio de los dispositivos tecnológicos que permiten a los sujetos acceder a diversas fuentes de información o conocimiento en distintos lugares y horas del día. El aprendizaje ya no necesita, necesariamente, del ritual del aula, donde el docente transmitía los conocimientos al grupo de estudiantes que debía responder por escrito en su cuaderno o carpeta a las consignas propuestas por el educador. En este sentido Nicolás Burbules desarrolla el concepto de aprendizaje oblicuo. Este tipo de aprendizaje es la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes” Burbules 14: 2012.

En esta coyuntura los saberes dispersos y fragmentados que circulan y con los cuales estamos en permanente contacto, necesitan ser decodificados e interpretados. Se hace visible la tensión entre el papel que desempeñan los docentes como facilitadores en la construcción de conocimientos escolares socialmente legítimos y las competencias desarrolladas en la apropiación de diversos dispositivos tecnológicos por parte de los alumnos, que en ocasiones rebasan los saberes y competencias de los docentes. “Surge un cuestionamiento de su papel mediador frente al saber y la autorización para regular lo que es deseable o indeseable aprender” (Lizarazo 2008:9 en Winocur 2009: 130,131).

Los docentes juegan un papel importante a la hora incorporar estos saberes y orientar a los alumnos en la construcción de nuevos sentidos para que los estudiantes puedan constituirse

como productores activos, autogestionarios, reflexivos, críticos, y a su vez, logren desarrollar competencias discursivas para expresar intereses, sentimientos, concepciones, etc. Es decir, ejercer su derechos ciudadanos dentro del ámbito escolar “la necesidad de reflexión permanente en torno a entender, actualizar los deseos, los gustos, y necesidades de expresarse de los sujetos de la relación educativa y revalorizar el espacio escolar como último espacio de socialización democratizante” (Da Porta 2004:42).

En el taller la construcción de aprendizajes experienciales, es decir, a partir del planteo de un “problema o situación del contexto”, posibilita que se desencadenen una serie de articulaciones entre saberes disciplinares indispensables y saberes horizontales que posibilita la construcción de la historia y guiones, la búsqueda de información bibliográfica, la realización de mapeos, entrevistas a vecinos, el registro en un cuaderno de campo. “El espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades, pues desde los mestizajes que entre ella se traman es donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.” (Martín Barbero 2002). A su vez estos saberes se articulan con aspectos de la narrativa audiovisual y competencias necesarias para el uso de dispositivos tecnológicos que van a posibilitar a los estudiantes la producción de los cortometrajes.

Si bien existe una planificación sobre los contenidos, metodología y propósitos de enseñanza aprendizaje, ésta es lo suficientemente flexible como para adaptarse a diferentes situaciones cotidianas. A su vez se articulan ejes temáticos o contenidos trabajados en el aula para potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Cuando se le preguntaba a las talleristas sobre la planificación del taller ellas argumentaban: “tenemos reuniones de equipo donde planificamos las actividades, esto nos permite sostener una estructura del taller, pero también sabemos que cada grupo es distinto y por eso nuestra planificación es flexible. Hay que “tomarle la temperatura” al grupo, entender para donde va, hay chicos que se enganchan con actividades plásticas y otros se cansan rápido. Todo el tiempo estamos buscando maneras de hacer más simple el desarrollo de conceptos, pensamos actividades que resulten entretenidas pero que nos permitan desarrollar los ejes de trabajo.

Los alumnos de 5° grado estaban trabajando sobre las aguas contaminadas en los ríos de Córdoba, se decidió tomar esta problemática en el taller pero abordarlo desde el espacio barrial. Para ello se propuso el siguiente eje de trabajo “La basura que arrastra la Cañada” Se

partió desde una problemática real y cotidiana; la situación actual de “La Cañada” para conocer, reflexionar proponer y cuestionar el sentido que tiene este espacio barrial para los vecinos y el uso que le dan. Para relevar los diferentes datos e informaciones se utilizaron herramientas como las entrevistas, mapeo del barrio, registro fotográfico, cuaderno de campo. Es decir, se hizo un abordaje interdisciplinario sobre esta problemática, para que los estudiantes pudieran comprender los diferentes aspectos que abarcaba y a partir de esas indagaciones construir nuevos saberes sobre el entorno donde viven.

4.5.3 El Proceso de Producción Audiovisual desde una Dimensión Pedagógica

La producción de textos audiovisuales es un proceso complejo y multidisciplinario, que abarca las más variadas tareas. Para ello, es necesario planificar las etapas de trabajo, organizar y delegar tareas, trabajar en equipo, construir los personajes y la escenografía. En el caso de las producciones en el taller son de carácter colectivo por lo tanto, muchas de estas actividades son rotativas y sus plazos son mayores debido a que la adaptación de los alumnos a los diversos roles dentro de este proceso es diferente. En este tipo de producción los roles pedagógicos tradicionales quedan subvertidos, desdibujando el vínculo asimétrico entre el docente (poseedor del conocimiento y la autoridad) y el alumno (receptor pasivo). Los docentes y alumnos asumen el rol de creadores y productores culturales. Es decir; Ellos se vuelven protagonistas en la construcción del relato y ponen en juego su palabra, descubren y valoran sus capacidades y potencial creativo, en palabras de Freinet, pueden «adquirir conciencia de su propio valer». (Freinet en Kaplún 2002:) Los saberes indispensables, socialmente útiles, y los saberes temáticos se van articulando para construir nuevos conocimientos transversales. Es decir; “Entrañan un desdibujamiento de lo que está narrado de manera lineal, transformándolo en un conjunto intertextual polisémico y polifónico”. (Martín Barbero 2002:6).

Es posible decir, que el discurso elaborado por los alumnos traspasa el formato escolar posibilitando, la creación de puentes de diálogo intercultural que manifiesten la diversidad del contexto social donde están insertos. La producción audiovisual hace posible la propuesta de “modelos de identificación para los alumnos, pero también de modelos de comprensión y problematización del mundo en que vivimos”. (Kaplun 1992) Por medio de la imagen y el sonido los

participantes ponen en circulación un discurso, un relato construido en un proceso de creación reflexivo donde van problematizando sus condiciones de vida y generando nuevas lecturas de la realidad. En este sentido, Nakache describe a la práctica de producción en la escuela señalando que esta “desborda lo escolar, lo mediático y también los saberes cotidianos que los niños y jóvenes traen al aula, instalándose en un margen donde “el hacer” permite cuestionar al “saber”. (Naskache, 2000:19). En palabras de la autora “Es en la producción misma donde lo escolar queda excedido por lo extra-escolar, ya que el proyecto de producción tiene como objetivo explícito traspasar las fronteras de la escuela. La práctica de producción, entonces, indica un tránsito entre distintas culturas: la mediática, la escolar y la cotidiana, donde desde cada una se interpela a la otra”. (Naskache, 2000:19).

El trabajo con textos mediáticos audiovisuales permite articular el enfoque pedagógico con una mirada comunicacional del trabajo con tecnología. Es decir, que los sujetos puedan pensarse como productores de un discurso, con cierta intencionalidad comunicativa, dirigida a un/os destinatario/s. para comunicar los sentidos, saberes, etc. producidos en el aula. A su vez es necesario tener en cuenta algunas dimensiones en el proceso de producción: “la expresivo-estética (la belleza en la comunicabilidad), la productivo-creativa (un tipo de producción no regido por la frialdad técnica sino por la calidez creativa) y la formativa (que le otorga el horizonte y el sentido pedagógico a la producción)”. (Huergo Morawiki, 2005)

4.5.4 Leer escribiendo, escribir leyendo (Cuaderno de Campo)

A la hora de elaborar los guiones literarios o los storyboard una de las dificultades que presentaban los estudiantes era el proceso de escritura. Cuando se proponían actividades de escritura colectiva, por medio de juegos, los chicos participaban y elaboraban párrafos o pequeños textos. Sin embargo, cuando la consigna implicaba la tarea de una escritura individual, muchos estudiantes comenzaban a deambular por la sala y de manera intermitente iban completando con frases o palabras sueltas las hojas en blanco. Para estimular el proceso de escritura, los talleristas recurrieron a diferentes dispositivos didácticos, como un juego de cartas con lugares, personajes y acciones como disparador de posibles narraciones. Otra estrategia que se implementó fue entregar a cada alumno un cuaderno de campo. Allí los estudiantes podían escribir sus percepcio-

nes sobre las actividades del taller, la información que irán relevando, etc. Más allá de entender al proceso de lectoescritura como un contenido escolar del área de lengua, en el taller esta práctica adquiere otro sentido. Materializar en la escritura las experiencias vividas por los estudiantes, haciendo propia una gramática que les permitiera narrar (se). En palabras de Bazerman “la escritura concebida como pensamiento, como descubrimiento, como exploración, como un modo de pertenecer, como práctica social situada y materializada en géneros y sistemas de actividades” (Bazerman). La experiencia, según Larrosa, “es información a través de la propia observación, proceso que implica una sistematización, jerarquización, elección, etc”. De a poco, el cuaderno de campo se fue llenando de dibujos, recortes de diarios, textos escritos por los estudiantes que contaban las vivencias de los estudiantes. Cada cuaderno relata de modo particular el recorrido por el taller.

El uso del cuaderno para registrar las vivencias de los participantes se volvió habitual. La experiencia de escribir en el cuaderno ha permitido a los alumnos intervenir en los debates con mayor seguridad, aportando con información que han relevado en los recorridos por el barrio, entrevistas realizadas a vecinos o familiares y material bibliográfico como textos, documentales, revistas, diarios, noticieros televisivos, etc.

Kaplun explica “El acto de escribirnos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva o caótica”. (Kaplun 2000). Escribir, más que transmitir un conocimiento, es acceder a él, implica comprender lo que escribimos. Pero la comprensión y conocimiento son plenos, cuando existe la ocasión y la exigencia de socializar, de comunicarlo. El sujeto se apropia del conocimiento cuando logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla, allí es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente, en ese acto de producción expresiva, se encuentra consigo mismo, adquiere o recupera su autoestima y da un salto cualitativo en su proceso de formación. En este proceso aparece un otro al cual comunicar lo aprendido “(...) en el pre diálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, endebles y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que improbablemente se llegaría sin interlocutores, presentes o distantes.” (Kaplun 2002).

