



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Audiovisual

Primera Cohorte 2020

**Las piezas audiovisuales que visualizan adolescentes. Estudio de caso de
participantes del programa de Centros Educativos Comunitarios (CEC) en el
año 2021**

Directora de maestría: Gabriela Augustowsky

Autor: Carla Lima

Montevideo-Uruguay

Agosto 2023

Dedicatoria

A Ana, a su celular, y a su capacidad de dormir con él bajo la almohada para que no se lo quite ninguno de sus 6 hermanos.

Agradecimientos

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) que nos enreda para hacer posible lo que soñamos, especialmente a Cecilia Etcheverry, Andrea Cantarelli y Gabriela Augustowsky

A la tradición educativa de la llamada UTU (DGETP) que se ocupa de escudriñar espacios de inclusión legítima para evitar las grietas entre jóvenes. Y que con aciertos y también sin ellos, busca de forma incansable una educación más equitativa con la mirada en situaciones emergentes.

A la ciudad de Rivera, ese lugar donde nací, que todo lo hace bilingüe, y por eso permite pensar desde lados distintos de las fronteras establecidas.

A los colegas de educación audiovisual que se reinventan cada día.

Índice

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Resumen	5
Palabras clave:	7
Introducción	1
Capítulo I: Marco teórico	3
1.1 Pedagogía de la presencia	3
1.2 Teorías sobre educación audiovisual	4
1.3 Homo videns	10
1.4 Homo Fabulators	12
1.5 La Educomunicación y los filmes en aula	14
1.6 Sobre las transformaciones	15
1.7 Marco contextual	16
1.7.1 El programa CEC	17
1.7.2 El proyecto de Aprendizaje Profundo	22
1.8 Los y las adolescentes y la relación con el audiovisual	24
1.9 Adolescentes en contextos adversos	30
Capítulo II: Marco metodológico	32
2.1. El estudio de caso	32
2.2. El caso de investigación	33
2.3. El trabajo de campo	34
2.3.1. Las técnicas de investigación	35
2.4 Definición del problema de investigación	37
2.5 Objetivos de estudio	38
2.5.1 Objetivo general:	38
2.5.2 Objetivos específicos	39
2.6 Metodología cualitativa	39
2.7 Técnicas secundarias utilizadas	40
2.8 Las decisiones en torno a la implementación de los grupos focales	42
2.9 Entrevistas exploratorias	45
Capítulo III Análisis del corpus	48
3.1 En los meses de confinamiento	48
3.1.1 Fotos de perfil	50
3.1.2 Las publicaciones: rasgos de extimidad y multimedialidad	52
3.2 Análisis de los grupos focales	55

3.2.1 Qué dicen ver los estudiantes	55
3.2.2 Una forma de transitar por la web	58
3.2.2 Extimidad	59
3.2.3 Lo que explicitan que “eligen” ver	61
3.2.4 Sobre la cuestión audiovisual	64
3.2.5 Optar o no optar por el taller audiovisual	65
3.2.5.1 Observaciones sobre el vínculo entre los adolescentes y lo audiovisual	66
3.2.6 “Prefiero salir cansado y que te trabaje la cabeza” (gf 2)	67
3.2.7 Yo elegí audiovisual	69
3.2.8 “Yo miro solo”, (gf 1)	71
4. Conclusiones	73
5. Bibliografía	79
Anexo 1	
Transcripción entrevistas exploratorias	83
Anexo 2	87
Cuestionario	87

Resumen

El presente trabajo explora sobre cuáles son las piezas audiovisuales a las que accedían estudiantes en sus dispositivos, tanto en forma deliberada cómo espontáneamente. Refiere a estudiantes adolescentes del subsistema público de los Centros Educativos Comunitarios (CEC), de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) en 2021 en uno de los centros. El programa estaba dirigido a adolescentes con educación primaria culminada, que no se encontraban en otro subsistema de educación.

Esta tesis parte del problema de la preocupación desde la docencia audiovisual que experimenta la necesidad de conocer qué es lo que visualizan los estudiantes adolescentes participantes de los talleres donde se comparte el conocimiento audiovisual.

La metodología empleada, para responder al problema, fue de carácter cualitativo y el diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso. Se optó por realizar un análisis cualitativo, no solamente porque los aspectos cuantitativos podrían ser más adecuados para otro tipo de exploración más exhaustiva, sino por el aporte de estas metodologías a los procesos educativos y su evaluación (Bunchaft, 2004).

Para determinar la pauta de preguntas de los grupos focales se realizaron entrevistas exploratorias a docentes de programas similares.

Se tomaron todos los estudiantes del Taller Audiovisual que participaban en uno de los cuatro Centros Educativos Comunitarios, CEC, de Montevideo, y se realizaron grupos focales con ese corpus de estudiantes.

La pandemia de coronavirus transcurrió durante la implementación del trabajo. Por eso se tuvo que tomar una decisión mientras aún era necesario el confinamiento en 2021. Se

realizaron observaciones de las participaciones de estudiantes en su red social Facebook. Esta exploración también aportó luego, cuando se implementaron los grupos focales.

Luego, cuando ya se realizaron los grupos focales uno de los resultados destacados fue que los estudiantes ven solos las piezas audiovisuales. Pero además, luego de verlas se comparten solamente algunas temáticas puntuales; incluso con sus iguales conversan muy escasamente sobre lo visionado. La experiencia es individual y mayoritariamente no aluden a ella en forma presencial.

Por otra parte, se observó que en los adolescentes varones la idea de intimidad es puesta en cuestión y su alcance se flexibiliza. La pornografía es presentada por algunos como fuente de creatividad y se muestra naturalizada; le quitan sentido al tabú social que recae sobre el sexo y la sexualidad. Esto se consolida solamente entre masculinidades. Las adolescentes mujeres en cambio no emiten comentarios sobre la temática, apenas contienen risas cuando se trata el tema.

Las adolescentes mujeres llevan lo íntimo a lo social sin transiciones. En filmaciones breves exponen lo privado en la esfera pública en redes y plataformas. Por ejemplo se yuxtaponen las imágenes de la reunión festiva con otras donde en un ángulo del espejo del baño dos pies diferentes se acarician. Así, la “extimidad” (Sibila, 2008) emerge en metonimia.

En el inicio de los grupos focales se constata una fuerte inhibición ante la situación de hablar sobre la temática de redes. Otra particularidad es el tipo de lenguaje para aludir a su incursión en redes. Suelen usar metáforas asociadas al desplazamiento físico tales como “voy” (expresión presente en los grupos focales).

Entre lo que buscan voluntariamente se destaca la necesidad de encontrar youtubers que desarrollen lo que en aula no comprendieron.

Se evidencia la necesidad de una discusión sobre la identidad propia. Cuando deciden presentarse en redes sociales las adolescentes mujeres muestran una foto de sí mismas; los varones en cambio mayoritariamente muestran distintivos de cuadros deportivos o autos de alta

gama. Su presentación y representación se transmuta en un escudo deportivo o una marca comercial automovilística.

En cuanto a la relación con el taller audiovisual que eligieron voluntariamente, se revela un proceso de implicación en el hecho audiovisual. A lo largo de lo que manifiestan emerge una trama en la que los estudiantes descubren en el taller diferentes posibilidades, que no habían advertido antes, sobre el lenguaje audiovisual y sobre su potencial expresivo; en el mismo sentido manifiestan algunas muestras de ser conscientes de las particularidades de la imagen en cuanto a su impacto en el observador.

Palabras clave:

Aprendizaje, educación audiovisual, adolescentes, extimidad.

Introducción

En el dispositivo móvil, nómada en esencia, circulan ofertas audiovisuales generosas que distribuyen públicos y preferencias; así se tiende a fragmentar las franjas etáreas o las preferencias estéticas. Éste nuevo modelo de comunicación puede modificar la comunicación misma y tal vez propicie islas de recepción. Atender cuestiones de esta índole desde la educación audiovisual, implica conocer investigaciones en la temática, pero además requiere involucrarse desde la necesidad de profundizar sobre los cambios permanentes en el área. En medio de tales complejidades este trabajo propone una línea más específica para indagar. ¿Qué piezas audiovisuales atrapan la atención de los adolescentes? Esta duda nace del problema de la educación audiovisual que necesita conocer cuál es el y los mundos narrados mediante los dispositivos tecnológicos a los que acceden los estudiantes adolescentes.

Para indagar sobre esto, se toma un corpus específico de adolescentes que formaron parte del programa de los Centros Educativos Comunitarios, CEC, de la Dirección General de Educación Técnico Profesional, DGETP, también conocida como UTU, Universidad del Trabajo del Uruguay.

El problema que se aborda entonces es que desde el área de la docencia audiovisual, se conoce vagamente lo que los estudiantes encuentran como propuestas audiovisuales en sus dispositivos de acceso a internet (celular, tablet, computadora, etc). No es fácil el acceso a conocer qué ven otros grupos etáreas cuando la oferta se ha visto fragmentada. Lejos de lo que sucedía cuando el acceso a películas se realizaba en la televisión abierta.

La docencia audiovisual, como campo en constante evolución, requiere una actitud de evaluación continua de prácticas y contenidos. En las páginas que siguen se analiza un pequeño segmento de esta problemática. A partir de una muestra de estudiantes, se realizaron grupos focales con una idea concreta: indagar qué ven. Detrás de esta pregunta inicial emergen otras dudas mayores que no se responden todavía, pero que asoman una y otra vez. Por ejemplo, se vislumbra lo que se relaciona con la determinación del campo audiovisual siempre inasible; y

además, lo que los adolescentes participantes van haciendo consciente sobre el uso y la crítica a la cultura audiovisual de la que son miembros ávidos.

Como ya se dijo los estudiantes pertenecieron al programa de los Centros Educativos Comunitarios (CEC). Dichos centros se desarrollaron en zonas con una alta deserción del sistema de educación secundaria, que es consecuencia de una larga vulneración de derechos a las que se encuentran sometidos. Los CEC fueron diseñados e implementados entre 2014 y 2021 para los adolescentes que habían culminado sus estudios primarios, pero que no se encontraban en ningún programa de educación secundaria. Los mismos estudiantes tenían edades mayoritariamente entre 13 y 17 años.

Capítulo I: Marco teórico

Este capítulo comprende, en primer lugar, el encuadre teórico en el que nace esta tesis, recorre algunos autores que apoyan la construcción de categorías que se toman para estudiar su propósito. Se exponen algunos antecedentes y teorías que fundamentan el análisis.

Luego se informa sobre el contexto en el que se desarrollará la tesis, en particular sobre los talleres de educación audiovisual dirigidos a adolescentes que se desarrollaba en los Centros Educativos Comunitarios (CEC) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

1.1 Pedagogía de la presencia

La educación presencial en situación de aula o taller se ve desafiada por el impacto de las tecnologías. Sin embargo hay condiciones de la presencialidad que se vuelven insustituibles. F. Bárcena Obre (2012) reflexiona sobre la presencia como disposición pedagógica:

Ser partícipe de una tradición de estudio, investigación y práctica es practicar una conversación humana en la que distintas voces dialogan entre sí. Practicar esa conversación es discutir los principios y reglas que fundan la práctica que realizamos, es reinterpretarlos de continuo y a menudo tener que ponerlos en cuestión. Lo que se discute, y aquello acerca de lo cual se conversa, es la práctica misma, que es un lugar intermedio entre el individuo y la institución dentro de la cual se realiza la actividad. Y como ninguna práctica se realiza al margen de la vida social y política, los miembros de una tradición de estudio, investigación y práctica están sometidos a un buen número de presiones sociales, por lo que una tradición viva se somete a una modificación y unos ajustes relativamente constantes. (Bárcena Obre, 2012, p. 28)

Esa participación a la que alude Bárcena en el caso de la educación audiovisual se vuelve más aguda en dos sentidos. Primero por el desafío siempre presente del docente que pertenece a una generación e intercambia saberes con otra; y segundo, por la fluidez de la dinámica de los códigos y contenidos que las piezas audiovisuales toman o desechan una y otra vez. Esto se aplica tanto para el estudio crítico de la industria cultural como para la narrativa audiovisual autoral que propone o expresa, de forma novedosa, asuntos que atrapan.

La implicancia de ser partícipe en aula presencial se vuelve más necesaria cuando aquello a lo que estamos aprehendiendo está fuera del aula. Los productos audiovisuales a los que acceden los estudiantes son un discurso que interactúa con sus personalidades. Esos discursos, temáticas e ideologías que dominan la escena mediática tendrían que poder procesarse en el espacio educativo.

1.2 Teorías sobre educación audiovisual

La educación audiovisual forma parte de las teorías de educación en el campo de la comunicación entre otras. Uno de los autores que aporta categorías de análisis en ese sentido comunicacional es Umberto Eco (1968). Este autor establece que la industria cultural del cine u otros medios masivos presentan posiciones oscilantes en relación a las tecnologías: por un lado, la “apocalíptica”, que abarca a las ideas de que los avances técnicos conllevan a la degradación de la cultura clásica a la que, por lo menos, amenazan; y por otro lado, la “integrada”, que tiende a defender con vehemencia los avances tecnológicos en cuanto a su incidencia positiva en la sociedad. El trabajo que se presenta aquí busca establecer una distancia frente a este tipo de abordajes polarizados, dado que ayudan al análisis, pero no siempre dan cuenta de los matices.

Mientras en la línea “apocalíptica” se pueden agrupar a quienes sostienen que los adolescentes utilizan las tics (tecnologías de información y comunicación) para exhibir la intimidad y buscar relaciones superfluas, en estas páginas se intentará observar qué recursos despliegan las adolescencias que se observaron, sabiendo que pueden ser muy variados y, tal vez, forman parte de diversas estrategias que no necesariamente encajan en las categorías de análisis que aportaron otrora en un contexto de medios masivos.

Otro de los investigadores, que quizá también podría encuadrarse en la posición apocalíptica, es Sibilía (2008), quien sostiene que los adolescentes contemporáneos espectacularizan, ostentan y exacerban su intimidad cuando producen audiovisuales para internet. A este fenómeno lo llama “extimidad”, dado que se hace exterior (éximo) lo que antes, o quizá para los adultos, era interno (íntimo) y reservado. Tal vez Sibilía representa a un conjunto de investigadores que desatienden las diferentes construcciones de sentido que producen los adolescentes a través de sus prácticas.

La mirada de Boyd (2014), en cambio, señala que los vínculos frecuentes de los adolescentes a través de internet en general y del audiovisual en particular, se orienta a cambiar las formas de relación en cuanto a lo privado. Es así que en muchos casos, las lógicas de interacciones en redes o plataformas son producto de esa nueva visión. Se trataría de una concepción que presenta lo humano en forma despojada: lo privado se expone, se vuelve un contenido que toma a la esfera pública sin trámites y rompe la categoría burguesa de intimidad encerrada en lo privado (Barran, 1989); lo que se escondió o reservó en la normativa hegemónica, ahora sale a luz con desenfado, como si se burlara lo secreto o el tabú que se había arraigado sin motivos válidos para los nacidos en el siglo XXI.

Otro aspecto lo estudia Pedroni (2014) a partir de muestras de jóvenes en un conjunto de centros educativos de Italia. Allí demuestra que los usuarios de plataformas audiovisuales suelen considerar a sus iguales y a sus amigos como su audiencia. Por eso, seleccionan ciertos aspectos de su perfil y deciden qué presentar ante los demás. En cambio, casi en forma paradójica, ciertas interacciones cotidianas de los adolescentes estudiados generan diferentes conflictos y establecen tensiones imprevistas para sus generadores cuando otros públicos también acceden a lo publicado.

En otro sentido, una de las referencias teóricas que determinaron las categorías necesarias para abordar las prácticas de consumo audiovisual fue Octubre (2019). En su obra, reflexiona sobre la revolución que implica la movilidad cultural actual, que está más allá de lo real o lo virtual. Además, analiza cómo dicha movilidad se convirtió en un nuevo criterio de clasificación o de dominio entre los grupos sociales. Con datos pormenorizados, el autor detalla cómo la diferencia entre aquellos que tienen recursos para manipular códigos, referencias,

sociales y tecnológicas, y quienes no, comienza a generar segregaciones nuevas. Estas reagrupaciones están asociadas a servicios que son cada vez más individualizados. Las mismas llevan a fragmentaciones que pueden determinar las formas en que los jóvenes se relacionan en las redes, sobre todo en relación con su experiencia tecnológica en el uso del tiempo libre.

Otro aspecto a tener en cuenta es la segregación digital, como se verá luego la realidad mostrará diferencias en el acceso a conexión de internet en la capital del país, según los distintos barrios aquellos en los que se emplazaron los CEC, son representativos tanto en los excluidos como en los precarizados tecnológicamente, debido a múltiples contingentes territoriales, principalmente vinculados a la vulneración del derecho a la vivienda digna por nombrar una de las variable que inciden. Si se acuerda con los indicadores TIC, la posición de Uruguay en el escenario de conectividad es una de las mejores; sin embargo, tanto al interior del país, como en ciertos barrios de Montevideo, se constatan diferencias en el acceso a internet que reproducen una segregación digital invisibilizada. Lo mismo sucede con el acceso a la ceibalita, los estudiantes pueden recibirla pero no tienen condiciones como para mantenerla, el dispositivo se deteriora con frecuencia, porque la vivienda es inundable por ejemplo.

Dichas categorías conceptuales se reflejan en el trabajo de Cartografía de las fronteras digitales (Radakovich, 2020). En esa línea, las orientaciones y preferencias de los jóvenes podrían agruparse de la siguiente forma:

Tabla 1: Orientaciones y preferencias de los jóvenes en relación con redes y plataformas.

Fronteras internas	Otras formas de fronteras
Espacios comunes	Espacios de diferenciación
Interés en la pertenencia	Interés en la distinción
De interacción general	De interacción en grupos, donde importan más quiénes son los integrantes antes que la cantidad de personas que participan
Percibidos como normales	Islas que se replican en su interior, pero que no permiten acceso
Forman parte de las rutinas	Se accede para buscar contenidos específicos
Socialmente transversales	Percibidos como separadores identitarios
Vinculante	De culto o para destacar al que participa: son “desordenadores” de la estratificación socioeconómica.
Previsible	Socialmente rupturistas en algún sentido

Permeable	Escindido
Territorio compartido	Singular
Ejemplos: Facebook, Instagram actualmente pero no en sus comienzos, WhatsApp, YouTube, Tik tok.	Divisor
	Ejemplos: Netflix, Twitter, Spotify, Finsta

Fuente: elaboración propia.

Como muestra el cuadro, se registran dos formas de preferencias en cuanto al uso y producción en redes y plataformas. Existen las llamadas fronteras internas más orientadas a la búsqueda de integración y de círculos de pertenencia que se comparten abiertamente. Son los usos que suceden en redes como Facebook, que orientan a los participantes a que se comuniquen con un mayor número de personas, o al menos esa es su apariencia.

Por otro lado, se establecen nuevas fronteras dedicadas a la diferenciación. Estas últimas se asocian a lo que Bourdieu (1979) cataloga como la búsqueda de distinción, de separación o de exclusividad. Los miembros están interesados en generar entornos con grado de originalidad, pretendiendo alejarse para conformar identidades exclusivas. En este último caso, los usuarios se inscriben en islas que se constituyen para sentirse diferente, o tal vez para sentirse especiales. Se orientan a conformar identidades con mayor o menor grado de prestigio. En algunos casos, ese prestigio está vinculado al poder, en otros, al arte, pero en todos se relaciona con identidades culturales.

Es relevante confrontar estas características de las orientaciones y preferencias con los rasgos propios de las adolescencias donde justamente pertenecer a un grupo identitario es

relevante pero, al mismo tiempo necesitan separarse, de otras generaciones, o diferenciarse de otros grupos para construirse.

Interesa observar una contradicción en lo referente a esa conformación de identidad; esa contradicción, o por lo menos incoherencia, emerge tanto en la búsqueda de ampliar proyecciones simbólicas del usuario, como en el énfasis en distinguir la personalidad de ese usuario. Ambas —la necesidad de proyección simbólica y la distinción de la personalidad— llevan a la creación de identidades falsas; quizá en la búsqueda de la identidad a la que se quiere llegar a ser, o a la que se oculta por tabúes socioculturales introyectados.

En el mismo orden, en el marco del proyecto Identidades de consumo imaginarios y estilos de vida cultural de los uruguayos, coordinado por F. Andacht y R. Radakovich (2018), se realiza una cartografía de usos sociales, tácticas culturales y mediaciones tecnológicas de los jóvenes participantes de la investigación a partir de grupos focales. Esta investigación explora sobre opciones preferidas de entretenimiento, entendidas como consumo simbólico cultural. Se comienza a revelar allí cómo nuestra cultura virtual anhela un encuentro frontal con la realidad mediante la representación mediática de lo cotidiano. Se indica en las conclusiones preliminares que estamos ante una época de giro indicial. Por ello, el mecanismo semiótico de representación de lo real ha cambiado y esto implica el necesario desarrollo de una educación para el consumo de redes y medios.

En el orden de dicha educación para el consumo de redes y medios, corresponde hacer presente a las ideas de la llamada Educomunicación. En su origen se encuentran autores que dieron fundamento a su gesta. Paulo Freire marcó uno de sus fundamentos. Para él todo proceso educativo debe reconocer la situación en la que se encuentran los participantes, respetar los saberes propios y la cultura de los educandos. Inspirado en la propuesta pedagógica de Freire ese reconocimiento al contexto lo retomó Mario Kaplún (1989).

Kaplún fue uno de los académicos que orientó la formación de lo que se llamó Comunicación Educativa. Su aporte inspiró una pedagogía que marcó líneas en la formación de comunicadores en Uruguay y en América Latina. Al mismo tiempo, orientó desde su cátedra la formación de los actuales licenciados en comunicación educativa. Dicha contribución

mantiene características reconocibles. Una de ellas se relaciona explícitamente con la tradición que marcó la Escuela Crítica de Frankfurt (Habermas, 2002). Con la preocupación principal por responder en forma reflexiva y cuestionadora de las tradiciones culturales establecidas en Occidente, Kaplún creó métodos y recursos didácticos para el trabajo con los productos masivos. En el momento que desarrolló sus estudios era una preocupación la distribución de forma centralizada desde las industrias culturales dominantes. En su libro *Una pedagogía de la comunicación* (Kaplún 1998, p. 52-61) comienza por comparar modelos de educación con modelos comunicativos para terminar con la propuesta de potenciar emisores de mensajes emergentes. Así, surge con fuerza el concepto que ubica a los individuos como actores sociales y a los colectivos como grupos de resignificación. Lejos de ser receptores pasivos de mensajes, Kaplún propone una formación en la que el participante sea un movilizador en y desde su colectivo; con lo anterior, se crean diversos colectivos de comunicación popular con base en la creación productos de comunicación.

Más tarde, en el campo de la formación de comunicadores también se desarrollaron teorías desde los analistas; uno de ellos es Martín Barbero (2009). Para él, la Educomunicación es un espacio en el que la educación responde a desafíos significativos para la identidad de los jóvenes nacidos en una cultura audiovisual: “Los medios y las tecnologías son para los jóvenes lugares de un desarrollo personal que, por ambiguo y hasta contradictorio que sea, hace de ellos un territorio propio” (p. 14). Barbero realiza un reconocimiento de un escenario en el que el observador de piezas audiovisuales también es alguien que puede incidir desde la apropiación de las tecnologías.

1.3 *Homo videns*

Giovanni Sartori en 1998, lanzó el concepto de *homo videns* para establecer un nuevo rótulo a las preferencias culturales y su incidencia en la conformación de identidades.

El *homo sapiens*, producto de la cultura escrita se está transformando en *homo videns*, para el cual la palabra ha sido destronada por la imagen. La primacía de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ser sin entender, que ha acabado con el pensamiento abstracto (Sartori, 1998)

Con este concepto Sartori establece algunas características de las nuevas culturas juveniles que nacen con los recursos audiovisuales en sus hogares. En primer término establece la dificultad de abstracción que presentan por no socializar desde la palabra, la carta, los libros o los relatos orales dejan de tener importancia; los miembros nuevos de la familia o el núcleo se conforman acunados por relatos de video. Mientras antes la canción de cuna emite palabras y sonidos, en el nuevo escenario emite imágenes aceleradas, coloridas con sonidos que prevalecen a las palabras. La onomatopeya expresa más que la palabra, el primer plano impacta más que la cercanía, cuando una generación transmite a otra sus tradiciones o afectos.

Además el autor señala la gestión de la transmisión cultural. Para explicarlo alude a que en la nueva cultura la humanidad sería como un animal fabricado por la televisión. Hoy se puede añadir a la televisión las redes sociales con videos breves, cada vez más seductores y con contenidos menos complejos. Para Sartori la exposición continua a imágenes deteriora la capacidad cognitiva que implica los procesos de abstracción. Se le suman además que la concentración se ve constantemente interrumpida, por una nueva imagen o un efecto de sonido combinado con aquella que apelan a la emotividad. El resultado es un cerebro cansado emocionalmente y sin relacionar ni elaborar sobre su propia relación con el entorno.

En el momento que escribe Sartori se veía como cambio la modalidad de *zapping* en alusión al sapo que salta de una programación a otra o que su programa se veía interrumpido constantemente por anuncios publicitarios. El *zapping* era un elemento que se posibilitó con el dispositivo que permitía elegir canales a distancia, saltar de un programa a otro. Esto terminaba por generar un placer adicional en el salto en la programación más que en la propuesta misma de un programa o un filme.

Hoy la comodidad de cambiar de tema o canal oprimiendo un botón a distancia, ya no es necesaria. El cambio se produce solo, el dispositivo presenta opciones sin mayor intervención del destinatario. Esto agudizaría la preocupación de investigadores como Sartori que vieron en otras décadas, la conformación de identidades más desde la televisión, los videos y las redes.

Es entonces la paradoja de la sociedad hiperconectada. Mientras los adolescentes pueden llevar en su bolsillo conocimientos para su formación, el algoritmo y sus derivaciones presenta una seducción que atrapa.

El conocimiento, la divulgación de este, el progreso... se deben a la capacidad humana del lenguaje verbal, oral y escrito, que ha vertebrado la cultura y los imaginarios del conocimiento en una era logocéntrica, en la que la palabra ha sido el origen y el referente. (Pérez, 2020, p.19)

En oposición a lo que plantea Pérez (2020) en la cita parece que el tiempo libre es tomado por los relatos audiovisuales es lo que prevalece. Pero qué pasa si se piensa en que los primeros registros, los más antiguos encontrados en las rocas, realizados por humanos fueron imágenes, bisontes, manos, sombras que representan escenas de caza. Ese bisonte tal vez es muy cercano a los posteos de alimentos que ya no son cazados en la estepa sino en el mercado.

1.4 Homo Fabulators

En el año 2020 comienzan a surgir investigadores con nuevas preocupaciones. Es el caso de Pérez-Rodríguez que destaca la competencia mediática y su relación con los relatos transmedia en los que se encuentran los adolescentes en la presente década.

Pérez-Rodríguez (2020) plantea una reflexión profunda sobre la evolución de la competencia mediática en la sociedad contemporánea. Desde los primeros Homo Sapiens que se comunicaban a través de formas del lenguaje oral y escrito hasta los Homo Videns, que como ya vimos representa una percepción del mundo que se encuentra influenciada por la imagen, para culminar en los Homo Fabulators, quienes participan activamente en la creación y distribución de narrativas en el universo transmedia, la autora ofrece una visión panorámica de cómo la comunicación humana ha evolucionado a lo largo del tiempo.

La sensación agobiante que encuentran las personas más jóvenes ante un conocimiento inabarcable es un factor que redundará en una especie de descrédito por el espacio de la racionalidad con sus argumentaciones retóricas y un giro hacia la emotividad subjetiva. Los grupos parecen sentir una necesidad de interrelacionar textos y narrativas, el uso de cualquier lenguaje se

interconecta creando hibridaciones entre códigos. En las formas de comunicar temas surge la hipermedia y la transmedia con los llamados perfiles en las redes (Perez-Rodriguez, 2020) donde se fusiona el narrador y el destinatario.

Ante ello resulta necesario abogar por la alfabetización necesaria para gestionar la pluralidad de los relatos que se suceden y superponen en la batalla por el like. Desarrollar la competencia mediática puede ser la clave para la narrativa en el contexto transmedia (Pérez-Rodríguez, 2020. p. 19).

Se reabre la discusión sobre la necesidad de llevar a la educación los espacios transmedia. El lenguaje escrito ya tiene una tradición en el aula, sin embargo la educación para la imagen fija o en movimiento y el espacio sonoro en articulación con otros lenguajes no siempre se ha sostenido en la formación de las instituciones que forman a los más jóvenes.

En el mismo análisis Pérez-Rodriguez concluye que la competencia mediática en el universo transmedia no se trata simplemente de adquirir habilidades técnicas, sino de desarrollar una comprensión crítica de cómo se construyen y se transmiten las narrativas en el entorno mediático cultural. En un mundo donde la información está omnipresente y las fronteras entre realidad y ficción son cada vez más difusas, la competencia mediática se convierte en una habilidad esencial para navegar y participar de manera activa en sociedad.

1.5 La Educomunicación y los filmes en aula

El aporte de Martín Barbero permitió que la formación audiovisual tomara nuevas perspectivas, así lo explica Jenkins en 2009:

El concepto de audiencia activa, tan controvertido hace dos décadas, se da hoy por sentado en todo el mundo de la industria mediática. Las nuevas tecnologías están permitiendo a los consumidores medios archivar, comentar, apropiarse de los contenidos mediáticos y volver a ponerlos en circulación (p. 10).

Precisamente este fenómeno de audiencias activas fortaleció lo que se llamó Educomunicación donde se dilucidan dos cuestiones: la formación de la persona (en cuanto al desarrollo de potenciales creativos y críticos) y la competencia mediática propiamente (Bermejo Berros, 2021). Una situación de análisis de filmes en el aula es uno de los ejes de contenido. Se propicia lo que se conoce como situación dialógica, que implica una planificación detallada por parte del tallerista. Con preguntas sencillas se anima a que los estudiantes expresen lo que sucedió en el relato audiovisual con el fin de reconstruirlo con palabras propias. Luego sucede un desequilibrio cuando el docente introduce interrogantes con intención de realizar provocaciones que ayuden a perturbar un cierto orden dado. La perturbación moviliza implícitos y naturalizaciones. Es un momento en que se incide con preguntas del tipo por qué y para qué, pero sobre todo se insiste con la duda sobre si los modos de proceder son aceptables desde visiones no hegemónicas. Entonces se posibilita otra etapa: la reequilibración. En esta nueva etapa los participantes responden a los desafíos que explicitó el tallerista. Sobre el final se ordenan y replican los procesos de perturbación y las restituciones verbales con el registro de los planteos en recursos orales y escritos (en general apoyado por alguna forma de representación escrita colectiva, como el pizarrón o los papelógrafos). El conjunto de expresiones que retoma el profesor colaboran en el seguimiento de los estudiantes de su propio proceso de interiorización de problemáticas que antes no se encontraban tan presentes. Escuchar, cuestionar, leer y volver a expresar posibilita sucesivas aperturas conceptuales en los participantes.