Ilustración 4 Salida registro en cuaderno de campo



Fotografía tomada por alumnos TPA 1

4.5.5 Mapeo colectivo

Cada grupo realizó un mapa con la información relevada en las salidas por el barrio y las búsquedas en Internet. En hojas grandes, los estudiantes, fueron dibujando las calles, los espacios verdes, La cañada, y también identificando con colores las distintas zonas con problemas de contaminación y acumulación de basura. Durante la construcción de los mapas los chicos pudieron reflexionar y problematizar colectivamente el territorio, identificar circunstancias desfavorables, así como imaginar cambios y soluciones, métodos de organización para proponer a los adultos cuidar el barrio.

El mapeo es una herramienta lúdica de trabajo colectivo que posibilita a los sujetos realizar su propio relato acerca del lugar que habita. Esta herramienta incentiva el trabajo en equipo, la participación y el pensamiento crítico para mirar nuestro barrio o ciudad de una manera a la que no estamos habituados. El colectivo Iconoclasistas se refiere al mapeo como “un proceso de creación que desafía los relatos dominantes sobre un territorio, para construir una nueva mirada a partir de los saberes y experiencias cotidianas. El mapeo colectivo consiste en la construcción de un mapa de un espacio propio desde una mirada propia”. (nuestroflash.org)



Ilustración 5 construcción mapas - Fotografía tomada por alumnos TPA 2

4.5.6 Reconocimiento del Espacio Barrial

Para conocer el estado de La Cañada, se propuso a los participantes, recorrer algunas calles del barrio y este arroyo para relevar la fisonomía del espacio público. La intención era recorrer espacios cotidianos desde una mirada más profunda y reflexiva, descubrir objetos, lugares, calles o casas que en la circulación diaria pasan desapercibidos.

La consigna propuesta consistía en observar y relevar aspectos del barrio; el estado de las calles y veredas, la cartelería de negocios, el alumbrado público, carteles con nombres de calles, que instituciones públicas hay, cuántos espacios verdes y en qué condiciones. Se pidió que prestaran mayor atención a los cursos de agua como el canal y La Cañada.

En los recorridos por el barrio para relevar información, los estudiantes llevaron 4 cámaras de fotos digitales que eran compartidas en grupos de 5 integrantes. También contaban con un cuaderno y lápices para registrar lo que observaban.

La plaza, las calles, las fachadas de negocios y casa eran descritas con detenimiento, algunos chicos comentaban donde quedaba su casa o quienes vivían la construcción de la esquina, etc. Caminar por las calles despertó recuerdos y anécdotas vividas por los participantes o sus familiares y amigos. Esta nueva caminata por el territorio les permitió a los estudiantes descubrir, compartir, discutir y reconstruir nuevos significados sobre su contexto. Giroux asume como contexto: “espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; también contempla las redes de significados –espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicoló-

gicos, ideológicos, etc.– que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico (Giroux 2000). Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive; esta interpretación se basa en las representaciones internas que construye y a su vez determinan su modo de actuar en dicho contexto.

En la primera salida los chicos disfrutaron bastante de la actividad, ellos no habían participado antes de este tipo de propuesta. Si bien estaban acostumbrados a realizar salidas educativas, nunca lo habían hecho en el propio barrio. Estaban muy ansiosos por sacar fotos y deambulaban por las veredas sin poder concentrarse. Caminamos algunas cuadras y llegamos a una plaza “La Palomita”, jugaron en las hamacas y después se sentaron a observar el lugar. Fotografiaron los árboles, unos eucaliptos muy altos, escribieron palabras sueltas, el nombre de la calle, la cantidad de casas en la cuadra. Seguimos caminando y su capacidad de observación se iba agudizando. Más tranquilos observaban con más detenimiento el espacio barrial. Empezaron a anotar otras cosas en sus cuadernos, por ejemplo, las impresiones del momento; “tengo frío y se ve la nieve en la montaña”. También elegían el encuadre para tomar fotografías. Si bien se mostraron muy dispuestos a cumplir con las consignas algunos estudiantes manifestaron algunas dificultades a la hora de escribir en sus cuadernos lo observado; ellos escribían palabras sueltas u oraciones aisladas donde enumeraban lo que veían pero no utilizaban adjetivos para describir lo relevado. Es decir, no redactaban oraciones o párrafos descriptivos.

La semana siguiente, durante la clase, los chicos compartieron lecturas en voz alta sobre sus registros en la ronda. A partir de la lectura en voz alta, los chicos pudieron darse cuenta que mucha de la información relevada no estaba plasmada en el papel. Ellos comprendieron de esta manera la importancia de sus anotaciones, en las siguientes salidas sus notas fueron más detalladas y extensas.

Ilustración 6 salidas por el barrio Fotografía tomada por alumnos TPA 3



En la segunda salida el recorrido se realizó por las calles aledañas a La Cañada.

Al principio los chicos no se interesaron por observar ese lugar, correteaban y jugaban entre ellos. Luego se les pidió que eligieran un lugar desde el cual pudieran mirar la Cañada. Se les preguntaba cómo estaba el agua, las paredes, el calicanto, los faroles.

Ellos comentaban en voz alta lo que veían y luego comenzaron a escribir en sus cuadernos.

Lo primero que les llamó la atención fue que el cauce de La Cañada estaba limpio, eso los sorprendió bastante, conversaban entre ellos y se acordaron que el fin de semana anterior autos del Rally habían hecho una exhibición dentro del cauce del arroyo y por eso la Municipalidad había limpiado.- Mirá seño, todavía se ven las huellas de los autos. Otra cosa que capturó su atención fueron los graffitis en las paredes internas del arroyo.

En un primer momento dijeron que no les gustaba que la gente rayara las paredes. Se les preguntó por qué y respondieron a la vez -eso está mal, no hay que rayar las paredes ni tierra basura a la Cañada. Una inscripción decía “Muerte a la yuta” otra “aguante la T”.

La docente preguntó sobre los textos de las paredes, ¿Por qué están escritos allí? Luego uno de los chicos dijo el nombre de la persona que había hecho los graffitis y explicó que la policía pasa siempre por ahí y detiene a los jóvenes. “Son brigidos, no tienen que venir al bardo. Las palabras dibujadas sobre la pared de la Cañada ya no eran una leyenda vacía, eran de alguien, un joven del barrio que expresaba un sentimiento, una posición frente a la policía compartido por otros sujetos de la comunidad.

Los chicos seguían conversando sobre los jóvenes del barrio, ya no les parecía “tan mal”

rayar las paredes. Pedro dijo: “Es para que se enteren, que lo lean”. Después preguntaron si ellos podían hacer dibujos o escribir frases en las paredes. Se les explicó que esa no era la actividad del día. Los participantes fotografiaron los textos escritos en las paredes de la cañada y dibujaron en sus cuadernos frases alusivas al club de fútbol Talleres. Mientras se alejaban de ese sector de la Cañada algunos chicos gritaban “viva la T” como saludando a la frase impresa en las paredes.

4.5.7 Un No Lugar con Sentidos, “Te bua tirá a la Cañada”

A primera vista la porción de La Cañada correspondiente al barrio Bella Vista es un espacio deshabitado, en los espacios verdes que la circundan la gente no se reúne. No hay bancos para sentarse o juegos para los niños, solo circulan por la calle autos, colectivos o personas apuradas. En palabras de Marc Auge, la Cañada podría considerarse un “no lugar” de piedra, asfalto, luces, lavarropas desarmados, cubiertas de autos, ramas y restos de desperdicios.

Podríamos decir, que el arroyo que nace en las aguadas cercanas a Falda del Carmen y atraviesa gran parte de la ciudad, en este espacio urbano es percibido como una estructura de cemento que delimita el barrio y sirve como punto de referencia para indicar alguna dirección de un domicilio.

Los relatos orales del barrio resignifican a La Cañada, y esta aparece como punto de referencia para localizar otros espacios en el barrio. Es el lugar para esconderse de la policía, para fumar faso, para tirar basura cuando llueve, para tirar las carpetas de la escuela cuando rinden una materia, es el lugar donde se pueden arrojar elementos personales ante una pelea familiar. Los chicos utilizan la frase “Te bua tirá a la Cañada, ia va a ve!!” para amenazar a los otros niños.

Al conversar con los vecinos y familiares de los alumnos, surgen vivencias, personajes y leyendas sobre La Cañada. A pesar de todo este corpus simbólico alrededor de La Cañada, actualmente, la mayoría de las personas no consideran a este lugar como un arroyo o cauce de agua. Solo cuando llueve demasiado y este arroyo multiplica su caudal, los vecinos rememoran las épocas de cuando se desbordaba y arrastraba las casa cercanas a la orilla.

Este aparente no lugar se llena otra vez de sentidos. Los vínculos que se producen entre los que transitan circunstancialmente y los que lo habitan de manera cotidiana se reconfiguran para construir una realidad concreta donde “los lugares y los no lugares se entrelazan, se inter-

penetran”. Lugares y no lugares se oponen (o se atraen) como las palabras y los conceptos que permiten describirlas.” (Auge 2009: 110).

En el recorrido por el barrio los chicos observaron y escucharon de manera diferente a la habitual el espacio, esto les permitió darse cuenta de que la Cañada tiene agua.

La mayor parte del año su caudal se reduce a un hilo de agua no potable, pero La Cañada hasta mediados de los años 70 tenía un gran caudal de agua y contaba con explanadas de pasto y arena donde la gente se reunía, los niños jugaban y pescaban. Los chicos contaban que sus abuelos se bañaban en la Cañada. – Antes no era así, no había paredes, la gente se bañaba, mi papá jugaba con su perro en la costa. Una vez vino la creciente y se llevó los ranchos de la costa, eso me contaron en mi casa.