1.6 Sobre las transformaciones

Tal como recuerda Bourdieu (1989), la actividad audiovisual, como extensión de la fotográfica, es una práctica social que, durante el siglo pasado, colaboró en la creación y modulación de la memoria colectiva. De esa forma, influyó de modo significativo en cómo las personas recuerdan sus experiencias. Durante las primeras décadas del siglo XX, las cámaras personales eran consideradas objetos prestigiosos que otorgaban estatus a las familias que exhibían sus retratos en los hogares. Rápidamente la industria posibilitó, en la década de los setenta, que un núcleo de familias contara con cámaras que registraban, en pequeños rollos, eventos festivos o de vacaciones (Bourdieu, 1989). Cuando la empresa Kodak, en febrero de 1900, lanzó al mercado una línea de pequeñas cámaras a un costo accesible, posibilitó que las fotografías fueran tomadas por aficionados (ya no por profesionales) y se destinaran al uso privado y familiar. Lo mismo sucedió con las filmadoras domésticas. El hecho de que un amateur pudiera registrar modificó los hábitos de uso. A su vez, provocó que se pudieran crear estilos y variedades temáticas.

En el mismo sentido, la rápida difusión social de las tecnologías digitales conduce luego a procesar y exhibir de manera sencilla y con costos imperceptibles (Linne et. al., 2015). El *sharing* como motor de la sociabilidad transforma la situación tecno-cultural y provoca el surgimiento de los llamados prosumidores.

El sujeto prosumidor es el que intercambia información a través de la web y que adquiere saberes o goza de alguna satisfacción, pudiendo además generar sus propios productos audiovisuales. La persona interviene activamente en la producción para hacer uso de lo creado por sí mismo, sin participar de una actividad comercial ni con fines propagandísticos (Moya, 2018). En ciertos ámbitos académicos hay acuerdo en cuanto a que Alvin Toffler, en 1980, usó el término prosumidor para explicar una nueva relación de consumo en la que el consumidor es productor de una parte de su consumo y además del consumo de su entorno de influencias.

Concretamente, el prosumo se caracteriza por una actitud en la que el usuario realiza acciones con distinto nivel de participación en la circulación de contenidos. El nivel más elemental es cuando comparte lo que le llega; un segundo paso es la modificación o la

intervención de lo que comparte; en tercer lugar, se encuentra la generación de contenidos para compartir. Para autores como Henry Jenkins (2006), el término prosumidor en el espacio audiovisual implica una cultura de participación que fortalece caminos imprevistos de incidencia social.

1.7 Marco contextual

El presente trabajo se realiza con estudiantes que participaban del programa de los Centros Educativos Comunitario (CEC), el mismo perteneció a la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) de la también conocida como Universidad de Trabajo del Uruguay (UTU), subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La UTU establece su origen en el año 1878. En ese año la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, surge como respuesta del estado a la formación de una población que no participaba de otros trayectos educativos. En diferentes períodos cambiará su denominación a Dirección General de Enseñanza Industrial (1916), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, 1942) hasta hoy que forma parte de la Educación Técnico Profesional que es parte de la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP en lo sucesivo (ANEP).

En 2014 se implementaron los Centros Educativos Comunitarios y funcionaron hasta 2021. El principal objetivo fue la integración de adolescentes desvinculados del sistema educativo formal. Luego, este programa también se habilitó a adolescentes con educación primaria culminada que estuvieran interesados en la formación tecnológica específica.

1.7.1 El programa CEC

Los CEC, Centros Educativos Comunitarios se crearon como espacios donde los y las adolescentes asisten para fortalecer y consolidar los aprendizajes construidos en el ámbito escolar y comunitario. Constituyeron una política educativa que se implementó desde 2014 hasta 2021. Uno de los objetivos generales de los CEC fue propiciar la inclusión educativa, generando las mejores condiciones para el encuentro entre la persona y la comunidad desde

sus saberes. Nace en respuesta a muchos adolescentes que no encontraron en educación secundaria una respuesta a sus modalidades de aprendizaje. Toma en cuenta que la educación es un derecho que la persona es quién puede generar su motivación para sostenerla, siempre que tenga satisfechas las necesidades básicas y que en el espacio educativo se tome en cuenta su valía (Fernández, 2010).

El programa CEC tomó en cuenta especialmente los factores que inciden en la deserción liceal. En particular los asociados al trabajo infantil; En algunos hogares donde la economía familiar depende de trabajos precarios los adolescentes tienden a abandonar la educación formal para contribuir al sustento del hogar. O por lo menos son necesarios para estar a cargo de miembros de la familia como los más pequeños o los mayores. Esto último se refuerza en el caso de las adolescentes femeninas. (ANEP, 2012). El hecho de que el programa presentara opciones tecnológicas como informática, robótica y audiovisual estaba asociado a una capacitación que permitía mantenerse en el ámbito educativo con un agregado de aspectos en los que existía una demanda específica en el ámbito laboral.

Según el programa oficial (ANEP - DGETP) su objetivo general fue:

Generar ámbitos que posibiliten el desarrollo personal de los jóvenes, con énfasis en la integración social, la convivencia, la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la generación de proyectos y la comunicación, utilizando la tecnología como elemento clave transversal a todo el proceso. (p. 16).

Los CEC presentaban tres áreas tecnológicas: robótica, audiovisual e informática. La opción por esas tres áreas articulaba las necesidades de los espacios laborales y sus demandas con las posibles motivaciones de los y las adolescentes. La Educación Técnico Profesional se caracterizó desde su origen en la llamada Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), por aportar saberes apoyados en salidas laborales para estudiantes con derechos vulnerados.

Consistió en una propuesta de tres semestres, dos curriculares y el tercero de seguimiento. Con énfasis en orientaciones tecnológicas en tres áreas, informática, audiovisual o robótica; los estudiantes escogían la orientación al inscribirse y se tenían dudas existía un

tiempo en el que podían circular por diferentes talleres hasta decidir en cual participar. Se trabajaba en conjunto con los docentes de materias curriculares. Las mismas eran lengua, matemática, deporte y filosofía, se realizaba en dupla con el taller respectivo. Luego del paso por el ciclo, cada adolescente acreditaba el primer año del ciclo básico en la orientación elegida y podía ingresar a cualquier otra propuesta en la DGETP.

El hecho de que los estudiantes eligieran qué taller participar aumentaba su motivación ante el proceso formativo. La formación en los CEC se elaboró en el Aprendizaje basado en proyectos, teorizado por Fullan durante la década de los noventa pero que se puso en práctica con el advenimiento del milenio en más de sesenta países (Fullan 2013) .



Figura 1. Foto de estudiantes del centro educativo participando de los trabajos con duplas docentes. Fotografía: Carla Lima

En el programa del área audiovisual oficial se detalla en el portal de ANEP de la siguiente forma:

CEC Centros Educativos Comunitarios

Se presentan a continuación las Dimensiones que los docentes de Audiovisual de los Centros Educativos Comunitarios deben considerar para la posible acreditación de saberes de sus estudiantes.

Dimensiones

Apreciación

Géneros y formatos

Dominio técnico en captura de imágenes

Guión

Producción

Posproducción

Estos contenidos se desarrollaban en los proyectos del área del Taller Audiovisual. Daban forma a problemáticas que los estudiantes ponían en común y seleccionaban para su abordaje. El tallerista de audiovisual estaba presente durante la mayor parte del horario con los estudiantes. Las asignaturas funcionaban en dupla con el tallerista. De esta forma, estudiantes que podían haber presentado una dificultad en la lectoescritura en su trayectoria educativa anterior, al encontrarse filmando sobre una problemática de su interés, se motivaban de forma específica. En consecuencia lograban producciones escritas de una riqueza que no habían logrado antes con otras metodologías de enseñanza de la lengua.

Las evaluaciones se realizaban en forma dialogada los con estudiantes y se basaban en la siguiente rúbrica de la tabla 2:

Tabla 2: Rúbrica de corrección del proyecto

Individual	Se compromete	Trabaja algunos días y otros no	Le cuesta comenzar la tarea y sostenerla hasta el final	Sabotea y protesta
Equipo	Se logra que todos los miembros den lo mejor de sí	Unos se ponen la tarea al hombro y otros solo a veces	No se ponen de acuerdo pierden tiempo en discusiones	Trabajan como si estuvieran solos sin integrarse ni valorar a los demás
Conocimientos	Integran los nuevos conocimientos a lo que el proyecto requiere	Solo integran los conocimientos que son fáciles de comprender	Realizan tareas sin incorporar nuevos conceptos	No comprenden ni se esfuerzan por hacerlo

Con esta rúbrica de evaluación pautada desde el inicio se desarrollaban los talleres (ANEP, 2014).

En el siguiente apartado se explicitan las características del programa en lo que corresponde al contexto vulnerado. En el documento oficial de formación profesional básica la opción audiovisual (ANEP, 2014) se describe así:

Descripción del curso de los CEC

Integrarse a su campo ocupacional con responsabilidad y conocimiento de los procesos y roles involucrados como operario básico en la industria audiovisual.

Resignificar su trayectoria personal, optando por su continuidad educativa en niveles superiores, desde una visión creativa y activa, que contemple sus aptitudes y necesidades comunicativas.

Concientizar en el uso de la tecnología audiovisual, con relación a la seguridad propia y laboral.

Cumplir con las pautas de trabajo y seguridad laboral recomendadas en la realización audiovisual en sus distintas áreas.

Desarrollar disposiciones éticas y sensibilidades ético-sociales para generar la capacidad para comprender los distintos formatos de productos audiovisuales.

Acercarse a la tecnología audiovisual desde sus componentes técnicos y de elaboración expresiva. (ANEP, 2014 p. 21)

Este conjunto de objetivos aplicables al contexto son los que se abordan en los programas en que participan los adolescentes de la muestra.

1.7.2 El proyecto de Aprendizaje Profundo

En base a las tendencias de aprendizaje exitoso, en Uruguay se tomó la decisión de unirse a las Pedagogías para el Aprendizaje Profundo que fueron lideradas por M. Fullan, quien ideó un programa llamado “*Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*” (Hacia un nuevo fin: nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo) en 2013.

Michael Fullan es profesor emérito de la Universidad de Toronto, consultor y asesor en educación para los países OCDE y entre otros Nueva Zelanda, Australia y Uruguay. El centro de su enfoque se desarrolló en la década de los 90. A partir de este movimiento se decide en Uruguay implementar, entre otras medidas, los CEC en 2014.

Unido el proceso de producción, el proyecto parte de que es comprobable existe una crisis global de la formación. Esa crisis puede entrañar la oportunidad y la urgencia de cambios. Fullan expresa que, si los sistemas muy complejos cambian, el caos pasa a ser un fenómeno natural. Para afrontar ese caos, una respuesta de los actores educativos a nivel global ha sido definir los nuevos objetivos. Estos últimos podrían ser los que convertirán a los aprendizajes en algo relevante, y en consecuencia, conectado con esta nueva etapa. Al mismo tiempo advierte que el gran desafío será encontrar los mecanismos que permitan transformar los procesos educativos y garantizar su sustentabilidad. La prioridad por movilizar la innovación es el que define la visión del proyecto "Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje en Profundidad: una Alianza Global" (p. 9).

Los CEC ofrecían una propuesta de Aprendizaje Profundo con énfasis en la participación y la inclusión, en zonas donde la cantidad de estudiantes egresados de primaria que no participaban en educación media era mayor. Así daban respuesta a adolescentes desvinculados del sistema educativo o que transcurrían sin éxito por las alternativas educativas existentes. En los documentos de las plataformas oficiales se presentaba el programa para quienes quisieran reincorporarse a la enseñanza pública (ANEP, 2014-2021). Se buscaba generar en el estudiante la capacidad de “desarrollar su propia visión sobre el mundo en que

habita, identificando sus logros y su singularidad” (Ibid). Las plataformas oficiales expresan sobre el programa.

Este modelo se desarrolló entre 2014 y 2021. Para su creación y ejecución se trabajó con autoridades que investigaron sobre respuestas a los problemas de la educación actual. En forma especial, se elaboró el programa con el asesoramiento de Michael Fullan. Como en otros países, este experto y su equipo asesoraron a los responsables políticos y líderes locales en la construcción del programa CEC, entre otros aportes.

1.8 Los y las adolescentes y la relación con el audiovisual

Antes la televisión acercó la cinematografía al escenario doméstico, ocupó un espacio físico y sonoro de privilegio, especialmente a partir de 1970 hasta el ingreso de internet en los hogares. Hoy en cambio la cinematografía viaja en el bolsillo, o más bien, en la palma de la mano de las y los adolescentes; los dispositivos de pequeño porte hablan directo al oído, se acoplan a cada persona al momento de descansar o entretenerse. Lo que antes era una experiencia colectiva, en el hogar o en la butaca del cine, hoy parece ser una conexión individual.

La programación televisiva puede permanecer instalada para los adultos, pero no es algo en lo que los adolescentes reparen. ¿Cómo incide esto en la situación de aula? La respuesta a esta preocupación no se encuentra en el presente trabajo, pero anima el proceso. Cuando un tallerista de audiovisual busca un ejemplo de producción cinematográfica para trabajar con sus estudiantes, generalmente elige algo que los estudiantes de hoy desconocen.

Del mismo modo, los estudiantes, al presentar ejemplos audiovisuales o al reproducirlos en el aula, encuentran a docentes que no siempre los integran y pocas son las veces que reconocen su potencial. No es que sean audiovisuales en dispositivos individuales, es que la comunicación misma atraviesa un cambio de paradigma. Los estudiantes se expresan con onomatopeyas de dibujos animados y se identifican con personajes nipones que corresponden a mitologías distópicas con códigos que los adultos a veces ignoran.

Si se avanza en una búsqueda más generalista se constatan algunas tendencias en la relación de las y los adolescentes con el campo audiovisual, una variedad de líneas de investigación se ocupan de la temática. Una de ellas, bajo la delimitación del concepto de prosumo (Dezuanni, et. al. 2012; este concepto se desarrolla en el marco teórico), es la efectuada por Andreu-Sanchez junto a Martín-Pascual (2014, Universitat de Girona y Universitat Autònoma de Barcelona respectivamente), donde se realizó un estudio que promueve la creación de proyectos audiovisuales transmedia. En dicho estudio constataron la

creciente relación de los estudiantes con piezas audiovisuales. La exposición a audiovisuales desde dispositivos móviles llevaba a la conversión de los estudiantes en lo que allí denominan prosumidores. Sin embargo, el estudio concibe a dicho prosumo como la consigna dictaminada desde la cátedra; en la investigación observan con asombro las habilidades que los estudiantes despliegan, sin tomar en cuenta que eran prosumidores antes de transitar la propuesta. Esos participantes jóvenes ya traían entrenada las habilidades necesarias para prosumir. Así, este proyecto transmedia, deja de lado las competencias mediáticas que poseen los estudiantes cuando llegan al aula.

En otro orden, se encuentra material centrado en el consumo transmedia. Scolari, Lugo Rodríguez y Masanet (2019) realizan un análisis comparativo de las implicancias de las aplicaciones de narrativas transmedia al aprendizaje en ámbitos formales. Para ello, implementaron un estudio de caso basado en una experiencia de lecto-escritura llevada a cabo en un centro de educación secundaria de Barcelona. Esta investigación surge en un espacio común donde convergen educación, medios, narrativa y recepciones participativas. Entre sus resultados se demuestra que las narrativas transmedia predisponen tanto hacia la creación de narrativas en cualquier ámbito como a su gestión adaptada a diversos lenguajes.

En relación con los adolescentes con los que se trabajará en estas páginas, se destaca que acarrear procesos de deserción desde el punto de vista de la educación institucionalizada; han repetido sobre todo el primer año de educación media y han transitado etapas de alejamiento por un aparente desinterés que esconde a veces complejidades de convivencia y desigualdades estructurales. Con sucesivos trabajos de aproximación, el programa de los Centros Educativos Comunitarios (CEC, en lo sucesivo) acercó la población de las zonas en las que se encontraba inserto a un plan de educación basado en proyectos; se lograba, de esa forma, la continuidad educativa en porcentajes de un 86% (Informe Continuidad Educativa CETP, 2020).



Imagen 2. Estudiantes de un CEC antes de iniciar una sesión de Taller.
Fotografía: Carla Lima.

Por lo anteriormente dicho, cobran importancia las investigaciones que han abordado en forma más pormenorizada las condicionantes territoriales. En este sentido, interesa el análisis de la relación entre pobreza y formación de criterios en los adolescentes que aparece en el trabajo realizado por Arroyave (2016) en la Universidad de Antioquía en Medellín. Allí se han detenido a observar el dinamismo de los comportamientos en las redes de los jóvenes de sectores excluidos. Importa especialmente la sensibilidad con que recogen los testimonios de los adolescentes. En el mismo sentido y situado en la misma región de Medellín, trabajan en la formación docente con la “pedagogía de la calle” (Sierra, 2013, Escuela Normal de Maria de Copacabana - Medellín- Universidad Pedagógica de Heidelberg y Friburgo, Alemania).

Se trata de formación de maestros de educación primaria con énfasis en el abordaje social de infancias y adolescencias en situación de calle. Las prácticas de los docentes en formación se realizan en y desde los contextos de calle. En su programa Patio 13 (Ibid), las tesis de grado y posgrado en pedagogía reflexionan sobre las prácticas docentes en calles y plazas. A los efectos del trabajo que aquí se realizará, se observa allí la forma de comunicación que establecen con los participantes. El enfoque es lúdico y grupal. El abordaje se caracteriza

por la empatía, donde el centro radica en los saberes que los participantes han desarrollado para sobrevivir en un contexto que suele invisibilizar lo que no es estándar.

En Uruguay, los resultados de la investigación "Identidades de consumo. Imaginarios y estilos de vida cultural" (Radakovich, 2020) aportan una visión de las fronteras de las actuales culturas nómades. Se explica que una característica creciente en los modos de ser de las nuevas generaciones es un desapego de lo territorial, que crecientemente transita hacia otras formas de agrupación que no dependen solamente de la ubicación geográfica. Aborda especialmente las fronteras internas a los contextos digitales, que se encuentran imbricados en la cotidianidad de jóvenes de sectores sociales medios altos y populares en Montevideo entre 2018 y 2019. En particular, interesó a este trabajo el estudio de cómo los espacios de redes y las ofertas de plataformas son experimentadas en forma de sitios de diferenciación. Allí se vislumbran las denominadas islas en las que se congregan quienes buscan una separación identitaria.

En otro sentido, el modelo formativo en Educomunicación, testeado mediante una investigación empírica por Bermejo-Berros (2021) en el laboratorio de la Universidad de Valladolid (España), muestra que la construcción de la competencia mediática interactúa con la formación tanto del pensamiento narrativo como del pensamiento crítico cuando se utiliza el método dialógico crítico. La competencia mediática es entendida como un conjunto de habilidades aprendidas para interactuar con los *mass media*, redes y plataformas de modo crítico y creativo. El método dialógico crítico se desarrollará en el marco teórico. Cabe señalar, sin embargo, que en esta investigación se profundizó sobre los procesos formativos que conducen al pensamiento crítico. Si bien desentrañar la relación entre la educación mediática (en particular, la audiovisual) y el pensamiento crítico no es un eje principal en el presente trabajo, sí lo fue al ser ineludible horizonte de la educación audiovisual y de la educación en general. Por esto, no fue posible dejar fuera la relación entre los talleres de audiovisual donde se emplazan los grupos focales y la formación de pensamiento tanto narrativo como crítico. La competencia mediática se define como un conjunto de habilidades para interactuar de manera crítica y creativa con los medios de comunicación, las redes y las plataformas digitales. Por otro lado, el método dialógico crítico, empleado en este modelo, se presenta como una herramienta clave para el desarrollo de estas habilidades.

Aunque el enfoque principal de la investigación se centra en los procesos formativos vinculados al pensamiento crítico, se reconoce que la educación mediática, especialmente la educación audiovisual, desempeña un papel fundamental en este proceso. Por lo tanto, el estudio no puede ignorar la relación entre los talleres de audiovisual, y la formación del pensamiento narrativo y crítico. Esta conexión entre la educación mediática y el desarrollo del pensamiento crítico emerge como un aspecto esencial en la formación integral de los individuos en la sociedad contemporánea.

En resumen, la investigación de Bermejo-Berros destaca la importancia de integrar la educación mediática, particularmente la educación audiovisual, en los procesos formativos para promover el desarrollo de habilidades críticas y narrativas en los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la necesidad de adoptar enfoques educativos que fomenten la reflexión, el análisis y la participación activa en la cultura mediática actual.

Augustowsky (2015), por su parte, realiza un planteo abarcativo de la educación audiovisual. En su tesis sobre la creación audiovisual infantil como práctica educativa, establece que la enseñanza audiovisual podría considerarse como un espacio en construcción. En el mismo trabajo la autora distingue la relación entre el audiovisual y el campo artístico para luego clasificar a la formación audiovisual en tres líneas. Así establece que una primera línea en la que se trabaja es la de la alfabetización audiovisual, donde refiere a las formaciones que se centran en las particularidades del lenguaje de la imagen y el sonido. Otra segunda línea corresponde a la educación artística, donde el audiovisual es principalmente expresivo y finalmente ubica una tercera línea en torno a los trabajos sobre la formación ciudadana con base en la narrativa audiovisual y su potencial en la libertad de expresión. En esta última línea encontramos aspectos como la narración audiovisual en atención a la expresión de minorías étnicas o ideológicas; además se deducen entre otros, espacios de integración social y garantía o ampliación de derechos. En esta última posibilidad se ubicaría la educación audiovisual que se promueve en los programas de los CEC.

Además, siguiendo con la recopilación que realiza Augustowsky, encontramos el énfasis en la realización audiovisual como un forma de conexión con la “alteridad” (Augustowsky, 2015 p. 65). Parece de interés este aspecto del cine y lo audiovisual en tanto permiten un encuentro con otros, diferentes o desconocidos. En el caso de los CEC, que se encuentran en zonas donde solamente son aludidos en los medios masivos por la prensa roja o amarillista, el relato que los estudiantes generen y sus vivencias en un cortometraje implica agregar una voz que no participa en el ágora pública fácilmente. A esto se suma el impacto de poder verse en pantallas sin ser estigmatizados por la mirada externa.

En concreto el proyecto de los CEC, como política educativa, se establece especialmente en la última opción de las categorías estudiadas por Augustowsky (2015). Así se expresa la creación del programa como integrador de estudiantes que no encontraron su lugar en otros espacios de enseñanza. Pero además las creaciones audiovisuales que surgen allí muestran sus vivencias, denuncias, expresan en forma vivencial la representación de realidades muchas veces invisibilizadas.

1.9 Adolescentes en contextos adversos

Las adolescencias en contextos adversos, donde los accesos a educación secundaria son limitados, toman características peculiares en su relación con la educación formal. En Uruguay, la amplia mayoría de los niños concurren a educación primaria (más del 95 por ciento según INEED, 2021), pero el acceso a secundaria presenta una deserción de un 62 por ciento, y en algunos contextos es mayor (INEED, 2020).



Imagen 4: Estudiantes del programa CEC en salida didáctica.
Fotografía: Carla Lima

En el caso de los CEC se permitía a una población de adolescentes “alejados del sistema educativo o disconformes con su trayectoria educativa actual, reincorporarse al ámbito público de enseñanza, accediendo a una propuesta pedagógica que enfatiza en la participación e inclusión” (ANEP, 2014). Es decir que en la práctica accedían adolescentes con sucesivos

fracasos en su inserción educativa como consecuencia de desigualdades preexistentes. La vulneración de derechos a la que se encontraban expuestos se manifestaba en sucesivas entradas a educación secundaria que no se sostenían en el tiempo. Esta población vive en forma de fracaso propio, una vulneración de la que el estado es responsable. Con los CEC se intentó establecer un espacio convocante que se hacía responsable de adecuar la educación a la comunidad excluida.

En ese sentido Rossana Reguillo (2013), en otros contextos con problemáticas transversales en otros países de la región, habla de:

... el embudo en el que se ha convertido la educación, en el que tienes un ingreso altísimo en la primaria, hasta llegar a cifras alarmantes –por lo bajas–, [en las etapas siguientes] en muchos países. Análisis aparte requieren las violencias (en plural) que marcan los territorios juveniles, donde el asesinato y el suicidio se convierten en causas principales de muerte entre los jóvenes. La pobreza define en buena medida las biografías y trayectorias juveniles en muchos países y regiones del mundo; desempleo, precariedad, inseguridad y criminalización de la juventud y la pobreza, hacen parte de la experiencia cotidiana y subjetiva de millones de jóvenes (p. 9).

Esta situación, comúnmente llamada deserción, “resulta uno de los problemas educativos más acuciantes en la agenda de las políticas públicas de la región, al punto que el debate sobre la generación de igualdad de oportunidades educativas hoy en día se juega en este terreno”. (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 13). En las zonas de mayor desigualdad, en respuesta a la situación de los adolescentes alejados de la educación formal, se establecieron CEC, con una propuesta probada atendiendo a las nuevas necesidades juveniles.

Capítulo II: Marco metodológico

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación, el tipo de investigación, el caso y los criterios de selección, las técnicas utilizadas. El planteo metodológico para el estudio fue el cualitativo, pues se consideró el más apropiado para explorar experiencias cotidianas desde la perspectiva de sus protagonistas a fin de dar una descripción detallada de la realidad y conocer sus percepciones.

Al respecto, Sautu y Wainerman (2001) señalan que las metodologías cualitativas están dirigidas a producir evidencia empírica sobre los modos en que se construyen socialmente los significados. En el mismo sentido el análisis cualitativo aporta una forma de comprensión a las particularidades de contextos y circunstancias. Porzecanski (2005) plantea que el estudio de caso consiste en una investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso para la autora es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes.

2.1. El estudio de caso

En el marco de la metodología cualitativa se optó por el estudio de caso, ya que, como señala Stake (2005), lo distintivo en el estudio de casos está en la comprensión de la realidad, es una garantía de estrategias que generan ámbitos donde es posible observar y sistematizar cuestiones culturales. El autor señala que: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.5). Este autor reflexiona sobre cuál puede ser el caso óptimo a estudiar; en un extremo puede ser un caso demasiado típico, y por tanto representativo; en otro extremo puede ser interesante un caso por la atípico, así, las particularidades de un caso por sus diferencias puede ser de interés según los objetivos que se persigan.

2.2. El caso de investigación

El caso de investigación seleccionado fueron los estudiantes del taller audiovisual de uno de los CEC, que funciona en la órbita de la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Para el trabajo, se optó por la estrategia metodológica de analizar el caso de uno de los CEC que pertenece a educación secundaria (CES) de la cuenca en la cuenca del arrollo Miguelete. Es una zona periurbana. La población en su mayoría es ocupante de terrenos que, por ser inundables no conforman zonas que cuenten con servicios ni de saneamiento ni de electricidad por parte de los servicios que otorga el estado. Por el mismo motivo en la zona no se encuentran centros de enseñanza secundaria. La presencia de un centro de UTU se estableció en respuesta a la amplia demanda de vecinos para que se creara un centro de estudios.

El Centro se creó en forma perentoria; se conformó por una serie de contenedores instalados en una parte que antes estaba destinada a un pequeño campo de juego. Así los estudiantes provienen, mayoritariamente, de un asentamiento interno de la cuenca del arroyo Miguelete.

El Centro permitió reunir a adolescentes que no habían podido sostener la asistencia a Centros de enseñanza secundaria por la distancia entre otros factores.

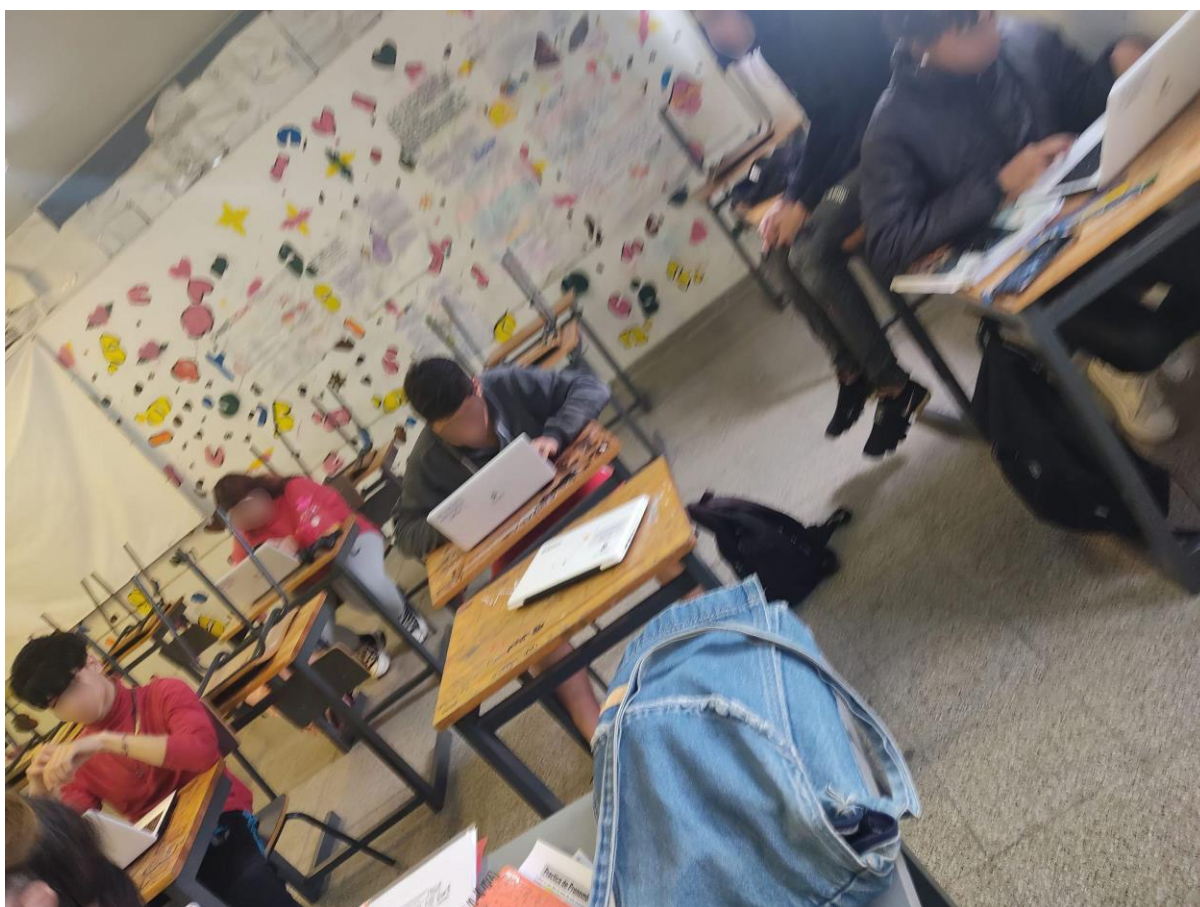


Imagen 3. Estudiantes del programa CEC editando en sus Ceibalitas.
Fotografía: Carla Lima.

2.3. El trabajo de campo

Para el trabajo de campo se contactaron a los cuatro CEC que funcionaban en Montevideo. El primero que admitió que se pudiera efectuar el trabajo fue con el que se procedió, porque en ese momento era el que presentaba mayor número de estudiantes que asistían a la propuesta. Sucedió en el año 2021 donde los protocolos por Covid todavía impedían algunos procesos. Así se organizaron los estudiantes participantes en tres grupos focales. Mantener el estudio en ese año, a pesar de las dilaciones de los protocolos sanitarios se consideró positivo dado que los estudiantes estuvieron más tiempo en sus casas y menos en otros espacios.