Fotografía tomada por alumnos TPA 4

4.6 Los Efectos del Taller en la Práctica Escolar

En la escuela se implementó un nuevo proyecto pedagógico relacionado con la convivencia, los chicos debían evaluar sus actitudes y comportamientos en función de los objetivos que se habían propuesto como grupo a principio de año. Confeccionaron un listado de indicadores para luego ir evaluando sus acciones semanalmente. La directora expresaba “En esta evaluación aparece claramente el trabajo colaborativo que se da en el taller. No tenemos otra experiencia previa de este tipo de trabajo colectivo, en las escuelas es muy difícil hacer trabajos colaborativos con esas características, revertir esto es complicado, hay que respetar los contenidos bajados del Ministerio, las evaluaciones, los requisitos para pasar de grado. Si bien hay instancias individuales de aprendizajes el conocimiento es colectivo es una línea que no todos los docentes lo tienen in-

corporado. Se hace mucho énfasis en lo individual, en la escuela se desdibuja lo colectivo porque los adultos lo tenemos desdibujado, mi grado, mi kiosquito. El taller es una experiencia colectiva”. Los directivos plantean claramente la necesidad de aplicar dinámicas o metodologías de trabajo que permitan desarrollar procesos de aprendizajes donde el intercambio entre los miembros de los grupos de trabajo posibilite la producción colectiva de conocimientos. Por otro lado, las autoridades también se refirieron a las limitaciones institucionales existentes. “El Ministerio de Educación aprueba un diseño curricular donde se manifiestan los contenidos que deben dictarse, cómo deben evaluarse, etc. Esto hay que cumplirlo sí o sí. Viene la inspección y pide todo lo que fue enviado desde arriba. La directora explicaba “También tenemos una carencia de recursos tecnológicos, edilicios, de capacitación docente, etc. En el ministerio figuramos con un gabinete de computación y las máquinas ni siquiera funcionan de viejas que son”

Sandra, la maestra del grado, que también colabora con las actividades en el taller, manifestaba que el trabajo sobre producción de textos favorece los aprendizajes y competencias lingüísticas en el área de lengua.

“La semana pasada evaluamos esto en un taller en la escuela sobre animación a la lectura, dictado por una licenciada en letras. Cuando al texto hay que elaborarlo para luego transformarlo en plastilina, cartón, etc. Para que los otros lo vean tiene otra función otro uso, eso hizo que los chicos le dieran mucha importancia a la elaboración del texto, pensarlo, buscar datos. Eso cambió la forma de trabajar el texto. Fue positivo que los chicos pudieran darse cuenta que una cosa es un texto en el cuaderno y otra cosa un guión para poder ser representado contando la historia. Los chicos nos explicaron como lo hacen, han aprendido la técnica”.

La docente a cargo del taller considera que esta propuesta es un aporte interesante para la comunidad educativa; En uno de los informes sobre el taller escribió: “Potenciar las capacidades comunicacionales que posee la escuela. El trabajo del taller apunta a desarrollar alumnos que sean emisores activos no solamente receptores pasivos que solo aprietan botones. Que la escuela se vea, que se palpe y se convierta en un centro productor de textos, saberes y conocimiento, de vida, de comunicación y expresión.

“Es un objetivo orientar a los alumnos hacia la apropiación de destrezas y posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual. Este tipo de producción colectiva obliga a usar el lenguaje, la planificación, el trabajo en equipo, la organización, la estructuración de aquello que se quiere

comunicar; A través del trabajo en equipo.”

En las entrevistas realizadas a los participantes un apartado contenía la frase: “El taller para nosotros es”. Allí los estudiantes podían escribir sus percepciones sobre el taller:

Sofía: En el taller dibujamos, hacemos títeres, aprendimos a sacar fotos para hacer una película, este lugar es divertido.

José: Me gusta cuando hago la voz del elefante, es difícil mover los muñequitos.

Constanza: Cuando charlamos en la ronda y cantamos la canción de los hechiceros está bueno, los compañeros son buenos.

Lautaro. Trabajamos en grupos, algunos se enojan porque quieren sacar las fotos.

Leonardo. Me gusta ver las películas, también cuando jugamos.

Rocío: Cuando nos portamos mal charlamos, escribimos lo que pasó

Yolanda: La del pirata está buena, queremos escuchar la canción, la Abuela Grillo.

Gino: la película que estamos haciendo está divertida.

La maestra del grado expresaba “A todos les gusta mucho, nos llamó la atención que antes se quejaban de que tenían que ir a huerta y cuando no hubo taller de video protestaron. Esperan los viernes. Todos están ansiosos, los padres quieren saber cómo hacen los cortos. Todos están esperando la muestra final. Los docentes están ansiosos de ver el trabajo y lo que hemos comentado les encantó. Estamos muy conformes con el trabajo, ellos están felices”.

La directora de la escuela comentaba sobre las expectativas que tienen los otros alumnos de la escuela que no participan en el taller: “A la entrada, cuando se iza la bandera, se comenta lo que va a pasar esa jornada, los viernes se comenta que se va a dar el taller. Los chicos van a la biblioteca porque allí están las máquinas. Los otros chicos todavía no saben bien que hacen sus compañeros en el taller pero quieren ver los cortometrajes. Estamos ansiosos, es una sorpresa.

Ilustración 14 aula de la escuela - Fotografía tomada por alumnos TPA 8



4.7 Del Uso al Empoderamiento: Apropiación de los Dispositivos Mediáticos

4.7.1 La Cámara, un Recurso Cotidiano

En el taller de producción audiovisual, los estudiantes han podido acceder a computadoras con programas de edición de imágenes y sonido y conexión a Internet. Además el taller contaba con dos cámaras digitales, trípodes, luces, etc. Por otro lado, los alumnos también contaban con celulares con cámara y grabadora de audio. Es decir, los estudiantes contaban una de las condiciones fundamentales para que se produzca el proceso de apropiación, el acceso a los recursos tecnológicos.

Durante la jornada de trabajo se colocaba una cámara con trípode en la sala, este artefacto cumplía dos funciones por un lado, naturalizar la presencia de los dispositivos tecnológicos, los chicos al comienzo se ponían muy ansiosos y se peleaban por utilizar las cámaras o computadoras. En las primeras clases el uso de los dispositivos fue un poco caótico, mientras algunos alumnos trabajaban en grupo a partir de las tareas y consignas propuestas para la clase, otros participantes se tomaban selfies o auto-fotos, utilizaban la computadora para navegar en Internet buscando videos de terror o videoclips de sus músicos favoritos. Otras veces utilizaban el Facebook para publicar o compartir fotos, videos, etc. Fue necesario reorganizar y pautar nuevamente el uso de estos dispositivos. Se propuso a los estudiantes hacer el registro fotográfico de las clases. Esta tarea tendría por objetivos, por un lado, sistematizar de manera visual el trabajo en el taller desde la mirada de los participantes, por otro lado, aprender a utilizar la cámara e incorporar aspectos técnicos como el encuadre, los planos, etc. Los alumnos tenían como consigna tomar 5 fotografías cada uno, a lo largo de la clase para hacer un registro del trabajo. De manera rotativa cada estudiante elegía que registrar del encuentro. Este registro fotográfico colaborativo, se fue organizando con el paso de las semanas y no presentó grandes dificultades o interferencias en el desarrollo de las tareas. Por el contrario, el ejercicio fotográfico continuo, agudizó el ojo de los estudiantes estimulando la adquisición de nuevas competencias mediáticas. “Capacidad de comprender e interpretar el discurso mediático con una conciencia crítica (Buckingham 2003: 108). En este sentido Buckingham plantea que “El grado de flexibilidad y control que ofrece la habilidad para manipular y editar imágenes en movimiento en formato digital se presta de manera especial para el tipo de reflexión autoconsciente que, en mi opinión, es esencial para la educa-

ción mediática y, en sentido más amplio, para la alfabetización crítica (Buckingham, 2005:10).

Ilustración 8 uso cotidiano de la cámara - Fotografía tomada por alumnos TPA 5



Aprendiendo a usar la cámara fotográfica

“Las fotografías son en efecto experiencia capturada y la cámara es el arma ideal de la conciencia en su talante codicioso... Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado. Significa establecer con el mundo una relación determinada que parece conocimiento, y por lo tanto poder” (Sontag, 2005: 16).

Durante los primeros encuentros, las talleristas, desarrollaron de manera teórica y con ejemplos, temas básicos sobre narrativa audiovisual: Se proyectaron extractos de películas infantiles o imágenes de sus cantantes favoritos para abordar aspectos técnicos y significantes del discurso audiovisual como planos, movimiento de cámara, encuadre, lectura iconográfica, (que se quiere contar o transmitir a través de esa imagen) entre otros. Los estudiantes también consultaron libros sobre fotografía de la biblioteca y tomaron fotografías de cualquier objeto que les resultara interesante. Se analizaron esas fotografías para repasar los aspectos técnicos antes mencionados. El desarrollo de los aspectos más teóricos sobre fotografía, acompañado con ejercicios prácticos les permitió incorporar dichos conceptos y adquirir destrezas como el manejo de la cámara.

La mayoría de los alumnos jamás había sacado fotos con una cámara fotográfica, por lo general, utilizan el celular que tiene funciones automáticas. Aprender a hacer foco manual y utilizar la velocidad de la apertura del diafragma es una acción muy compleja que requiere de

mucho entrenamiento. “La apropiación pone en juego procesos de adquisición de saber-hacer, de aprendizaje de los códigos y de los modos operativos de la máquina y de habilidades de prácticas, de singularidades de manera de hacer: son negociaciones entre el usuario y la técnica.” (Jouët, 2000: 433).

Al principio los niños realizaban un uso más “instrumental” o de manejo técnico de la cámara, sacaban fotos a cualquier objeto, persona u elementos que estuvieran en el espacio donde se movían. De a poco, la ansiedad por utilizar la cámara se fue atenuando, se tomaron más tiempo para elegir el encuadre, ver la luz, ubicar el zoom, etc. Es decir comenzaron a incorporar otros elementos en la composición fotográfica que estaban relacionados con la intención, lo que se quería mostrar o fotografiar. “La apropiación se despliega en la interacción con la tecnología, e implica así un conocimiento profundo del objeto técnico y una multiplicidad de actividades concretas de uso que derivan en nuevas prácticas en la vida cotidiana del usuario”. (Proulx 2002)

Estos ejercicios previos le permitió a los participantes utilizar la cámara con mayor confianza y seguridad sobre lo que querían retratar en las salidas por el barrio. Observar el espacio barrial, describirlo con palabras y elegir qué y cómo mostrarlo por medio de la fotografía da cuenta de un proceso de construcción de conocimiento y apropiación de dispositivos tecnológicos y aspectos del lenguaje audiovisual.