2.3.1. Las técnicas de investigación

Las técnicas de investigación utilizadas para el relevamiento de la información fueron:

- a) Observación de usuarios de Facebook.
- b) Entrevistas semiestructuradas individuales,.
- c) Grupos Focales, también conocida como *focus group*.

a) La observación de usuarios de Facebook respaldó el trabajo, se realizó fuera de lo planeado. Fue una forma que se encontró durante los meses de pandemia por el Covid 19 en que se buscaron alternativas para iniciar la exploración.

b) En la entrevista semiestructurada, el discurso producido puede entenderse, en general, como una co-construcción entre el entrevistador y el entrevistado, el resultado obtenido incorpora en el análisis los contextos de producción de la información, las intervenciones y los proyectos de sentido de ambos interlocutores (Blanchet, 1985).

Para Alonso (2007), las entrevistas individuales y grupales intentan: “(...) favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificada (...)” (p. 228).

Las entrevistas fueron semiestructuradas porque la conversación estuvo:

- 1) provocada por el entrevistador; 2) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; 3) en un número considerable; 4) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; 5) guiada por el entrevistador; y 6) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado.

(Corbetta, 2007, p. 344).

Este tipo de entrevista constituye una técnica que permite, a través de una pauta,

determinar y acotar la información a ser obtenida, inician con un guión prediseñado —con un listado de temas a tener en cuenta y preguntas fundamentales a realizar—. Este guión puede modificarse en el desarrollo de la entrevista para aprehender aquellas cuestiones no previstas inicialmente y que pueden proyectar otros aspectos importantes de la temática en estudio.

c) Con relación a la técnica de grupos focales, esta se enmarca en la metodología de investigación socio-cualitativa, como aquella que permite acceder, indagar e interpretar fenómenos poco evidentes. El grupo focal es definido como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto-explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguel (1999) el focus group “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 56).

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, permitiendo examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los/as participantes a comentar y opinar, aún en aquellos temas que son considerados tabú, lo que genera una gran riqueza de testimonios. En el contexto de la educación audiovisual, donde la interacción entre el estudiante y los medios de comunicación, las redes y las plataformas, juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, el empleo de metodologías cualitativas como los grupos focales emerge como una herramienta invaluable para comprender las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes. En este estudio, nos adentramos en el análisis de grupos focales como un medio para explorar y profundizar en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación audiovisual.

Los grupos focales ofrecen un espacio de encuentro donde los participantes pueden compartir sus puntos de vista, reflexiones y conocimientos de manera colectiva, lo que permite capturar una variedad de perspectivas y generar un diálogo enriquecedor. En el contexto de la educación audiovisual, este enfoque metodológico se revela como una herramienta que permite indagar no solo en la forma en que los estudiantes interactúan con los medios audiovisuales, sino también en cómo estas interacciones influyen en su proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

A través del análisis de grupos focales, podemos desentrañar algunas de las complejidades de la experiencia educativa audiovisual, desde las percepciones iniciales de los estudiantes hasta las transformaciones que experimentan a lo largo del proceso. Además, este enfoque nos brinda la oportunidad de identificar patrones emergentes, áreas de conflicto y puntos de mejora en la práctica pedagógica, lo que a su vez puede informar el diseño de intervenciones educativas más efectivas y pertinentes.

2.4 Definición del problema de investigación

En el área de la docencia audiovisual se conoce vagamente lo que los estudiantes encuentran como propuestas audiovisuales en sus dispositivos (celulares, computadoras, etc). Desde esta constatación de que el consumo audiovisual experimenta transformaciones en una oferta aluvional, se observa en el ejercicio de la docencia audiovisual, que no siempre se conoce cuáles son las preferencias de consumo o prosumo de los estudiantes. Existe una diversificación de los productos o servicios ofrecidos, que incide en un público ávido, que consume en forma fragmentada. Conocer qué ven los estudiantes es necesario para su formación audiovisual, no sólo porque es la base sobre la que se apoyan los conocimientos previos de los estudiantes, sino porque es parte de un marco de construcción de sentido para las y los adolescentes. En la misma

línea, lo que consumen en sus pantallas puede incidir en los vínculos que establecen, también se relaciona con sus opciones y expectativas.

Específicamente dado el escaso conocimiento sobre lo que los estudiantes encuentran como propuestas audiovisuales en sus dispositivos se buscó indagar con los propios estudiantes qué prefieren ver, con quién lo hacen y qué deciden narrar sobre lo que ven.

En un segundo orden se tomó en cuenta la pregunta sobre la intervención de los algoritmos. Estos estrechan las opciones de acceso, inciden en las alternativas, restringiendo las opciones a lo elegido antes. Cada persona se ve segmentada en sus propias opciones. Seguramente ésta compleja trama no sea abordada en forma directa, pero es una condicionante a considerar.

Los estudiantes son de grupos de audiovisual de los Centros Educativos Comunitarios de la Dirección de Educación Técnico Profesional. Los adolescentes participantes tenían entre 12 y 17 años.

2.5 Objetivos de estudio

2.5.1 Objetivo general:

Explorar las prácticas de consumo y prosumo de adolescentes del programa Centros Educativos Comunitarios, ante piezas audiovisuales.

2.5.2 Objetivos específicos

- Identificar qué ven los estudiantes, tanto el consumo como los prosumos.
- Describir qué temáticas predominan en lo que los estudiantes eligen ver.
- Explorar lo qué conciben como audiovisual y la relación de esto con su experiencia educativa.

2.6 Metodología cualitativa

La técnica central del trabajo fue la implementación de grupos focales. Dado que son un modo de escuchar a miembros de una comunidad, pero sobre todo de aprender a partir del análisis de lo escuchado. En ese sentido los grupos focales crean un sistema de comunicación, donde el primer canal se establece al interior del grupo y al mismo tiempo en un continuo entre el moderador y los participantes.

El grupo focal es explicado por los siguientes elementos: primero, los miembros del equipo investigador deciden qué necesitan escuchar de los participantes, luego, el grupo focal crea una conversación entre los participantes sobre una temática y tercero, en el momento del análisis se sintetiza lo aportado. Con ello se generan aprendizajes a partir de lo que han dicho los participantes (Bunchaft, 2004).

La comunicación que sucede en el proceso grupal con múltiples direcciones trabaja con mayor interés cuando a los moderadores y a los participantes les motivan las mismas temáticas, se produce entonces el llamado clima conversacional altamente dinámico (Soler, 1997).

2.7 Técnicas secundarias utilizadas

En el proceso de la exploración se necesitaron dos abordajes introductorios. Primero se realizaron entrevistas exploratorias a docentes del taller audiovisual en el que participaban los estudiantes que fueron el corpus de la muestra. Luego se tuvo que atravesar un tiempo en el que no se podía trabajar con los estudiantes por el confinamiento pandémico. Por eso se analizaron sus presentaciones virtuales en una red social. Finalmente se pudo realizar el trabajo planificado con grupos focales.

En primer lugar para precisar el tema de trabajo se realizaron entrevistas exploratorias a docentes que trabajaban con el subsistema a estudiar. Se buscaba reunir otros aportes para determinar el objetivo del estudio desde las inquietudes de los docentes del mismo subsistema de trabajo (DGETP-CEC). Las dificultades de la pandemia, entre otras, hicieron que, de 14 docentes solamente uno accediera a la entrevista. Se lo entrevistó y además se decidió buscar a otro docente de un programa similar para contar con una opinión ampliatoria. El programa similar fue el de Formación Profesional Básica (FPB), opción audiovisual.

Luego, mientras los permisos para el trabajo directo no llegaban por la situación de confinamiento, se recurrió a hacer un análisis de las presentaciones que los estudiantes seleccionados realizaban en su red de Facebook. Al no tener otra posibilidad de indagar se realizó dicha observación como un insumo colateral mientras se estaba en espera.

Para responder al objetivo de esta tesis, como se dijo, se realizaron grupos focales. En su planificación se pensó en la realización de por lo menos una entrevista en profundidad a un adolescente antes de efectuar los grupos focales en el centro educativo. El contexto de pandemia, donde los centros educativos no recibían estudiantes y, a nivel administrativo, se teletrabajaba, los permisos para realizar la entrevista y los grupos focales llegaron a fines de setiembre. Recién entonces se pudo tomar contacto con el Centro, dado que la directora del mismo no había accedido antes ni siquiera a una reunión virtual. Además de esas condicionantes, los hechos se precipitaron por otro motivo que sorprendió a todos: las autoridades de la enseñanza habían anunciado el cierre del programa CEC. Por esa razón los docentes comenzaron una serie de movilizaciones de sensibilización que podían afectar a los

cursos. Por tal motivo, se resolvió concretar directamente los grupos focales. Había que lograrlo antes del cierre del programa.

Las entrevistas exploratorias a docentes se abordaron con la idea de sondear no solamente lo que interesaba a los efectos del presente trabajo, sino que pudieran captar si existen estas inquietudes u otras. Además, quien escribe encontró una preocupación más fundamental (que queda fuera de lo que se investigó, pero que mantiene una relación estrecha): conocer qué entienden los colegas docentes de audiovisual por “educación audiovisual”, dado que es conocido que cada uno presenta una cierta definición original.

2.8 Las decisiones en torno a la implementación de los grupos focales

Para el trabajo en grupos focales se establecieron orientaciones. El interés se encontraba en indagar qué productos audiovisuales se señalarían como más presentes o circulando en los dispositivos de los adolescentes de dichos grupos. Se entiende por producto audiovisual lo que presentan las marcas de lenguaje audiovisual-cinematográfico (Metz, 1974), aun cuando puedan presentarse en formas muy acotadas. Es decir, se tomaron en cuenta, en primer lugar, las películas y los videoclips, pero también pueden ser cortos o producciones breves que se vehiculizan en redes. En particular se decidió que la fotografía también podría llegar a interesar por ser la unidad de representación audiovisual (Ibid), sin embargo, no se puso el foco principal de análisis en la imagen fija y sí en la imagen en movimiento. Tampoco se tomaron en cuenta representaciones que sean exclusivamente sonoras.

Las preguntas estuvieron precedidas de un tiempo breve que funcionó como dinámica de “rompe hielos”. En ese tiempo, podían surgir temas de interés de la exploración o no. Se pensó que, si surgieran en forma espontánea en ese momento introductorio, sería necesario estar atentos, sobre todo para tener en cuenta desde donde se activan las temáticas. Luego esas temáticas se retomarían en el desarrollo del proceso. Además, se podrá tener en cuenta durante el análisis posterior el hecho de que el tema surja espontáneamente o por el contrario si surge solamente cuando lo presenta el adulto es un dato elocuente. Para el trabajo en grupos focales se estableció la siguiente pauta:

A. Preguntas rompehielos e introductorias

. Saludo

. ¿Qué les gusta hacer?

- ¿Qué te gustaría hacer con 10.000 pesos?

Estas preguntas no constituyen el objeto de análisis, pero cobran importancia por el momento en que los participantes se encuentran. Se trata de una situación que puede ser embarazosa ya que comienzan a situarse en una dinámica que no les resulta familiar. En la práctica este apartado fue sustituido por una pregunta de presentación que los animaba a que contaran por qué habían elegido audiovisual como opción de taller.

B. En este caso las preguntas no presentan mayor complejidad. Sin embargo será tenido en cuenta si las piezas audiovisuales son nombradas explícitamente dentro de la pregunta sobre ellas o si son nombradas fuera de dichas preguntas.

C. Lo grupal: espacio para que expresen qué ven, cuándo y con quién.

Este tema también puede presentarse en forma espontánea. Si no se presenta habrá que señalarlo especialmente.

¿Cómo conociste esa pieza audiovisual? (es una pregunta en la que puede llevar a que la conoció por amigos o no)

D. Explorar y buscar delimitar las preferencias audiovisuales

En este caso lo que interesa es “qué” les atrae de las imágenes que reciben y reproducen.

Es de capital importancia que la orientadora se muestre ignorante de lo que los participantes expresan. Así se buscará que expliciten de forma pormenorizada “qué” les gusta ver.

¿Qué preferencias mantienen otros adolescentes? ¿Por qué suceden esas preferencias?

¿Qué es lo que está “más bueno” en esa pieza audiovisual?

Estas preguntas tienen que efectuarse, pero quizá necesiten una enunciación con un vocabulario más directo, por ejemplo

-¿qué te gusta?

-¿antes te gustaba?

D.1 Buscar características de lo que eligen para reproducir/producir.

En esta instancia interesa todo lo que reproducen, incluso si ellos producen elementos para enviar.

¿Qué suben los adolescentes a sus redes? ¿Qué subes tú?

¿Quién ve ese contenido?

D.2 Indagar sobre si ven las piezas audiovisuales completas, o si realizan saltos entre diferentes piezas (zapping).

E. Exploración sobre su definición de Audiovisual: se busca indagar e intentar delimitar qué incluyen en lo audiovisual y qué no. Es un momento de aproximación a la definición de Audiovisual que se solicita a continuación

E.1 Definición de Audiovisual

En este apartado se propone que los participantes expliciten qué es audiovisual y qué no. Se pueden solicitar características de lo que es una pieza audiovisual y lo que no es considerado como tal.

2.9 Entrevistas exploratorias

En las entrevistas exploratorias a docentes, se abordaron con la idea de sondear no solamente lo que interesaba a los efectos del presente trabajo, sino que pudieran captar si existen estas inquietudes u otras. Además, quien escribe encontró una preocupación más fundamental (que queda fuera de lo que se investigó, pero que mantiene una relación estrecha): conocer qué entienden los colegas docentes de audiovisual por “educación audiovisual”, dado que es conocido que cada uno presenta una cierta definición original.

Las preguntas planificadas fueron:

1) ¿Cuál es la definición que estableces sobre educación audiovisual? O sea, ¿qué es lo que incluís como fundamental en la educación audiovisual?

1. 1) ¿Qué incluís en “lo audiovisual”?

2) ¿Qué es lo más difícil en la educación audiovisual?

2.1) Señala obstáculos concretos.

3) ¿Cómo es la relación de tus estudiantes con el celular?

3.1) ¿Qué es lo que más les atrapa del celular?

4) Cuenta alguna anécdota sobre algo que haya pasado con los estudiantes en relación a lo audiovisual que haya tenido que ver con el uso del mismo.

Luego de tratar de realizar las entrevistas y lograr solamente dos, se procedió a analizar sus aportes. Los docentes que participaron se mostraron muy motivados y agradecieron la instancia, afirmando que para ellos era un espacio de intercambio que les permitía expresar temas que no siempre explicitaban. Ponderaron en forma positiva las preguntas, tanto durante como después de la entrevista.

Para expresar una definición de educación audiovisual, los entrevistados hablaron en torno a dos ideas que se relacionan entre sí. Primero, emergió con fuerza la expresión “yo quiero que él [el estudiante] pueda contar algo de él en un corto”. Se devela allí una idea de la educación audiovisual asociada a los mecanismos expresivos que ofrece el lenguaje audiovisual y cinematográfico. La segunda idea está muy imbricada con la primera y versa sobre el pensamiento crítico. Sin aludir necesariamente al concepto de criticidad, en las respuestas se plantean inquietudes de origen filosófico. Los docentes dicen preocuparse y generar condiciones para que los estudiantes se pregunten por qué les atrae una pieza audiovisual, qué causas subyacen en sus reacciones o por qué una pieza presenta una idea y no otra. En el mismo sentido, se preocupan por incorporar filmes que muestran contenidos a los que los estudiantes no acceden debido a la lógica de cultura de mercado.

Uno de los entrevistados, además, señala que en la pieza audiovisual que se realiza en aula se pueda “jugar a resolver” un problema o una angustia que se narra en el corto que se realiza.