4.7.2 Hojeando el Diario, Fotos y Remeras

Una mañana los alumnos buscaban en los diarios, artículos periodísticos relacionados con problemáticas relacionadas con el Agua como por ejemplo; contaminación del agua, sequías, inundaciones, distribución del agua, etc.) Los chicos y docentes sentados en ronda sobre una alfombra, leían un artículo periodístico sobre la contaminación del dique San Roque. Los participantes no prestaban demasiada atención al artículo pero si miraban las fotos y publicidades en la página del diario. La docente, al darse cuenta que no estaban interesados en la nota periodística, preguntó que miraban los chicos al dorso de la hoja. Lautaro respondió- las fotos que aparecen. La docente preguntó ¿Para qué sirven las fotos? Los chicos contestaban interrumpiendo, luego se fueron ordenando y dijeron: -Las fotos sirven para recordar momentos, para saber cómo eras. -Para mostrar algo- dijo Gino -Vemos cómo vamos haciendo las cosas durante el taller- aclaró

Rocío. José sin levantar la mirada del diario respondió-Mi papá me dijo que hay que sacar fotos de la familia para que cuando no estén podamos contar quienes eran esas personas- La docente dijo: Las fotos sirven para dar información, contar cómo son las personas que están allí, cómo son sus casas, donde viven. La conversación continuaba y los varones observaban la tapa del suplemento deportivo; la foto de dos jugadores de fútbol ocupaba casi toda la tapa. Un jugador con la mitad de su cuerpo sobre el pasto aguantando el peso del otro jugador que estaba encima de él. El primero con cara de sufrimiento, el otro casi encima sacándole la pelota. Danilo gritó y señaló “Mirá ese tiene cara de dolor, está tocando el suelo” José señaló al otro jugador. “Este parece más tranquilo pero mirá la frente toda mojada”. Sarai tomó la máquina de fotos y pidió a sus compañeros que posaran como si estuvieran jugando al fútbol. Los chicos enseguida armaron la escena y ella les sacó varias fotos. Luego de la irrupción en la actividad, la docente pidió a los alumnos que volvieran a la ronda para seguir trabajando con los diarios. Mientras se acomodaban y recogían los diarios un niño dijo- Señor ¿Te acordás cuando salimos por el barrio y sacamos fotos de las calles y la Cañada? - la gente pudo saber por dónde fuimos- La docente respondió; -Si en la muestra fotográfica que hicimos en el pasillo de la escuela se podía ver el recorrido que hicimos por el barrio-

Joel dijo: -Cuando mi papá vió las fotos me contó que no era así la Cañada, él jugaba y era así con pasto, con tierra, era un río- Sergio agregó: Si allá en la calle que cruza para el hospital dice mi abuelo que había una pasarela de chapa.

Las docentes les pidieron a los chicos que pregunten o averiguen en sus familias como era la Cañada cuando eran chicos sus papás o abuelos.

Mientras juntaban los diarios para pasar a otra actividad una de las chicas señaló la remera de Rocío que tenía estampada una foto de Lali (Un personaje de una telenovela y cantante) La docente preguntó quién era la chica de la foto, todos gritaron Lali !!!!! ¿Cómo saben que es Lali? -Y porque la conocemos por la tele, por sus canciones y también sabemos cómo es por las fotos. Yolanda agregó -También sacamos fotos cuando hacemos animaciones-



Ilustración 9 búsqueda de noticias - Fotografía tomada por alumnos TPA 6

4.7.3 Autofotografía, tirate una Selfie

Mientras se desarrollan las distintas actividades en el salón, por ejemplo; Cuando cada grupo está concentrado en su tarea, los alumnos que no están abocados a una actividad específica pueden fotografiar el proceso de las actividades. Ellos recorren el salón y van tomando fotos de lo que les parece relevante. La pauta para este registro es fotografiar las actividades, producciones, etc. que se están realizando. Cada alumno puede sacar hasta 5 fotos para que roten el uso de las cámaras y todos puedan fotografiar el proceso de trabajo.

Para los chicos es un desafío tomar la cámara y sacar fotos rompiendo la pauta acordada. Por ejemplo, le piden a sus compañeros posar para la foto irrumpiendo en la tarea que están realizando. Otras veces se asoman por la ventana y fotografían lo que ven en la calle. Disfrutan de fotografiarse haciendo diferentes poses, mostrando solo partes de su propio cuerpo o fotografiar a sus compañeros. Lasén describe al fenómeno de la autofotografía como una manera de apropiarse y crear a partir de lenguajes digitales. A diferencia de la fotografía analógica, este tipo de fotografía permite visualizar la imagen casi en el momento que es tomada, también posibilita volver a capturar muchas veces lo fotografiado y simultáneamente ir corrigiendo o modificando la toma. Es decir “reescribiendo” la imagen. “De esta manera logra incluso una configuración cultural, social y personal de las tecnologías, pero también recíprocamente, las personas, sus cuerpos y sus relaciones se ven transfiguradas por los usos y mediaciones tecnológicos” (Lasén,

2012). Podemos decir que el uso de la cámara fotográfica forma parte de las actividades cotidianas del taller, tanto para las tareas específicas del espacio como así también en otras prácticas mediáticas. Se va desarrollando un proceso de apropiación de los dispositivos mediáticos debido a que “el artefacto comienza a formar parte de la vida cotidiana” (Proulx, 2002)



Fotografía tomada por alumnos TPA 7

4.7.4 El Visado

Otra actividad muy disfrutada por los alumnos fue la proyección de cortometrajes, que no se encuentran en el circuito comercial. Por ejemplo, “El viaje a Marte” de Juan Pablo Zaramella. Esta actividad tiene por objetivos, por un lado, adiestrar el ojo de los participantes, este recurso posibilita trabajar sobre lectura iconográfica reconociendo recursos narrativos del lenguaje audiovisual, etc. y por otro lado, que puedan conocer y disfrutar realizaciones audiovisuales que sostienen otras lógicas de producción y circulación. Por lo general estos materiales son realizados en otros talleres o espacios alternativos de producción.

4.7.5 Esbozo de los Guiones

El mundo que nos rodea, dice Bajtín, está poblado de voces de otras personas, voces que son palabras o enunciados “Vivo en un mundo poblado de palabras ajenas. Y toda mi vida, entonces, no es sino la orientación en el mundo de las palabras ajenas, desde asimilarlas, en el proceso de adquisición del habla, y hasta apropiarme de todos los tesoros de la cultura” (Bajtín 1979, 347-348). A partir de un entramado de discursos; textos literarios, de divulgación científica, el diario o relatos orales, que los diferentes participantes traen al espacio, se van nutriendo las historias o relatos que se elaboran en el taller.

La tarea de la escritura tiene ciertos niveles de complejidad, por lo cual, es necesario comenzar con la producción de pequeños textos que luego van a ir creciendo a lo largo de las diferentes actividades que los estudiantes deberán realizar.

Cabe aclarar que la elaboración de un guión técnico o literario implica un nivel de conocimiento y abstracción que los chicos no han desarrollado aún. Es por esta razón que se recurre a otros modos de construir textos que guíen el plan de trabajo en el rodaje y edición. En ocasiones se representa corporalmente la historia y luego eligen la ubicación de las cámaras, tomas o planos. Es decir realizan el proceso inverso al convencional en los equipos de producción.

4.7.6 Cuadro a Cuadro, Aprendiendo a Animar

Si bien en el taller se han abordado diferentes formatos o técnicas audiovisuales, en los cortometrajes analizados prevalece la animación cuadro a cuadro. La animación es un género audiovisual complejo que implica comprender una serie de pasos o elementos para poder realizar esta técnica, por ejemplo, La descomposición del movimiento: Para que algún objeto o persona pueda animarse es necesario que primero esté quieto y luego podamos moverlo representando movimientos lo más naturales posibles. Esta técnica consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas. Por ejemplo un movimiento que tiene una duración de 1 segundo requiere entre 8 a 12 movimientos para que simule un movimiento natural. Es necesario ejercitar la percepción de los movimientos naturales, analizarlos y luego descomponerlos cuadro a cuadro. Con esta consigna básica pero compleja los chicos trabajaron con distintos tipos de materiales para realizar animaciones: papel, témpera, tizas, recortes de figuras.

Para que los chicos pudieran comprender mejor este concepto se les propuso trabajar con Pictlections o animación de personas. Es decir; los chicos eran personajes animados. Esta técnica permite comprender mejor los movimientos naturales del cuerpo para luego poder traspasarlos a un objeto, personaje, etc.



Ilustración 11 cuadro a cuadro - Registro taller 1

Podría también definirse esta técnica como animación artesanal, debido a que se construye el movimiento manipulando un objeto, con las propias manos, fotograma a fotograma de manera progresiva. Esta técnica se destaca por la construcción artesanal de personajes, escenografía, fondos, locaciones, etc. Se trabajan diversos materiales (plastilina, arena, recortes de papel, tizas sobre suelos y muros). La animación cuadro a cuadro desarrolla una estética particular que trasluce la presencia de los realizadores por ejemplo en la desprolijidad del personaje de cartón, en la pincelada marcada en la escenografía, en las huellas digitales marcadas en el cuerpo de plastilina de los personajes.



Registro actividades 6

Los participantes utilizaron cámaras digitales en trípodes. Al no contar con el software de animación como los programas Stop Motion o Dragonframe que permitieran capturar las fotografías desde la computadora. Se debió hacer un trabajo más artesanal. Al sacar las fotos desde la cámara se corre el riesgo de mover involuntariamente el trípode y descuadrar la imagen, estos “errores” o movimientos involuntarios se perciben como saltos de luz o parpadeos cuando se montan todos los fotogramas en la edición.

Los programas de animación incluyen una serie de funciones que facilitan la toma de los fotogramas y no es necesario manipular la cámara evitando movimientos involuntarios de este artefacto. También permiten la ubicación de los objetos en la escena, trazar la trayectoria de los movimientos y calcular la duración de los mismos. Como dijimos, en el taller no se contaba con

ese recurso tecnológico, por lo tanto, el trabajo de animación debía hacerse a ojo.

4.7.7 El Sonido

La música y los sonidos aportan a la construcción de los eventos narrativos al incluir sensaciones y emociones que proporcionan pistas acerca de lo que está pasando. Los sonidos posibilitan crear climas o situaciones dentro de la historia. De esta manera los espectadores pueden orientarse para reconocer, personajes, lugares, etc. Y comprender el significado de la acción. Los recursos sonoros permiten generar un mayor realismo, verosimilitud, en la escena como así también brindar más información al espectador potenciando el fuera de campo, ya que el sonido sugiere espacios y acciones que no se ven en el encuadre, con la consiguiente economía de planos.

Los recursos sonoros desarrollan dos funciones fundamentales, La rítmica: Que dan cierta velocidad al film; Algunas de ellas son; el contrapunto entre sonido e imagen; Este juego de opuestos entre la imagen y el sonido logra realzar el efecto dramático de la escena. En otras ocasiones las imágenes son acompañadas armónicamente con frases musicales exactas. Otros usos del sonido permiten resaltar un movimiento o un elemento de la acción o reemplazar un ruido real. La función dramática del sonido intenta transmitir al espectador el sentido de la escena para ello genera sensaciones y emociones en él. Además de los efectos sonoros, el silencio también tiene una función expresiva, por ejemplo, la utilización del silencio con fines dramáticos (antes con el cine mudo, el silencio era obligado). Las bandas de sonido utilizadas en los cortometrajes eran conocidas por los participantes en algunos casos era música que se escuchaba durante las clases mientras se realizaban diferentes tareas sobre todo la construcción de escenografía o personajes. Por otro lado, se grabaron canciones como el Kakilambé o el rap de la Cañada para ser utilizados en los videos.

La grabación de estas canciones permitió articular actividades y dinámicas que favorecieron la consolidación del trabajo colectivo a través del disfrute pero también abordar aspectos referidos a la función que cumple el sonido en las producciones audiovisuales.

4.7.8 Hay Equipo, el Trabajo Colaborativo

Las dinámicas y metodologías del taller apuntan a procesos de aprendizaje donde el grupo de pares juega un rol fundamental.

El trabajo en grupo estimula el intercambio entre los sujetos, los miembros del grupo reconocen sus propias capacidades y las de sus compañeros al compartir y resolver diferentes tareas, actividades o ejercicios. También se ponen en juego las diferentes opiniones, se escuchan y entienden los distintos puntos de vista. Esto genera un espacio donde los sujetos logran producir nuevos conocimientos de manera colectiva. Es decir, en el taller las producciones audiovisuales son colectivas.

Para llevar adelante las diferentes etapas de la producción de los cortometrajes, los participantes rotaban tanto en roles como en las actividades en las distintas etapas del proceso de realización. Este modo de trabajo implica una mayor organización de los equipos, porque en algunos casos, debían continuar con una tarea ya comenzada por otro compañero. Fue muy importante tomar notas de las tareas y actividades para que la rotación se fuera de manera ordenada y productiva para no retrasar los tiempos estipulados.

En otras ocasiones, los alumnos, debían aprender a realizar una tarea o actividad que quizás no disfrutaban tanto. Esto generaba cierta resistencia al comienzo, pero luego los equipos se iban adaptando a las necesidades del grupo y el proceso de producción. Luego de rotar por las diferentes actividades, los participantes manifestaron que se sentían más cómodos en algunos roles o tareas que en otros. Tomando lo expresado por los alumnos se armaron equipos de trabajos para continuar con la producción en la segunda parte del año. El trabajo cooperativo en el taller, implica generar producciones culturales colectivas, con varios “autores”.



4.7.9 Los Chicos Aprenden a Capturar Imágenes

Captura de imágenes: Para tomar fotos en una animación se puede realizar de dos maneras:

Primera: Con una cámara de fotos digital se toman las fotos y luego se las descarga en la computadora para editarlas. Las dificultades que se presentan con este modo de captura es que en el taller contaban con máquinas digitales muy básicas que no tenían la opción de regular el foco y el diafragma de forma manual por lo tanto mientras los chicos movían los personajes u objetos, la máquina se apagaba y luego era muy difícil volver a hacer el mismo encuadre y foco (esto produce un efecto de saltos entre una foto y la otra cuando se reproducen de manera continua).

Segunda: Con una cámara de video: Se conecta la cámara a la computadora y a través de un software “stop motion” se capturan las imágenes y desde la computadora, las cámaras de video tienen la opción de foco manual pero de esta manera se pierde calidad en la imagen. Estas dificultades implican que debía dedicarse más tiempo a realizar retomas.



Registro actividades 5

4.7.10 La Edición Digital

Los actuales paquetes de software para la manipulación de imágenes, como adobe premier o movie maker permiten que el proceso de construir imágenes y sonidos sea mucho más rápido y sencillo. El proceso de montaje que se realizaba de modo analógico implicaba una serie de conocimientos más especializado y con mayor costo económico. En los programas de

edición actuales podemos ver en la misma línea de tiempo en la imagen y el sonido y el proceso de construcción de significados es más visible. Esta tecnología permite una experimentación más sistemática con posibilidades y, consiguientemente, una selección y una puesta a punto de la versión final más consciente, comparada con las que se obtenían con métodos anteriores (Bukingham, 2005). En este sentido Bukingham compara la posibilidad que tienen los estudiantes de generar un proceso de redacción de sucesivos borradores -y, paralelamente, de autoevaluación crítica- con los enfoques contemporáneos de la enseñanza de la escritura” (Bukingham, 2005).

En la etapa de edición digital por lo general el trabajo frente a la computadora es realizado por una o dos personas, por lo cual se tiende a individualizar este proceso, para socializar algunas decisiones en el montaje se realizan visados parciales de forma grupal: Luego de la primera edición se comparte con el resto de los compañeros la producción que se está elaborando para corregir, intercambiar opiniones, consensuar la utilización de los recursos estéticos, etc. En esta etapa del trabajo también se organizan grupos de alumnos que rotan en la tarea de edición, si bien esta metodología implica destinar mayor tiempo a cada tarea el valor pedagógico de la misma lo justifica.

4.8 Análisis de las Producciones Audiovisuales

Para el análisis de las producciones realizadas en el taller se eligió un corpus con 4 cortometrajes, uno por año. El rap de la Cañada (2015), Un día en el Chaparral (2016) El secreto en la cueva (2017) El árbol es vida (2018). Si bien existen diferentes producciones o ejercicios audiovisuales que se elaboraron en distintos momentos del taller, se eligió esta muestra porque estos cortometrajes sintetizan los contenidos, metodología, tipo de formato que se trabajaron durante ese año.

Estas producciones fueron realizadas en el marco de una propuesta educativa con fines pedagógicos, donde el lenguaje audiovisual se articula con el uso de dispositivos tecnológicos y otros saberes transversales que rescatan conocimientos del mundo de la vida y también saberes específicos o disciplinares, para crear a través de la imagen y el sonido, un discurso que tenga en cuenta las competencias y experiencias de los realizadores.

En este tipo de producciones escolares, los participantes, suelen recurrir a diferentes for-

matos o géneros audiovisuales, que se modifican y amalgaman rompiendo con las clasificaciones estandarizadas, ofreciendo al espectador nuevos formatos particulares. La ficción se mezcla con el testimonio, la parodia juega con lo documental, el videoclip sintetiza la percepción sobre el contexto cotidiano, etc. Otras veces, los realizadores, reconstruyen gramáticas establecidas imitando modelos que muchas veces son impuestas desde los medios y el mercado. Pero más allá de la innovación o repetición de géneros audiovisuales, en este proceso de construcción y apropiación colectiva se ponen en juego diferentes saberes para producir nuevos conocimientos que posibiliten la realización de sus propios discursos audiovisuales.

Cabe aclarar que si bien podemos analizar los productos audiovisuales desde un punto de vista puramente estético y formal, en este caso, resulta interesante conocer cuáles fueron las condiciones de producción, quienes lo elaboraron, ¿Por qué y cómo lo produjeron?, es decir las marcas en ese discurso audiovisual y por último, para quiénes, con qué objetivos y en qué contexto.

En el proceso de realización audiovisual, “las materias significantes, sus usos, los modos en que se produce en enunciados concretos la significación, los sentidos que habilitan los discursos, sus materialidades y también aquellos que esconden o invisibilizan”, (Da Porta 2011) se amalgaman en la obra y trascienden el espacio del taller poniendo en juego interpretaciones de la realidad cotidiana de los sujetos.

En este sentido, lo que llamamos “calidad” en este tipo de producciones, está dada fundamentalmente por la coherencia entre las intenciones o propósitos de los realizadores con el uso creativo de los limitados recursos técnicos y materiales con que cuentan a la hora de la realización de la misma.

4.8.1 Análisis de los Cortometrajes

- Título: “Fiesta en la sabana”
- Género: Animación
- Año: 2015

Sinopsis: La primera pieza audiovisual de mayor duración realizada el primer año del taller fue “Fiesta en la sabana” Un día los animales de la selva, aburridos y con calor, deciden

hacer algo para divertirse. Una fiesta. En el trajín de los preparativos se olvidaron de invitar al León. El Rey de la selva se sintió muy ofendido y decidió vengarse. Disfrazado de víbora intenta robarles la torta, esto arruinaría el festejo pensó.

El argumento de este cortometraje fue bastante discutido entre los chicos, algunas niñas querían reproducir el formato romántico de las novelas; Un León rey de la selva tenía una novia que se enojó porque fue a una fiesta (...) Los varones en cambio querían contar algo más gracioso. Si bien en este cortometraje la humanización de los animales reproduce el estilo comercial de las animaciones realizadas por los grandes estudios cinematográficos. Los alumnos se sintieron más seguros al recurrir a recursos narrativos conocidos y optaron por este tipo de personajes para que conservaran las características humanas (Hablar, vestirse, hacer fiestas, tener sentimientos como el enojo, la necesidad de vengarse, etc.).

Los personajes fueron realizados con planchas de cartón, no tienen volumen ni son articulados, esto generó que los movimientos de los personajes fueran bastante limitados. Se les colocó imanes que se adhirieron al pizarrón de chapa, los animadores solo desplazaban los personajes en la pizarra metálica. Esta fue su primera experiencia en la realización de un cortometraje animado por esa razón se recurrió a técnicas sencillas que facilitaran la tarea de los participantes.