Continuando con la definición de educación audiovisual, una de las entrevistas agrega el componente comunitario, expresa que la relación del lenguaje audiovisual con su capacidad de expresar ayuda representar asuntos de la comunidad en la que se está inserto.

Un tópico con dos caras, que se presenta en ambas entrevistas, trata sobre el aburrimiento y el entretenimiento como problemática en tensión oscilante. Dichos polos en tensión para los docentes se establecen porque el estudiante está inmerso en ofertas audiovisuales de acción, y que en aula es necesario un momento de reflexión, donde los estímulos sean tomados o desechados conscientemente.

En general, las respuestas presentan una preocupación sobre los cambios que se suceden en la cultura audiovisual y las nuevas formas de vincularse con ellas de los estudiantes.

Utilizar este lenguaje audiovisual en la educación formal implica una interacción con la cultura en la que están inmersos los estudiantes. Esta afirmación se expresa como una motivación en los docentes. En particular además se alude siempre a las motivaciones de los

estudiantes que como señala Gómez (2018, p. 4) “el cine es capaz de despertar una gran motivación intrínseca en el alumnado que aumentará su interés dentro del aula y despertará el gusto por la cultura”.

Los vínculos entre cine y educación pasaron por diversas etapas. los entrevistados no aluden a ninguna en especial per se todos indirecta o directamente señalan los visionado de películas, con una guía y cuestionarios de trabajo. Uno de los docentes detalla algo más, refiere a visionados organizados en secuencias para fortalecer abordajes críticos. Arriba a la creación de material audiovisual con y para los estudiantes desde el enfoque crítico. Igualmente esta práctica coexiste con el visionado de piezas audiovisuales comerciales que los estudiantes proponen.

Ninguno parece interesarse en tecnicismos ni en aspectos electrónicos de los procesos en cámara, ni en el registro.

Capítulo III Análisis del corpus

3.1 En los meses de confinamiento

Mientras la situación de pandemia y el confinamiento no permitieron la realización de los grupos focales, se realizó una observación de la red social Facebook.

Durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, el uso de Facebook entre adolescentes de escasos recursos fue una herramienta crucial para mantener la conexión social y acceder a recursos educativos y de entretenimiento (Cárdenas 2021). Para muchos jóvenes provenientes de hogares con limitaciones socioeconómicas, esta plataforma se convirtió en un espacio virtual donde podían interactuar con amigos y familiares, mitigando así el impacto del aislamiento físico. Además, Facebook proporcionó acceso a grupos y comunidades en línea donde los adolescentes podían compartir información sobre recursos disponibles, como alimentos, ayuda financiera y actividades educativas, contribuyendo así a la resiliencia de estos jóvenes frente a las dificultades socioeconómicas exacerbadas por la crisis sanitaria.

Sin embargo, el uso de Facebook durante el confinamiento también ha expuesto a los adolescentes a la sobreexposición a contenido. Dado que muchos de estos jóvenes pueden acceder a la plataforma a través de dispositivos móviles con conexión limitada, también enfrentan desafíos relacionados con la calidad de la información disponible y la participación en actividades educativas en línea.

Dada la demora en reestablecer el inicio de cursos o talleres se procura fortalecer la fase indagatoria. Ya que no es posible un encuentro con los estudiantes se contacta con los que se encuentran vinculados con las redes sociales del CEC. Justamente la red social que presenta más contactos de estudiantes de audiovisual del año en curso es Facebook. De los estudiantes

que se contactan, se eligen la mitad en forma aleatoria, manteniendo la proporción de varones y mujeres.

Además, una docente de uno de los turnos de ese centro educativo indicó que en exploración realizada al comenzar el curso-taller, Facebook era la red social preferida por los estudiantes. Cuando se indaga sobre por qué la prefieren se estableció un consenso entre los adolescentes sobre que Facebook (Fb, en lo sucesivo) es la red que permite “chusmiar más”. Se decide observar la foto elegida de perfil y portada, el nombre que deciden para identificarse y las siete últimas publicaciones al momento de la observación. Este pequeño corpus contempla un total de 28 adolescentes, 15 mujeres y 13 varones.

3.1.1 Fotos de perfil

Las estudiantes mujeres presentan todas una foto propia en la foto de perfil. En el caso de los varones solo un tercio del total presentan una foto propia. Los demás eligen en su mayoría escudos o distintivos de cuadros de fútbol, algunos muestran vehículos de alta gama como automóviles o birrodados y, uno de ellos, muestra un plano cerrado de un tatuaje con el escudo de un cuadro de fútbol.

La representación de los varones queda asociada entonces a escudos deportivos, vehículos de imágenes publicitarias. Es inevitable asociar estas representaciones con las del caballero medieval, escudo por delante, con marcas de su comarca o, en una línea más moderna, la alusión a los transformers, que son autos con posibilidad de mutar en forma de personajes con poderes. Los “fierros” es como los mismos estudiantes los denominan, indistintamente a las motos, los automóviles, las armas o a los cortes de tipo carcelarios. Luego, en los grupos focales solamente parecen aludir verbalmente a los “fierros” asociados al transporte. Pero en algunos gestos se observa que cuando dicen “a él el gustan los fierros” otro compañero hace gestos de disparar un revolver o clavar un puñal. Pero cuando se les consulta sobre cuáles son sus fierros favoritos nombran marcas de motos o automóviles. Aparentemente lo verbalizado es lo permitido en el ámbito en el que se encuentran.

La mayoría de las adolescentes mujeres eligen una foto en cámara alta que encuadra su rostro y abarca hasta el escote. Todas se muestran maquilladas. Casi la mitad presentan el cabello recogido. Dos de las 15 observadas se muestran en plano entero. Cinco se ven frente a espejos. Una se muestra con un bebé en brazos.

Dos de las fotos presentan contraluces. Siete agregan efectos de luces, o estrellas, agrandamiento de ojos, difuminados en la piel o cadenas de flores. Por su parte, los nombres no mantienen mayores diferencias entre varones y mujeres, 16 presentan referencias territoriales “Yesi del marconi”, “Joniii Casvalle”, “la Mai de las 40”, “Anto Lasacacias”. Seis escriben su nombre con apodos y hacen referencia a pronunciaciones repitiendo vocales “Epiiiti”, “Matiuu” “Yeniii”. Cinco hacen referencia a un cuadro de fútbol “la nani carbonera”, “juanse los trico”. Una estudiante indica en lugar de su nombre “tengo 15”.



Imagen 5: Fotomontaje de fotos de portada de la red social Facebook de estudiantes del centro educativo. Las mismas son ilustrativas. No corresponden a las estudiadas en la muestra por razones éticas.

En los nombres que eligen para presentarse se establece una suerte de apellido, que se elige. Se coloca junto al nombre de pila el barrio o la zona a la que pertenecen o el cuadro de fútbol. Se expresa una opción de asociar la identidad propia en referencia a lo territorial o lo deportivo; lo mismo se refuerza en las imágenes de escudos de cuadros deportivos. El barrio por el contrario aparece solamente en los nombres pero no en las imágenes, es una referencia nominal, no gráfica. La pertenencia está en la palabra. No se construye ni relaciona desde lo visual. Esto plantea cuestiones, lo visual del territorio propio no es tomado en el registro visual. Es excluido, se deja fuera, no se muestra en toma directa. Pero, sin embargo es nombrado y es un medio de pertenencia en la palabra que alude al territorio. Es posible que se manifiesten aquí las decisiones estéticas. La imagen no es elegida pero la pertenencia conceptual desde la palabra sí es motivo de expresión identitaria.

En cuanto a lo deportivo, los varones referencian de forma nominal y en imágenes también. Esa pertenencia se hace además en un tercera vía que es el cuerpo tatuado. Se muestran los escudos del cuadro deportivo en fotos de, suponemos, sus propios cuerpos tatuados. La pertenencia es un sello que marca expresamente una fidelidad. En tiempos de cambios las opciones de tatuaje vienen a contraponerse a lo efímero. El cuadro deportivo permanece en una imagen en el pecho o en el brazo. Forma parte de las redes y de la piel propia, corpórea. Esto puede ser lo obvio, la necesidad de pertenencia, y además surge una búsqueda de traer el afuera, el cuadro de fútbol, a la persona, se adhiere a la presentación del sí mismo en su presencia física. Los tatuajes son tema de otras investigaciones, pero sí tienen que ver con las imágenes que se eligen para ostentar, pertenecer e identificar.

3.1.2 Las publicaciones: rasgos de extimidad y multimidad

Se encontraron ocho filmaciones caseras, todas posteadas por estudiantes mujeres. La mayoría refieren a pequeñas celebraciones familiares, de cumpleaños o eventos religioso-culturales como bautismos o día de los abuelos. Las estudiantes publican videos editados. Se encuentran publicaciones más largas y con más fotos. Como si la edición fuera un espacio en el que las adolescentes se sienten más a gusto. No se puede establecer por ahora las causas de esto. Una posible hipótesis puede estar relacionada con lo que luego se presenta en los grupos focales también. Puede tratarse de una cierta vergüenza que hace que la expresión sea más estudiada, con más necesidades de posproducción. Esto tal vez estaría asociado con las exigencias sociales al género, que señalan e imponen modelos idealizados lejanos a las particularidades individuales o marcas de culturas propias. Las publicaciones presentan filtros, iluminaciones externas a la toma misma y nexos entre los fundidos entre imágenes. Todo se asocia a colores, corazones o flores. En general marcas del romanticismo en la era posmoderna. En otro nivel se puede establecer una relación de las marcas de bordados que antes eran una forma de entretener o una creencia manifiesta de educación femenina asociada a lo decorativo, ahora el bordado aparece en lo digital pero mantiene las rosas y los pétalos, tan encadenados como encadenadores.

El encuadre de las tomas se compone generalmente con la torta en el centro. Cuatro filmaciones de entre siete y veintiún segundos muestran escenas asociadas a lo íntimo. Caras que se unen y esconden bajo sábanas, dos pares de pies que juegan sobre una cama en plano cerrado donde también se acaricia a un gatito, o la imagen de zapatillas blancas, de marca, en un baño donde con vapores y un canto a capela, se anuncia que hay salida esta noche. En estas últimas imágenes con movimiento y sonoridad, quizá pueda identificarse la noción de “extimidad” que formuló Sibilía (2008) o más exactamente la idea de “multimidad” (Linne, 2016) que alude a una nueva esfera que hace visible una frontera en transformación que se establece entre lo privado, lo íntimo y lo público. Linne explica que

“Se postula el concepto multimidad para dar cuenta de los procesos de construcción de la intimidad que despliegan los adolescentes contemporáneos a partir de la masificación de las TIC. Para investigar los fenómenos tecnocomunicativos que viven los adolescentes contemporáneos, con este concepto se propone una tercera vía, lejos de la mirada apocalíptica en torno a la relación entre tecnología y juventud, pero también a distancia de las postulaciones acríticas y celebratorias de los tecnófilos. Si la intimidad tradicional refería a la interioridad de los sujetos, nuestra hipótesis es que esta nueva multimidad resulta una de las esferas visibles de las transformaciones entre lo privado y lo público”. (Linne, 2016, p. 47)

El mismo autor profundiza en las nuevas formas de producción de audiovisual en adolescentes desde lo que agrupa como “performances de autorepresentación”. (Linne, 2016, p. 46). En las visualizaciones de lo que presentan los adolescentes que se describieron antes la multimidad se presenta claramente. Y en forma espacial esa performance donde el fotógrafo es quien es fotografiado, y se convierte en actor de su representación en la esfera social.

Exponen su cuerpo para un espectáculo en el que ellos son los consumidores. Se muestran, se toman con sus cámaras y se exponen. Una comunicación circular que se repite girando en torno a sí mismo.

En otro orden parecen salir del casillero de lo marcado como prohibido por una cultura burguesa que antes presentaba a la adolescente ataviada como reina con vestidos largos en su aniversario número 15. Hoy se auto representan sin las marcas de la cultura de elitista a la que alude Bourdieu (2000). Prevalece lo cotidiano y lo íntimo pero ambos se mezclan con la foto de algún evento colectivo como un cumpleaños.

Lo íntimo queda naturalizado entre lo que se comparte en portadas. Lo privado es la fachada misma de la autorepresentación. Se presentan desde la cercanía. Cabe la pregunta de qué influencia tendrá sobre esta autorepresentación de cercanía el hecho de que el dispositivo con el que se registran, la cámara del celular, es también un elemento de cercanía. siempre está cerca, presente, en contacto.

3.2 Análisis de los grupos focales

3.2.1 Qué dicen ver los estudiantes

En forma concreta los estudiantes indican que ven una variedad de piezas audiovisuales. Las que se manifiestan en las primeras afirmaciones son los teleteatros, aludidos como “comedias” o “novelas” (estas afirmaciones se encuentran en los grupos focales uno y dos principalmente). Son presentadas con desenfado por las estudiantes mujeres, en contraposición con los silencios que preceden a las respuestas de qué ven en otros casos, los teleteatros se nombran sin timidez ni miradas suspicaces. Se trata de teleteatros o series adolescentes que ya fueron emitidas por televisión en otros años. Son vistas mayoritariamente en la plataforma de Youtube. Uno de ellos “Casi Ángeles” (también se manifiesta en los grupos focales 1 y 2) es una especie de clásico que ya han visto y vuelven a ver. Lo ven y lo dicen, pero se señalan unas a otras indicando por ejemplo “ella se fisura” (en grupo focal 1), porque lo ven de tal forma que dejan de lado sus rutinas para continuar viéndola repetidas veces. Incluso el hecho de mirar dichas “comedias” (así se nombra el género teleteatro en todos los grupos focales) emerge cuando todavía no se preguntó qué es lo que ven.

Ya en las instancias previas de presentación surge en forma espontánea el comentario sobre “todo el tiempo [risas] miro novelas”. En los mismos grupos femeninos en algunos casos, asociados con lo anterior, explican “me pongo a mirar algo lindo” (grupo focal 2), indagados sobre qué implica lo “lindo” se vuelve sobre algún teleteatro o video que tiene que ver con la estética personal, asociado a peinados, cosmética o dietas.

Este teleteatro adolescente Casi Ángeles fue emitido en 2007, su creadora Cris Morena realizó otros teleteatros antes y después de este. Queda la duda de cuáles son las motivaciones que mantienen presente a este en particular en los visionados. Interesa indicar que fue pensado para televisión abierta en su creación. Más adelante en el tiempo, otros teleteatros adolescentes de la misma creadora fueron realizados y emitidos al mismo tiempo en televisión abierta y en internet; es el caso de Aliados que se emitía en 2013 al mismo tiempo en plataformas abiertas

como Youtube, a pesar de eso no alcanzaron a sostener en el tiempo el mismo éxito de audiencia que presenta Casi Ángeles hasta el momento de realizar este trabajo.

Será deseable en una exploración futura indagar sobre contenidos. Sobre cuáles son los temas de los teleteatros que cada adolescente identifica allí. Desde el contenido que se conoce el teleteatro muestra el mundo de los afectos en relación con el conflicto de clase; qué nivel de conciencia de esto pueden expresar estos grupos no se presenta aquí. Pero interesa profundizar.

En lo sucesivo asignaremos las letras gf para aludir a dichos en los grupos focales.

Cabe una reflexión sobre el momento en que surgen estas manifestaciones de preferencias. Suceden en especial, al comienzo de la primera ronda del primer grupo focal, aunque luego se repite. Lo que interesa es que se manifiestan en una circunstancia en la que el grupo se muestra retraído, al parecer resultaba difícil que alguno comience a contar sobre lo que ven en sus dispositivos. Por una parte, las estudiantes que lo manifiestan muestran esa misma actitud cauta y de cuidado al decirlo, como pidiendo permiso y observando a los adultos presentes. Y al mismo tiempo se observa que es una manifestación de una vivencia que es compartida. Con un grado de aceptación en el grupo que también presenta contradicciones en tensión. Específicamente expresan lo que ven y es notorio que es conocido por todos, pero parece que hay algo vergonzante. Hombros encogidos, voces que bajan el volumen mientras se expresan. Todo lo aludido se manifiesta con sesgos de vergüenza, pero se va afirmando en sus propias expresiones.

La segunda afirmación más frecuente es “yo miro todo” (gf 1 y 3), “lo que ralle” (gf 2), “miro cualquier cosa, no elijo, me pongo a ver” (gf 2). Se manifiesta de esta forma una disposición al consumo concomitante con una sensación de que no hay una determinación por parte del usuario. Por un lado, parece como si fuera posible abarcar toda la oferta. Por otro, es como si se tuvieran pocos recursos léxicos para aludir a su propia forma de recepcionar. Además, al parecer, la recepción es percibida como indiscriminada y totalizante, con semejanzas con la experiencia de una suerte de río donde zambullirse. En ese sentido expresan “¡Yo no elijo! ¿poner algo así para ver? No, muy poco. Yo arranco a ver” (gf 2) así se suceden

enunciados que expresan baja selectividad, o poca conciencia de la selección en la que ya participan por selecciones previas.

Incluso, se verbalizan posturas en las que se justifica la no elección de lo que ven, donde plantean el visionado prácticamente como un juego de azar, en el que “para mi está bueno, porque terminás viendo cosas que no sabés que existen” gf 2, “está bueno meterte así y mutar” (gf 2). En estas ocasiones como en otras, la terminología es rica en metáforas implícitas; “mutar” por ejemplo, puede aludir a silenciarse (dado que en los controles tecnológicos la tecla que indica Mute es la que silencia el audio) o a estar en proceso de transformación como la crisálida en el capullo. No fue posible pedir aclaración de todas las expresiones, pero sería positivo profundizar en ellas a partir de las explicaciones de los participantes. En el conjunto de este grupo de afirmaciones se puede encontrar el llamado consumo aluvional, en el que el usuario se muestra ávido y se conecta sin un motivo consciente más que la conexión en sí misma. Del mismo modo cuando se pregunta sobre desde qué plataformas se disponen a ver comentan “una pasadita por el Facebook, algo el Instagram y me cuelgo”(gf 1). Es que una parte de los estudiantes indica alguna rutina en su paso por redes o plataformas, pero la mayoría señala que en cierto momento comienzan a ver sin recordar cómo llegaron a ese visionado.

“Te quedás enganchado” (gf 1 y 2) es otra afirmación que se reitera. Con ella se describen como tomados por un gancho, cual pez a la hora de ser pescado, en una metáfora lexicalizada. Lo plantean con cierto tono de normalidad en algunos casos, como describiendo un hecho, y en otros con cierto tono de protesta. Pero siempre se expresa como algo inevitable.

En el afinado de las preguntas, cuando se busca determinar si ven alguna película las opiniones se dividen. El grupo mayoritario afirma que no ve películas. En las razones de esto se señala principalmente la falta de acceso a internet. Llama la atención los que comparten que ver una película los cansa, que no suelen ver un film porque se distraen o se duermen. Prefieren productos de poca duración, quizá condicionados por la baja conectividad y escaso poder adquisitivo para pagar datos móviles. “Yo casi nunca tengo datos, Si los tengo y... los gasto” (gf 2), “no hay plata” (gf 2).

3.2.2 Una forma de transitar por la web

En el devenir de lo que se narra en los grupos focales se evidencia una constante en la que explicitan su forma de exponerse a redes y plataformas que es como navegar sin propósito. Lo que explican es que mayoritariamente no eligen sino que se exponen a lo que se propone desde el dispositivo.

Cuando se indaga por qué aparecen en sus dispositivos unos videos u otros un estudiante explica “-Es por lo que viste antes, que ya te sale parecido. Corte, viste los goles, ta te salen más goles. ¡Tremendos goles!”. Otro expresa “te quedás colgado con algo, capaz que un día pusiste un like y ahí te van cayendo cositas lindas”.

Antes el zapping implicaba la acción de cambiar y marcar el ritmo del cambio. En las redes la frecuencia la marca el estudio de los rangos atencionales. Y queda determinado el cambio sin la inferencia del participante. Las afirmaciones en los grupos focales dan cuenta de un devenir propuesto por otros. Justo cuando se aumenta la oferta mediática la selección queda librada a un desconocido llamado algoritmo.

Por cómo lo expresan parece una experiencia de salir a correr por espacios fortuitos, sin detenerse en el supuesto de que el siguiente corto en video pueda ser más que los anteriores en algún sentido. Consultados sobre si eligen, seleccionan o realizan descartes cada adolescente se mantiene pensativo, en el grupo se presentan silencios después de las preguntas sobre por que ven una pieza audiovisual y no otra.

Desde el punto de vista educativo nace una necesidad en la competencia mediática. La elección y los procesos que se desencadenan con la acción de elegir o descartar una oferta llamativa.

3.2.2 Extimidad

Como se dijo en el marco teórico Sibilia (2008), sostiene que los adolescentes espectacularizan, ostentan y exacerbaban su intimidad cuando producen audiovisuales para internet. A este fenómeno lo llama “extimidad”, dado que se hace exterior (éximo) lo que antes, o tal vez para los adultos, era interno (íntimo). Entonces surge la pregunta ¿Qué construcción de sentido producen los adolescentes a través de sus prácticas?

En lo expuesto en los grupos focales no se habla de las imágenes que eligen para que los representen en redes. Pero sí se observa una presión entre los miembros participantes del grupo focal. Algunos adolescentes inician conversaciones sobre su relación con los contenidos audiovisuales, pero es intensa la presión grupal sobre lo que se dice y lo que se deja sin decir. Hay una manifestación latente, que puntualmente brota y cuenta con aprobaciones y desaprobaciones notorias entre los presentes. Por una parte se siente que se quiere preservar el vínculo que sostienen con las redes sociales como algo escondido como si no fuera una red social propiamente, con la fantasía que el acceso es controlable, restringido, sin filtraciones. Las redes sociales proporcionan una plataforma donde se puede explorar y experimentar diferentes aspectos de sí mismos pero ponerlos en palabras en un grupo de aula es como una violación de la intimidad. la red social pública no es tema para hablar en grupo, ante un adulto. La exhibición en las redes sociales puede ser una forma de expresar y afirmar su identidad en un entorno digital donde buscan ser aceptados y validados por otros que no son el espacio del grupo focal.

Sin embargo, en el sentido de la extimidad un capítulo no menor de los contenidos que visualizan es el tema de la pornografía. La alusión a la pornografía se expresa de una sola manera “porneta” (gf 1), suena casi despectivo. Como otros temas surge sin ser nombrado por la posibilitadora del grupo focal. Alguna de las participantes mujeres lo plantea señalando a otro compañero como el que lo visualiza. Con celeridad los varones toman el tema, lo instalan con tono desafiante desde el primer momento. Afirman que ver pornografía no es algo que quieran esconder. Lo sostienen, pero, en contradicción con ello, no surge la temática en las primeras rondas. Ninguno dice veo pornografía al inicio.

El género se pone en relieve otra vez cuando algún estudiante comienza a realizar alusiones con tonos suspicaces y miradas que señalan a uno u otro estudiante. Solamente los varones afirman verlo. La mayoría lo manifiestan como si no fuera importante, alguno lo afirma con orgullo, como si le aportara un valor visionar audiovisuales pornográficos. Otros se detienen a realizar justificaciones con un tono de voz más fuerte, en aparente necesidad de afirmación de una postura. Uno de ellos desarrolla una justificación. La misma es espontánea, nadie se la demanda, pero seguramente responde una cuestión latente. Dicho participante afirma que ve pornografía y que la madre le dice que no mire, a lo que él responde “¿y vos cómo me hiciste a mí?” (gf 2), la explicación tiende a ubicar a la pornografía como parte de la cotidineidad, una naturalidad que en ciertos momentos de la cultura pasó a ser secreto; el adolescente lo plantea como algo normal, génesis de dónde venimos todos.

Es de notar el modo en que utilizan metáforas en su expresión oral. “Caer”, “te agarra fuerte”, “ta todo tomado” o “te das cuenta que te fuiste” son expresiones tomadas de la experiencia física que se aplican a la experiencia virtual. La terminología que se usa para las experiencias presenciales se corren al espacio virtual. Surge la pregunta sobre si se trata de un nivel de abstracción, o si es una transposición experiencial. El lenguaje utilizado por los adolescentes al referirse a su relación con las redes sociales proporciona pistas interesantes sobre su percepción y experiencia con estas plataformas digitales. Expresiones como "caer en la red" sugieren una sensación de atracción que puede asociarse con la idea de ser atrapado o seducido por el mundo virtual que ofrecen las redes sociales. Esta metáfora implica una percepción de las redes sociales como un espacio donde los adolescentes pueden sentirse absorbidos o influenciados de manera significativa.

Por otro lado, el uso de frases como "pasaba por acá" insinúa una actitud más casual o despreocupada hacia el uso de las redes sociales. Esta expresión puede sugerir que los adolescentes pueden interactuar con estas plataformas de manera ocasional o incidental, sin necesariamente dedicarles una atención o compromiso significativos. Además, esta frase puede indicar una sensación de transitoriedad o efimeridad en la participación en las redes sociales, donde los adolescentes pueden navegar entre diferentes plataformas o actividades en línea sin comprometerse profundamente con ninguna de ellas.

En conjunto, el lenguaje utilizado por los adolescentes al hablar de su vínculo con las redes sociales refleja una variedad de actitudes y percepciones hacia estas plataformas digitales. Desde la sensación de ser arrastrado por la red hasta la percepción de una interacción más casual y efímera, estas expresiones proporcionan una ventana a la compleja relación que los adolescentes mantienen con el mundo digital y cómo lo integran en sus vidas cotidianas. Este análisis lingüístico puede ser útil para comprender mejor las motivaciones, experiencias y necesidades de los adolescentes en el contexto de las redes sociales y la tecnología digital.

3.2.3 Lo que explicitan que “eligen” ver

La mayoría expresa que ve Tik tok, mayoritariamente se conectan a la red sin darse cuenta. “Estoy ahí”, dicen como si fuera el lugar en el que están habitualmente. A veces para reírse pero en general porque “estamos no más”.

Entre lo que se enuncia como producido se establece una discusión sobre si Tik tok es hacer un video o no. Lo discutido puede verse resumido en el cuadro comparativo entre lo que señalan como característico de Tik tok y las diferencias que establecen con una pieza audiovisual de corta duración.

Tabla 3: Cuadro comparativo entre Tik tok y una pieza audiovisual de corta duración

Tik tok, características que se le atribuyen	Características en común	Corto, características que se le atribuyen a una pieza audiovisual de corta duración
<p>Menos creatividad:</p> <p>“andan haciendo todos lo mismo”</p> <p>“todos como monitos”</p>		<p>Más originalidad:</p> <p>“nosotros vamos a editar un corto”</p> <p>”es de una idea que salió de nuestra cabeza”</p>
<p>“eso `no es edición”</p>	<p>“editás”</p>	<p>“editar es otra cosa”</p>
<p>“sí usa la filmación y la música, pero nada que ver”</p>	<p>“hacés videos”</p>	<p>“hacer un corto es con distintos equipos, y que cada uno haga su parte y que eso todo se va a editar”</p>
<p>“Lo vemos todos”</p>		<p>“lo trae el profe”</p>
<p>“es un cague de risa”</p>		<p>“nos deja pensando”</p>
<p>“es obvio”</p>		<p>“no entendemos”</p> <p>“con un mensaje”</p>
<p>“es un jueguito”</p>		<p>“es una peli pequeña” “una película en frasco chico”</p>

Fuente: elaboración propia

En la columna de la derecha el listado de enunciados en primer término apunta a la autovaloración del corto que se encontraban realizando en el taller de audiovisual. Señalan que la edición propia se encuentra en otro estatus en relación a las ediciones que se proponen desde Tik tok. Además, la originalidad que parte del hecho de haberlo pensado en el grupo es verbalizada con orgullo.

Un segundo elemento a notar es el comentario sobre las piezas audiovisuales portadas por el docente. También en este caso la valoración parece positiva, se yuxtaponen las observaciones sobre las dificultades de comprensión ("no entendemos nada") con la posibilidad de pensar qué aporta el corto visto en aula ("nos deja pensando"). Del mismo modo se alude al mensaje contenido en la pieza.

Tik tok se valora por lo gracioso y lúdico.

En los enunciados sobre el corto propio se manifiestan motivados y lo catalogan como una experiencia distinta. Distinto en un sentido que recuerda a Bourdieu (1989) por la forma de separación en relación a lo dado en la red social, se presentan como en un nivel diferente por el hecho de estar realizando un cortometraje específico. Lo que sucede cuando filman en el aula parece atribuirles un prestigio simbólico. Esta valoración que los adolescentes establecen de sus propios cortometrajes es asociada en sus expresiones al empoderamiento que implica el proceso. Si bien no usan la palabra creatividad, sí dicen que es algo diferente lo que hacen ellos mismos y que es original. En sus alusiones, valora la habilidad técnica adquirida y su capacidad de hacer algo que antes no existía. Muestran un alto grado de satisfacción con el hecho de que están en proceso de realizar un corto propio.

3.2.4 Sobre la cuestión audiovisual

Una temática recurrente que entreteje lo dicho es lo relacionado con el lenguaje audiovisual. Un momento en el que se habla especialmente de esto fue cuando en la presentación se les invita a explicar por qué optaron por el taller de audiovisual. Allí se suceden las justificaciones.



Imagen 6. Estudiantes del programa CEC comparten visionado.

Fotografía:

Carla

Lima

Tal como se explica al comienzo en el programa CEC los estudiantes eligen si optan por el taller audiovisual, el de robótica o el de informática. En algunos casos los estudiantes no saben qué escoger a la hora de inscribirse. Se les presentan las opciones en forma oral y con dinámicas inmersivas. Desde el comienzo, luego de un período de prueba, cada estudiante decide en qué opción inscribirse.

3.2.5 Optar o no optar por el taller audiovisual

En el programa al que asisten los estudiantes, pueden optar por tres talleres diferentes. Los que participaron de la muestra optaron por el audiovisual.

En las verbalizaciones sobre las causas que llevaron a los estudiantes a elegir el taller audiovisual, se presentan dos matices. Uno más reducido en cantidad de afirmaciones, dice haber elegido el taller sin intereses especiales, o simplemente porque le gustaban menos las demás opciones de taller. En el grupo mayoritario (de los 34 participantes 29, equivalente a un 85.3 %), se encuentran los que eligieron el taller por motivaciones específicas. Ninguno manifiesta haber elegido el taller para hacer realizaciones audiovisuales. En el correr de las expresiones en los grupos focales aparecen nuevos intereses sobre las posibilidades del taller de audiovisual en el que se encuentran; mientras que ninguno escogió el taller para realizar cortos en el proceso descubren el potencial narrativo, “acá hacemos de verdad”, “Tik tok es así no más” expresan empoderados. Aluden a la creación de historias que no son como otras “todas iguales”. Estas afirmaciones traen el concepto de prosumo a una situación que comienza a producirse.

Aunque ninguno indica subir videos originales sino más bien reproducir los que ya se encuentran en la red, aluden a la producción que están realizando en forma colectiva.