Los sonidos utilizados contribuyeron a recrear un espacio selvático y a caracterizar los animales que protagonizan la historia. El tema musical que se utilizó para las escenas de la fiesta fue el “Kakilambé”. Esta canción fue interpretada por los participantes del taller.

La estética de las placas y transiciones de video fue elegida por los estudiantes, ellos fueron probando efectos y dejaron los que más les gustaron.

- Título: “El rap de la Cañada”
- Género: Animación/ ficción
- Autor: Producción colectiva 5° grado
- Año: 2015

Sinopsis: La Cañada ha dejado de ser el arroyo donde la gente del barrio se juntaba a tomar mate, jugar y pescar. Ahora está canalizada y el agua y sus márgenes están muy sucias y contaminadas, los chicos de la escuela le proponen a los vecinos mantener limpio este espacio

para recuperarlo.

Habitualmente los alumnos bailaban y rapeaban sobre situaciones o actividades que sucedían en el taller, ellos disfrutaban creando letras de canciones pero no las escribían en papel. En las distintas actividades de escritura, los estudiantes manifestaron algunas dificultades para elaborar textos escritos de manera autónoma. La letra de la canción se armó colectivamente entre sonidos rítmicos típicos del rap, baile y acrobacias. Los alumnos buscaban palabras que rimaran luego la transcribieron en unas hojas grandes para que todos los estudiantes pudieran leer.

Este cortometraje simula algunos aspectos del videoclip; Las transiciones o efectos de video son similares a las utilizadas en este tipo de producciones. La utilización de estos recursos refuerza la intención de representar, a través de la música, una situación barrial. En la letra de la canción se reflejaron charlas sobre la situación cotidiana de los chicos por ejemplo alumnos que viven en el chaparral y no tiene agua en su casa “Canillas tapadas el pico está en la cuadra allí buscamos agua. Borioli considera que el Rap es un “género de la cultura y movimiento urbano, este paquete discursivo significativo complejo cuyo formato convoca no solo al texto, sino también la música, la imagen, la melodía, el ritmo y el cuerpo y al operar con una confluencia de lenguajes con distintos sistemas codales-verbales ,musicales, corporales y con la convergencia de tramas discursivas anudadas según determinadas lógicas para vehiculizar ciertas presuntas intenciones (ilocución) y para producir ciertos efectos (perlocución) no exentos de una dimensión política. (Borioli 2010: 32)

En el cortometraje “El rap de la Cañada”; podemos observar distintas marcas sobre la identificación de los realizadores con el espacio barrial; El predominio del color verde representa al club del barrio Bella Vista (Albi verde). Este color es utilizado en las letras de las placas o en las palabras, en tono apelativo, escritas sobre las paredes de la Cañada simulando otro grafiti, y haciendo referencia al texto de la canción. Los enunciadores conciben a la Cañada como un espacio comunitario, reflexionan sobre la situación actual de ese lugar y apelan directamente a sus espectadores convocados a ser parte de acción, del cambio: “(...) No queremos eso, Vengan a ayudar” También expresan el deseo de que la Cañada sea un lugar limpio, de encuentro, recreación, familiar: “Queremos la Cañada con peces de colores, nadar en agua limpia, jugar en sus orillas a las atrapaditas” “Queremos disfrutar, en este lugar, ir con los abuelos, estar con los amigos, tomar unos mates ricos, jugar con mi perrito” En la última escena la presencia de los niños

jugando y abuelos tomando mate da preponderancia a los protagonistas y sintetiza ese mensaje.

- Título: “Un día en el Chaparral”
- Género: Documental Ficcional
- Autor: Producción colectiva alumnos de 6 grado
- Año: 2016

Sinopsis: En febrero de 2016 el canal se desbordó y El Chaparral comenzó a inundarse. En este video los chicos de la escuela del barrio cuentan sobre sus vivencias, sensaciones y conocimientos sobre lo sucedido.

La historia es narrada por Rocío y Agustín, dos amigos que viven en el Chaparral y son compañeros de la escuela. Ellos cuentan los hechos ocurridos esa mañana de febrero y también abren las puertas del taller para que el público conozca, el “detrás de escena”, Es decir, algunos momentos en la etapa de producción. La voz en off de una de las docentes explica cómo se trabajó esta problemática en este espacio.

La realización de este cortometraje se dividió en tres etapas; Durante los primeros meses del año se realizó una aproximación al espacio barrial para conocer las características del mismo y lo que había ocurrido.

En la segunda etapa se relevaron los datos visitando el Chaparral para sacar fotografías, realizar entrevistas y observar el lugar. Para ello trabajamos con herramientas de recolección de datos y producción de conocimiento como; Mapeo, Entrevista, Observación y Registro. El mapeo incentiva el trabajo en equipo, la participación y el pensamiento crítico para mirar nuestro barrio o ciudad de una manera a la que no estamos habituados.

Trabajar con la entrevista posibilitó a los estudiantes acercarse a los vecinos para preguntar sobre la inundación de febrero y situación actual de los habitantes del Chaparral. Ellos elaboraron las preguntas y realizaron las entrevistas sabiendo que querían averiguar, esto hizo que las charlas con los vecinos fueran más claras y concisas. Los participantes recorrieron el barrio y pudieron relevar por medio de la observación y el registro, aspectos de su contexto cotidiano y su manera de interpretarlo. Una vez más el cuaderno de campo y la cámara fotográfica fueron herramientas que les permitieron registrar esta experiencia.

Para sintetizar y procesar la información obtenida se elaboraron textos con el formato de

la crónica; relato ordenado, descriptivo, lenguaje sencillo, respetar el modo de hablar de las personas del relato, etc. Las crónicas realizadas por los chicos se utilizaron para construir momentos del guión de la pieza audiovisual.

Por último, se construyó el argumento del cortometraje, que contar del lugar, de los vecinos y de la inundación. Luego se armó el guión y se comenzó con el rodaje paralelamente a la construcción de maquetas. Finalmente se editó el material para culminar el proceso de producción del cortometraje.

El acceso al Chaparral no es sencillo, los vecinos son reticentes a la circulación de las personas que no son del barrio. El Chaparral es considerado por la policía como zona roja. (tiene fama de albergar a ladrones y vendedores de droga). Por esta razón el ingreso a la villa, implicó una organización previa con los familiares de los alumnos que viven allí para que acompañarán en el recorrido por el lugar.



Ilustración 15 Salida Chaparral registro en cuadernos - Fotografía tomada por alumnos TPA 9

En un primer momento, la estructura del cortometraje se organizó a partir de los testimonios de los vecinos, que se habían relevado en la visita al Chaparral. Para que los testimonios tuvieran una buena calidad de audio se les pidió a los vecinos que concurrieran a la escuela para filmar la entrevista. Pero por diversas razones no se concretaron dichos encuentros. Si bien las familias damnificadas se mostraron dispuestas y accesibles para realizar las entrevistas, a la hora, de concurrir no asistieron. Esta situación implicó modificar la estructura del registro audiovisual y por lo tanto la planificación de las actividades del taller. Se trabajó con la información relevada de diarios, charlas informales, fotografías, observaciones y escritos en los cuadernos pero nos faltaban los testimonios de los vecinos. Se incluyó en el video relatos de algunos alumnos que expresaban sensaciones y experiencias que los chicos habían vivido. Un joven del Chaparral

se acercó a la biblioteca y brindó su testimonio, eso nos permitió tener información de primera mano.

En esta producción se mezclan testimonios reales sobre la inundación, con fragmentos de lo ocurrido en febrero. Se utilizaron algunas imágenes registradas con celulares por los propios vecinos, por este motivo no respetan una estética cinematográfica. En este caso se prioriza el valor documental de las imágenes. Para representar la inundación, los estudiantes elaboraron animaciones que reconstruyeron algunos momentos de lo ocurrido, para ello recurrieron a diferentes materiales como telas, cartones, elementos reciclados. Las maquetas y escenografía se elaboraron a partir de los registros fotográficos, escritos y visuales que realizaron los estudiantes en las visitas al Chaparral. También se representaron algunos momentos del día de la inundación construyendo escenas costumbristas que fueron filmadas.

- Título: “África”
- Género: Animación
- Autor: Producción colectiva alumnos de 5° grado
- Año: 2017

Sinopsis: Hace tiempo diferentes animales vivían muy tranquilos en tierras africanas. Un día llegaron barcos desde Inglaterra con personas que querían llevarse piedras preciosas, las pieles de los animales para decorar sus casas y diseñar tapados. Estas personas también estaban interesadas en saquear plantas y otras especies de vegetales. Los dragones defienden a los otros animales y se esconden en una cueva que tiene una salida misteriosa.

Análisis: La temática que dio origen a este cortometraje surgió en el trabajo cotidiano del taller cuando los chicos y docentes revelaban diarios y noticias sobre los naufragios y muertos en las costas europeas. Los alumnos se sorprendieron al observar que la mayoría de las personas muertas en los naufragios eran niños y de piel color negra. !En Argentina no hay negros! fue lo primero que dijeron. Este fue el puntapié para abordar algunos aspectos sobre la colonización Europea sobre América y África. Se recurrió a material en Internet y también se consultó bibliografía en el servicio bibliotecario.

En esta producción podemos observar un mayor nivel de complejidad con respecto a los cortometrajes anteriores. Tanto la escenografía como los personajes se construyeron de manera

tridimensional; La estructura de los personajes era de alambre y cubierta con telas que simulaban ropa en el caso de las personas o cuero y pieles en los animales. Este tipo de estructura permitió que los personajes tuvieran un patrón de movilidad bastante amplio. Los alumnos disfrutaron de la etapa de construcción de la escenografía y personajes. Mientras construían y modelaban los personajes de alambre, improvisaban pequeños diálogos y juegos entre los animales. Los estudiantes decidieron contar la historia desde la mirada de los animales salvajes o extintos. Son los dragones los más fuertes y por eso defienden a los otros animales. Para los adultos, los dragones no habitaron Córdoba, sin embargo los participantes decían que sí vivieron en estas tierras, Es decir, están invisibilizados, igual que los descendientes de las personas esclavizadas, traídas contra su voluntad, durante la época de la colonia. En este cortometraje los dragones juegan un papel muy importante para la supervivencia de los otros animales.