Critican las emisiones de compañeros o conocidos que se muestran sin decisiones correctas, sin cortes de tomas. Además establecen opiniones sobre las posiciones de cámara u sobre la edición de sonido. Ya sobre su producción en proceso, hablan de una progresión en la que “pensamos, escribimos”. “El profe te la tira” dicen en alusión a diversos momentos de la producción de un cortometraje. Toman como necesidad propia la necesaria realización desde un guión “vos crees que ta, que la tenés en la cabeza, no, no es así, pará un poco hacele los cositos ¿como és? un guión, así maracás pim pum pan, y después sí filmá”. Con sus palabras expresan la necesidad de planificación, guionado y además comentan sobre las diferentes etapas de la realización.

3.2.5.1 Observaciones sobre el vínculo entre los adolescentes y lo audiovisual

Entre los que eligieron la opción audiovisual sin motivos específicos, se encuentra una causa recurrente: “pensé que se escribía menos” (gf 2). Estos estudiantes, al comenzar a decidir por un taller u otro suponen que en audiovisual tendrán menos relación con el lenguaje escrito. Ya en el taller, rápidamente caen en la cuenta de que eso no sucede “pero no, se escribe, sí. Pero me gusta” (gf 2). En ningún caso, luego de saber que sí se escribía, se quejan, y mayoritariamente aluden a que se escribe y “mucho”.

Todos se muestran con buena disposición a la opción audiovisual una vez elegida. Ninguno indica arrepentimiento. Aun los que les daba lo mismo esta opción, afirman por ejemplo “no sé por qué elegí, pero me gusta” (gf 1), o “cuando empezó el año me daba igual [...] ahora sé que me gusta” (gf 2).

Las emociones y sentimientos que se pudieron observar se entrecruzaron en dos aspectos, por un lado los vinculares y por otro los contenidos sobre la temática audiovisual. En los vincular los grupos en los comienzos de las sesiones se mostraron muy tímidos. Inclusive entre ellos, se miraban como si no fueran parte del mismo grupo de clase. Acá seguro influye la distancia que se vivió ese año y el anterior, por el aislamiento que implicó la pandemia y el confinamiento al que se vieron obligados. Luego, sobre los temas, con mucho esfuerzo cuando se lanzaron los primeros a comentar su experiencia comenzó a fluir el diálogo. Pero se mantuvo una sensación de que se estaba siendo indiscreto sobre los temas. Se entrecruzaban miradas y risas suspicaces.

No fue simple encontrar argumentos detrás de la afirmación “me gusta”. Pero en el transcurso del diálogo grupal comenzaron a aflorar expresiones más elocuentes.

Las opiniones comenzaron a aparecer sobre el final, ninguno se manifestó como atraído por las redes y las plataformas, se presentaban como inmersos en ella en forma inevitable, como si fuera necesario entregarse, “estás ahí y te come, te come el tiempo, se hace noche, buscás algo pero no buscás nada”, analizan sus procesos como inevitables. Parece que no es posible salir de la exposición a las redes.

Las experiencias son personales y no se presenta ninguna como negativa ni positiva. Se las enuncia, y describe en un continuo. No manifiestan cambios en su situación de consumo.

Las interacciones en línea son pocas, re postean algunas cosas, y los juegos en red son escasos. En el caso de los juegos, la dificultad es el gasto de datos que implica su uso, lo que determina que jueguen menos de lo que quisieran.

Sobre su identidad y autoimagen no registran categorías para expresar un análisis. Se ríen de las presentaciones de otros. No hablan de las propias, cambian de tema cuando se indaga sobre ellas.

3.2.6 “Prefiero salir cansado y que te trabaje la cabeza” (gf 2)

Cada estudiante va tomando protagonismo durante el proceso del grupo focal. Sucede un pequeño proceso desde expresiones ambiguas a otras más elocuentes cargadas de metáforas y metonimias, algunas lexicalizadas otras propias de su generación.

“Me da lo mismo cualquier taller pero éste es mejor. Porque te trabaja la cabeza. Yo pensé que era video y eso, pero te trabaja la capocha ¡ahí va! yo no sé. Pero ¿cómo es? no sé. El profe te está mostrando algo y, ahí te lo corta, y te pregunta. Yo me enojo, porque lo cortó, pero te hace oreja el profe y te deja ahí, y te ponés a pensar. Porque tipo, que ves un video y no pensás, pero ahora, te pone el freno justo, y te ponés a ver cosas que no veías antes.” (adolescente de 16 años)

Este adolescente en forma casi pendular realiza afirmaciones sobre su proceso de aprendizaje, comienza con un “me da lo mismo” para luego establecer por lo menos tres tópicos. Uno de ellos atraviesa su expresión y es su sentido de cognición. El segundo relaciona

su aprendizaje con la didáctica propia del aula y al final establece como hallazgo una incorporación a su forma de ver un filme.

En el grupo mayoritario donde los estudiantes afirman que audiovisual fue su opción, las razones varían entre cinco aspectos. Primero los que les gusta ver películas, luego los que decidieron participar porque ya presentan alguna experiencia de edición, filmación o armados de fotos fijas con música y quieren seguir profundizando en algo que los motiva; un tercer conjunto afirma que participan del taller por indicadores de prestigio cómo que en los otros talleres son menos correctos, o más indisciplinados, “barderos” (gf 1); un cuarto grupo se conforma entre los que confían en que van a conocer y ejercitar “trucos” (gf 2) (como editar y usar filtros en una publicación) que serán de utilidad en su cotidianeidad. Finalmente, en el grupo más elocuente se explican implicados en procesos de argumentación, afirman que el taller les interesa porque “te trabaja la cabeza” (gf 2), ”te ponés a ver cosas que no veías antes” (gf 3), aluden a indicadores de toma de conciencia de la propia recepción y a veces al de su entorno. En primer lugar, la expresión "te trabaja la cabeza" indica que el taller estimula el pensamiento y la reflexión de los adolescentes, desafiándolos a cuestionar percepciones y creencias. Este proceso de introspección puede llevarlos a una mayor conciencia de sí mismos.

Además, la afirmación de "ver cosas que no veías antes" señala una ampliación de la perspectiva y una mayor sensibilidad hacia el entorno que los rodea. Al participar en el taller, los adolescentes pueden ser expuestos a nuevas ideas, experiencias y puntos de vista que antes no habían considerado. Esto puede incluir temas sociales, culturales o personales que los hagan reflexionar sobre la realidad en la que viven y cómo ellos mismos se relacionan con ella.

3.2.7 Yo elegí audiovisual

En las justificaciones sobre por qué eligieron el taller audiovisual se desencadenan argumentos que dejan entrever rasgos metodológicos de la Educomunicación. Un estudiante lo expresa así:

“Es verdá sí. Vemos video y hacemos cosas. Hacemos una charleta. Que son cosas que las pensás, no sé si las pensaste antes. [se calla un momento y retoma] Cuando vemos el video después te pregunta qué viste. No sé. Lo acabo de ver y ¡no sé qué vi! Y entonces te fijás más. La música, el plano taca taca. Y el profe te habla esto por qué es así, tal cosa”. gf 1

La expresión que se acaba de transcribir, sucede cuando se presenta y explicita sobre su opción de taller. Explica qué vivencia en el taller. Entre las afirmaciones se suceden además relatos sobre el proceso de discusión a partir del visionado de un film.

Es notorio como varios participantes expresan la interpelación en la que se descubren mientras dialogan en grupo sobre lo visionado. “...te trabaja la cabeza” (gf 2) concluye un adolescente de 16 años, enseguida de expresar una contradicción, en la que intenta explicar que le “da lo mismo cualquier taller pero éste es mejor” (gf 1).

En el mismo sentido, llama la atención el conjunto de afirmaciones que podrían asociarse a los pasos del proceso de análisis crítico (Kaplún,1998). Como ya se indicó en el marco teórico, el proceso dialógico crítico que propone la Educomunicación implica tres etapas. La primera corresponde a la descripción de lo que presentó la película que se visiona en aula “hacemos una charleta” (gf 1) dice un estudiante aludiendo a ello o “te dan un video y hablan pila de cosas después” (gf 2). Sobre esta fase más de la mitad de los participantes aluden a su dificultad para reconstruir lo visto. Se ríen de sí mismos y ponderan la necesidad de explicar lo que se acaba de ver. En sus palabras “Lo acabo de ver y ¡no sé qué vi!” (gf 3). Se muestra un interés por comenzar a tener conciencia de lo visto “tipo que ves un video y no pensás” (gf 1).

Luego de la reconstrucción de lo visionado el método dialógico crítico propone que el docente articule la conversación en aula, con el aporte de preguntas planificadas para que se pueda dar lugar a la deconstrucción de implícitos; con ello se busca desestabilizar ciertos prejuicios naturalizados, como los raciales, los de prestigio o de poder simbólico, reflejadas en las atribuciones de género u otras introyecciones dadas con frecuencia. Este proceso puede percibirse tal vez en afirmaciones como “te parte la cabeza” (gf 2), “no sé si lo pensaste antes”

(gf 2). Uno de los adolescentes de 14 años lo dice de esta manera “Onda los vago andan con el celular todo el día y no pensás ¿qué es lo que te gusta? ¿por qué están tan enganchado?” (gf 1) así expresan cómo las propuestas mediáticas son un relato elaborado con arquetipos muchas veces hegemónicos. Ejemplo de esto, es la siguiente afirmación sobre los films a los que acceden "Hay cosas que están metidas en una peli [...] nos meten la pesada [...] en ésto se ve tremendo coso violento, vos estás ahí matando al negro, y todos de acuerdo." (gf 3). Lo dice en tono de protesta, como quejándose de algo que le parece absurdo. De esta forma parece explicar cómo se tomó conciencia sobre la recepción propia.

Otro ítem en que indicarían que comienzan a procesar su percepción, es la consideración de público objetivo que se encuentra en las piezas audiovisuales. Ello se percibe con afirmaciones como “Lo re pensaron para que nos enganche” (gf 2), “está hecho para que te guste” (gf 1). Además identifican por qué los adultos de su entorno reciben otras propuestas "te das cuenta que ella [la madre] ve eso porque lo pensaron así, ella le gusta eso y eso está ahí [en la T. V. abierta] a esa hora” (gf 3). Posiblemente se relacionen con lo anterior las múltiples contradicciones puestas en las palabras “te das cuenta de cosas que no te gustan. No te gusta que te des cuenta, ves algo y es re lindo pero, no es Papa Noel” (gf 2); así parecen testimoniar cierto conflicto interno en el que las propuestas que llegan en sus dispositivos son atractivas pero no atraen por casualidad sino por causalidad.

Hasta se incluyen expresiones que buscan desistir de la propuesta que los interpela desde el docente “Y ¡yo qué sé! No querés, no sabés, yo no sé, ni me acuerdo qué hice antes de venir.” (gf 2)

3.2.8 “Yo miro solo”, (gf 1)

La Consulta sobre si veían solos o acompañados se respondió enseguida: solos. Los estudiantes contestan que ven sus piezas audiovisuales sin compañía alguna. Lo dicen con contundencia, y en ocasiones como si fuera algo obvio. La compañía no es algo que se espere o que se considere. La experiencia es individual o no sucede.

En otras líneas que se exploraron, cuando se indaga sobre otros dispositivos como el televisor en el hogar, las manifestaciones indican desinterés. Un desinterés que se genera justamente porque en la sala o en la cocina, junto al televisor hay otro miembro de la familia, generalmente mayor. Les resulta “raro” asistir a una serie de ficción con otros alrededor. La experiencia de seguir un filme en el celular además de solitaria, suele ser nocturna. Lo colectivo molesta tanto con otros miembros de la familia como entre iguales.

Entre compañeros de clase o amigos se reenvían algunas presentaciones de corta duración, pero no hablan de ella cuando se encuentran en forma física. Se abre una pregunta sobre cuáles son los motivos que separan la comunicación presencial de la virtual. En una nueva exploración este punto se podría profundizar. Las interacciones con lo virtual son individuales, se comparten escasamente, difícilmente se alude a ellas en los encuentros presenciales. La relación con lo virtual no se percibe como una forma de vínculo o socialización. Tampoco hay una conciencia de pertenencia. Es una suerte de mundo paralelo. Se supone que forma parte de las interacciones presenciales pero no hay una conciencia explícita de esto. No se da entre los adolescentes estudiados convergencias en lugares, sitios o temas a los que decidan acceder como grupo. La circunstancia de la pandemia puede haber sido un factor que incide en esto.

La soledad entre los adolescentes en relación con el uso de las redes sociales es un fenómeno que se marca como una realidad de hecho. Esto genera interés en el análisis por sus causas que seguro son complejas y multifacéticas. Por un lado, estas plataformas ofrecen la posibilidad de conectarse con otros de manera instantánea y constante, lo que podría reducir la sensación de aislamiento. Sin embargo, paradójicamente, también pueden contribuir a una sensación de soledad al exponer a los adolescentes a una avalancha de contenido social que puede provocar comparaciones negativas, ansiedad y una sensación de desconexión emocional genuina. Muchos adolescentes encuentran que, a pesar de estar rodeados virtualmente de amigos y seguidores, todavía experimentan una profunda sensación de soledad.

Por otro lado, el uso de las redes sociales implica, según lo que narran en los grupos focales, una necesidad de aislarse para seguir conectados. En última instancia, la soledad de los adolescentes en relación con las redes sociales y la necesidad de aislarse destacan la

compleja interacción entre la tecnología, la salud mental y el bienestar emocional en la vida de los jóvenes.

Surge además otra duda en relación a las preferencias. En las experiencias de docentes los estudiantes se muestran muy motivados para ver las películas del género terror, y también para producir cortos de terror o suspenso. En el presente corpus no se alude en ningún momento a este género. En principio, no se puede concluir por qué sucede esta ausencia. Se podría, tal vez, hipotetizar que la exposición a películas de terror demanda la experiencia colectiva y que no la ven en los espacios privados en los que están con sus dispositivos. La duda no se puede responder con este material. Sería un tema para otra exploración en torno a los relatos donde se proyectan experiencias de miedo ante situaciones desconocidas como es la narrativa del terror.

4. Conclusiones

La comprensión del fenómeno estudiado es compleja y está sometida a cambios constantes. Para avanzar en la temática será necesario insistir en el ajuste tanto del instrumento de trabajo como de su abordaje. Los grupos explorados no permiten configurar regularidades. Se trata solamente de un caso en una población determinada. Surgen preguntas nuevas luego de la experiencia de escuchar a adolescentes hablar sobre su relación con audiovisuales de redes y plataformas.

Además de las particularidades internas al caso de estudio y su contexto sociocultural vulnerado, el estudio estuvo atravesado por la pandemia de coronavirus. Los estudiantes implicados terminaban de asistir a un proceso en el que se tuvieron que recluir y allí la relación con las piezas audiovisuales cambió. Tenían más tiempo disponible para exponerse a redes y plataformas. A pesar de esto no siempre tenían acceso a internet. Muchos viven en territorios sin inclusión digital, como los llamados asentamientos. No podían ir al centro educativo dónde acostumbran conectarse. Por esto tenían que optar y seleccionar qué ver y que no.

Un primer concepto que interesa destacar, en el análisis de lo observado, es el de intimidad. Dadas las expresiones recogidas se observa que la intimidad es puesta en cuestión y su alcance se flexibiliza en las expresiones recogidas. La pornografía por ejemplo, es presentada por algunos como fuente de creatividad y se muestra naturalizada; le quitan sentido al tabú social que recae sobre las relaciones sexuales y la sexualidad. En este planteo se observa una idea de intimidad compartida en grupos de pares masculinos. Los adolescentes varones parecen no incluir a la pornografía como parte de lo privado. Pero esto se constituye en un grupo cerrado entre masculinidades. Las adolescentes mujeres, no comentan, contienen la risa cuando se trata el tema. Y no indican participar de dicha comunidad donde se accede y comparte contenidos de sexo explícito.

Esa intimidad cuestionada en lo que ven y exhiben en redes se contradice con la actitud tímida que se instala al momento de hablar, o de expresarse en grupo.

En el mismo sentido de la exposición