El rodaje de las escenas se desarrolló en un pequeño set que contaba con luces. La iluminación y los efectos de sonido posibilitaron generar efectos de temporalidad (Mañana, noche). La música y los sonidos empleados en el rodaje le dieron un tempo dinámico a las escenas. Otro recurso sonoro utilizado fue la voz en off. El relato de la historia en la voz de los chicos permitió sintetizar escenas o economizar tiempo de rodaje. La realización de tomas en la animación lleva mucho más tiempo que el rodaje filmico.

En el taller se trabajaron distintos tipos de representaciones gráficas (Mapas, planos, infografías) que luego les permitieron construir los espacios escenográficos a escala que representaban la selva. Los chicos hicieron mapas de la escuela y dibujaron la entrada de un túnel que llega al canal, y que a su vez, desemboca en la Cañada donde hay un pequeño cañaveral. Ellos comentaban que era un túnel secreto que podía transportar a otros lugares del mundo. Los alumnos construyeron una historia donde las diferentes temáticas e inquietudes surgidas en el taller, como la explotación de los recursos naturales, la intriga por conocer que hay en el túnel de la escuela y quien vive en el cañaveral, convergen para darle sentido al cortometraje realizado. Para conocer el túnel, una mañana se realizó un salida hasta ese lugar, este canal Viene de Ciudad Universitaria, atraviesa El Chaparral, bordea la UCA 9 (Servicio penitenciario) cruza por el Hospital Misericordia y desemboca en La Cañada. Existe el mito de que los presos que se escapan de la UCA N° 9 se meten al túnel y se esconden en el cañaveral. Algunos alumnos han tenido parientes detenidos en ese lugar y relataban esa historia. En este cortometraje aparecen destellos

de realismo mágico para explicar algunas situaciones de las historias de vida de algunos participantes. La fuga de la penitenciaría por un túnel que puede llevarte a otros lugares en el mundo. La posibilidad de que los dragones sean héroes y salven a los otros animales. La denuncia por la explotación de las potencias europeas en el continente africano. En “El secreto en la cueva” convergen todas estas dimensiones que por medio de la imagen y el sonido construyen el relato.

- Título: “El árbol es vida”
- Género: Animación
- Autores: Producción colectiva alumnos 6° grado
- Año: 2018

Sinopsis: Córdoba es una provincia con un alto nivel de desmonte, en este cortometraje se valoriza a la flora y fauna autóctona para tomar conciencia sobre la necesidad de su cuidado.

Análisis: En esta producción se utilizan distintos materiales para construir la escenografía y los personajes. El árbol está realizado en plastilina, otros insectos y animales se construyeron con maderas de descarte que fueron donadas por la carpintería ubicada frente a la biblioteca, estos retazos de sillas, mesas, aparadores, puertas, mantienen la pátina de pintura original dando una forma y acabado interesante a las piezas.

El relato, voz en off, que narra la historia, es en tercera persona. Pero en algunos momentos, el árbol cuenta en primera persona sobre el desmonte. En los textos escritos por los estudiantes para elaborar el guión, el cambio de narrador, primera o tercera persona era bastante usual. La poesía al final del cortometraje, elaborada por los alumnos del taller, es un llamado a valorar y cuidar los árboles nativos. A pesar de recurrir al relato en primera persona, en este caso, del árbol, las tomas y encuadre de los personajes se realizaron con cámara fija, desde un punto de vista externo, a pesar de haber trabajado con registros con cámara subjetiva, los alumnos optaron por colocar una cámara fija que registrara la historia.

Durante el proceso de producción del cortometraje también se realizaron otras actividades para difundir y concientizar sobre esta problemática. Los alumnos buscaron frases alusivas al tema, textos y libros sobre la situación de la vida en las zonas rurales, sobre flora y fauna de la provincia, entre otros. Construyeron carteles que luego colocaron en distintos lugares del barrio para que los vecinos leyeran. Un libro que les gustó mucho y del cual sacaron imágenes para

armar los carteles fue “La realidad a mano” publicado por el movimiento campesino de Córdoba, con ilustraciones de Carlos Julio Sanchez.



Ilustración 16 carteles colgados en el barrio - Registro actividades 8

4.8.2 Los Espectadores

Los realizadores, por medio de su obra, intentan despertar el deseo de ser escuchados, ser vistos. Es decir, ser reconocidos por el otro, espectador, que recibe ese discurso como una hoja de ruta que orienta posibles lecturas, que éste irá construyendo a partir de su propio campo de significación. Bachelard se refiere al campo de significación como “un conjunto de valores, lenguajes, códigos e ideologías, compartidos por una cultura o una subcultura, desde los que los sujetos pueden conocer la realidad.

Es posible considerar a la recepción como una práctica cultural donde “se entreteje en el conjunto complejo y conflictivo de las prácticas sociales; por lo que es parte indisociable de una subjetividad, constituida y simultáneamente constituyente de la recepción, en la trama de las condiciones materiales y simbólicas en las que se ha producido”. (Huerdo Fernández 2000 p185). Si bien el espectador otorga significaciones y sentidos al cortometraje reconociendo matrices culturales comunes, este proceso implica encuentros y desencuentros entre los realizadores y el espectador.

Los cortometrajes realizados en el taller son proyectados en la fiesta de fin de año de la escuela y en la fiesta de los derechos de la biblioteca Popular de Bella Vista.

Las actividades de cierre de cada espacio institucional tiene sus propias características, por ejemplo, en el acto escolar de fin de año, el público está compuesto por familiares, compañeros, alumnos y docentes. El acto se realiza en el patio, cada grado prepara una presentación (baile, sketch, canción, lecturas, etc) que comparte con el público. La proyección es la última presentación, debido a que tiene que bajar el sol para poder proyectar sobre la tela colgada en la pared. El acto culmina con una cena a la canasta compartida entre todos los miembros de la

comunidad educativa. Se arman largas mesas donde se coloca la comida y la bebida. Además de la que lleva cada familia, la comisión de padres organiza un buffet para recaudar fondos para la cooperadora de la escuela. La cena permite que padres, alumnos, docentes conversen sobre diferentes temas, los alumnos, el barrio o situaciones familiares. También es un espacio para recibir algunas devoluciones sobre lo que vieron durante el acto, sobre todo la proyección de los cortometrajes. Al ser un ambiente familiar los padres suelen preguntar a los chicos sobre distintos aspectos de la realización del cortometraje. Ellos van contando de manera coloquial sobre los diferentes momentos de la producción. Por momentos hablan todos juntos o se corrigen cuando algún estudiante no explica con precisión el trabajo.

Durante la proyección del cortometraje *El rap de la Cañada*, algunos chicos del público señalaban hacia la pantalla y gritaban -Mirá la esquina de la calle Iriarte- comentaban entre ellos sobre las casas, la calle, etc. Algunos adultos susurraban sobre las imágenes y comentaban sobre los cambios del paisaje a lo largo del tiempo. Tanto niños como adultos reconocían en las imágenes su espacio cotidiano. Los chicos del taller habían compartido con otros alumnos de la escuela la canción y “El rap de la Cañada” se hizo conocido entre los chicos de los otros grados y mientras se proyectaba el cortometraje los niños espectadores cantaban la canción.

La fiesta de los derechos es una actividad que la Biblioteca lleva adelante hace más de 10 años. Se cortan las calles aledañas al edificio de la Sede, se arma un escenario con sonido, luces y pantalla. Se colocan tabloneros y sillas para que los vecinos y el público que concurre, puedan disfrutar de las actividades que cada taller organiza y de los diferentes artistas invitados. Entre todas las producciones que se comparten, también están los cortometrajes del taller.

En el año 2016 se envió una producción del taller, “Y el agua sube” al festival de cortometrajes organizado por la asociación civil Wayruro, realizado en San Salvador de Jujuy. Este trabajo se proyectó en el cine teatro Alfa de esa ciudad.

Compartir con otros las producciones realizadas permite dar un cierre al proceso de elaboración de los cortometrajes pero también posibilita comunicar lo aprendido a lo largo del taller. La instancia de socialización sobre el proceso de producción también es una instancia de aprendizaje y reflexión sobre la práctica. Al finalizar la proyección algunos vecinos adultos se acercaron a felicitar a los chicos y a los docentes. Algunos vecinos comentaron- Mira qué lindo lo que han hecho, todos los viernes los veíamos pasar- Una maestra de otro grado dijo- Mirá

fulanito, además de molestar sacó fotos y grabaron las voces del video-



CAPÍTULO 5 CONCLUSIÓN

“

“A través de su corporalidad, el hombre hace del mundo la medida de su experiencia, transformándola en un tejido familiar y coherente, disponible a su acción y permeable a su comprensión”

(David Le Bretón, 1983)

Conclusión

La apropiación de los lenguajes simbólicos, posibilita el crecimiento y la transformación de los sujetos. Por medio de las prácticas expresivas ellos se encuentran consigo mismos y adquieren o recobran su autoestima para dar un salto cualitativo en sus procesos de formación. Al hacer suyos los lenguajes, dispositivos tecnológicos y soportes por donde circulan los relatos, los participantes del taller, poco a poco, van desarmando la cultura del silencio que les ha sido impuesta. Por medio del lenguaje audiovisual los participantes construyen textos que van dirigidos a un otro, alguien a quien comunicar sus ideas, sensaciones, etc. Al compartir y socializar estos sentidos producidos, los sujetos logran avanzar en su proceso de formación. Para Freinet “cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente” (Freinet en Kaplun 1992). En el proceso de producción los niños se sumergen en la búsqueda de herramientas, estrategias y uso de los recursos tecnológicos, etc. De esta manera, la utilización de estos “artefactos” se convierte en una práctica cotidiana que les permite construir nuevos usos y sentidos tanto de los dispositivos como de los discursos que elaboran a través de ellos. En esta apropiación surgen nuevas experiencias sociales que transforman las prácticas comunicativas de los sujetos. El celular, la computadora, los programas de edición no solo sirven para jugar, ver películas o conocer la vida de “estrellas” famosas. Estos dispositivos también sirven para contar historias propias. Este proceso no es lineal sino que “es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella: es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva”. (Bakhtin, 1981)

Los dispositivos tecnológicos o mediáticos se transforman en herramientas de enseñanza y aprendizaje que posibilitan la crítica y la intervención social en los contextos de vida de los sujetos. En este sentido, el rol del educador es clave para potenciar el uso y apropiación de los dispositivos tecnológicos desde una propuesta pedagógica con propósitos y objetivos que promuevan la producción de conocimientos, a través del diálogo de saberes, incluyendo prácticas, experiencias o conocimientos previos de los sujetos.

A partir de las observaciones y participación en el taller de producción audiovisual, es posible reconocer un vínculo pedagógico que promueve la construcción de autoridad a partir de

consensos y acuerdos, es decir, a través del diálogo permanente entre educadores y estudiantes. El diálogo, también permite que se desarrollen otros modos de habitar el tiempo espacio, más flexibles y acordes a las necesidades de los estudiantes y la propuesta pedagógica. Posibilitando otras percepciones del mundo, otros modos de conocer. El espacio como oportunidad de exploración, donde no es necesario permanecer sentado y quieto en el banco para aprender. El uso del tiempo que propone una jornada de trabajo, donde las actividades, el disfrute y la merienda, no están marcados por la campana, a su vez, permite el reconocimiento del propio cuerpo en movimiento y luego los cuerpos de los otros, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, el vínculo dialógico permite el intercambio de conocimientos, concepciones del mundo, experiencias, etc. entre docentes y alumnos y los posiciona como productores activos, autogestionarios, reflexivos, críticos, capaces de elaborar nuevos discursos que dan cuenta de quiénes son, dónde viven, cómo transitan su infancia y escolaridad. “En cuanto proceso político, el diálogo debe permitir desandar y dismantelar, con el otro, el discurso del orden y sus significaciones dominantes, y debe defender formas contra hegemónicas existentes o emergentes” (Huergo 2007). Estas prácticas comunicativas y pedagógicas han favorecido un contexto donde “emerge un proyecto pedagógico que cuestiona radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento, que revalora las prácticas y las experiencias, que alumbra un saber mosaico hecho de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes”. (Martín Barbero, 1996).

Durante el desarrollo del taller los participantes recorrieron su barrio, mapearon zonas, rescataron relatos orales, eligieron encuadres y planos para tomar fotografías, elaboraron y cantaron, escribieron historias sobre selvas y animales, musicalizaron los cortometrajes con canciones que ya conocían invitaron a los profes de música a grabar temas. Es decir; Se animaron a construir relatos audiovisuales que expresaran su mundo cotidiano. En palabras de Da Porta lo audiovisual “es hoy una modalidad a través de la cual los sujetos y los grupos se expresan, se constituyen a sí mismos, adquieren visibilidad y presencia pública, interpretan el mundo, lo significan, lo transforman y luchan por imponer sus visiones de la realidad por sobre otras interpretaciones (Da Porta, 2011:4)

Por otro lado, la articulación entre la escuela Hugo Wast y el taller de la Biblioteca no es sencilla. Implica desafiar las tensiones y dificultades que surgen a partir de la realización de

nuevas propuestas pedagógicas, lo cual implica transformar las prácticas institucionalizadas para flexibilizar roles, modos de proponer ejes temáticos y contenidos, reglamentaciones, entre otros, para propiciar procesos de producción de conocimientos y saberes mediados por recursos tecnológicos. A pesar de las valoraciones positivas de la experiencia, el taller no es considerado como espacio curricular dentro de la escuela. Por lo tanto no cuenta con recursos tecnológicos y humanos que puedan sostener esta propuesta. Si bien la maestra de grado adquirió ciertos conocimientos sobre este tipo de producciones que aplicó en diferentes trabajos requeridos por el Ministerio de Educación, la escuela considera que no puede invertir sus escasos recursos en este tipo de propuesta pedagógica. Por otro lado, la Biblioteca cerró el taller de Producción audiovisual. Esta situación hizo imposible la continuidad de esta propuesta y por esta razón concluyó en el año 2018.

Para finalizar se retoman las palabras de las talleristas a cargo del espacio de taller: Los conocimientos construidos en el taller aportan a la formación de niños y jóvenes como ciudadanos de derecho. Se les propone a los participantes atravesar la pantalla con sus propias historias, pensamientos, sensaciones, etc. Para dejar de ser meros espectadores y convertirse en protagonistas de la palabra.

Referencias Bibliográficas

BACHELARD, GASTÓN (1972) La formación del espíritu científico, Buenos Aires, Siglo XXI.

BARROSO OSUNA, J., CABERO ALMENARA, J., Y VÁZQUEZ MARTÍNEZ, A. (2012) La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Apertura*, 4 (1), 6-19. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/209>

BAZERMAN, CHARLES (2014) La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad.

BORIOLI, G. (2010) Escombros de sentidos Rap cordobés: Identidad y cultura Praxix educativa.

BUCKINGHAM DAVID (2007) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Ed. Manantial. Buenos Aires.

BOURDIEU, PIERRE (1991), El sentido práctico, Madrid, Taurus.

CARLI, S (1997) EL niño y la escuela encuentro federal sobre políticas de infancia y adolescencia.

CASTRO, V. Y POMIES, P. (2003) Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación. Entrevista a Edith Litwin. En Portal Educ.ar. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/edith-litwin-los-desafios-y-lo.php>

CHARAUDEAU, PATRICK Reflexiones para el análisis del discurso populista *Discurso & Sociedad*, 3(2) 2009, 253-279.

DABAS, E. (1998) Redes sociales, familia y escuela. Paidós. Bs. As.

DA PORTA, EVA (2006) “Escuela y Medios. Sentidos y sinsentidos” en “Jóvenes, Identidad y Comunicación” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Proyecto “Escuela, Universidad y Comunidad: Nuevas Formas de Relaciones.

DA PORTA, EVA (2011) Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas. Da Porta, E. (comp) Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Córdoba: Gráfica del Sur.

DEGL' INNOCENTI MARTA (2008) Tensiones en la transmisión de la cultura.

FREIRE, PAULO (1986) La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI.

DUSSEL - SOUTHWELL “La autoridad docente en cuestión: Líneas para el debate” El monitor de la educación. N° 20. 5ta. Época. Marzo 2009.

GROSSBERG, LAWRENCE (2012) Estudios culturales en tiempos futuros. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy. Argentina: Siglo XXI Editores.

GUBER ROSANA (2001) La etnografía método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma.

HUERGO JORGE Espacios discursivos. Lo educativo, las culturas y lo político Rev. Virtual Nodos de Comunicación/Educación, N° 1, Cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

HUERGO J. A, FÉRNADEZ, M. B (2000) Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones.

Universidad pedagógica Nacional horizonte de la comunicación educación. Colegio Académico de Comunicación Educación Colombia.

JARA, OSCAR (1984) Los desafíos de la educación popular. Alforja, San José.

KALMAN JUDHIT (2004) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritural* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17.

KAPLÚN, MARIO (1992) A la educación por la comunicación, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

MATA, MA. CRISTINA (1985) “Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva”. Centro de Comunicación Educativo La Crujía. Curso de especialización “Educación para la comunicación”.

MARTÍN-BARBERO, JESÚS (1987) “De los medios a mediaciones – Comunicación, cultura y hegemonía”. Ed. Gustavo Gili. 2da Edición. México. 2da y 3ra parte Pág. 96 a 260.

MERKLEN, D. (2005) Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática. (Argentina 1983-2003). Editorial Gorla. Buenos Aires.

MORDUCHOWICZ, R. (2003) “El sentido de una educación en medios”, en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI. N° 32.

ORMART, E. (2007). Espacio y tiempo en las instituciones escolares. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 5, (9). Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/ormart-espacio.html>

ORTEGA, P, MÍNGUEZ, R. Y SAURA, P. (2003) *Conflicto en las aulas*. Barcelona, Ariel. - Ortega, P. (2001) *Presentación*. En Ortega, P. (coord.) *Conflicto, violencia y educación*. XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia, CajaMurcia. - Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

THOMPSON, JOHN B. (1998) *Ideología y cultura moderna*. México, UAM.

PROULX, SERGE (2000) Una lectura de la obra de Michel de Certeau: la invención de lo cotidiano, paradigma de la actividad de los usuarios. *Comunicación Estudios Venezolanos*, núm. 91.

REDONDO, P. Y THISTED, S. (1997) *Mitos y realidades de las escuelas de los márgenes*. En 1er Congreso internacional. "Pobres y pobreza en la sociedad argentina". Universidad Nacional de Quilmes y CONICET. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/quilmes/P1/31.htm>

RESTREPO Eduardo (2015) *Estudios culturales: avatares y posiciones*. Entrevista a RESTREPO EDUARDO *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.22: 337-351, enero-junio 2015 ISSN 1794-2489.

ROCKWELL, ELSIE "Claves para la apropiación: escolarización rural en México" en *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*.

SIRVENT M. T. (1999) *Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Valencia: Editorial Mime.

STUART HALL Y PAUL DU GAY Comp. (2003) *Cuestiones de identidad cultural* Stuart Hall y Paul du Gay Amorrortu editores Buenos Aires- Madrid.

TENTI FANFANI, E. (2007) *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. *Revista Colombiana de Educación*. Nro.54. pp: 60-73: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá.

VERÓN ELISEO (1985) *La semiosis social* Gedisa.

WALTON, J. (1992) Hacer el caso teórico. En C. Ragin & H. Becker (Eds.), *What is a case. Explorando los fundamentos de la investigación social* (págs. 121-137). Nueva York: Cambridge University Press.76.

Anexos Digitales

Enlace:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1R8bY1I3WX8p0ZbGXjf6zHoHBrKrSeFUO>

Código QR



Producciones audiovisuales

Código QR

Cortometraje: “Fiesta en la sabana”

Enlace: <https://youtu.be/YjuJGjVQuZQ>



Cortometraje: “El rap de la Cañada”

Enlace: <https://youtu.be/zIg0c-0UxMY>



Cortometraje: “Un día en el Chaparral”

Enlace: <https://youtu.be/K7Q-vzsaJMY>



Cortometraje: “El secreto de la cueva”

Enlace: <https://youtu.be/ObA4F1EDugY>



Cortometraje: “El árbol es vida”

Enlace: <https://youtu.be/F1dUnTgmq64>



Alumna: Cecilia Tahan

Director: Pablo Rubén Tenaglia

Córdoba 2021



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba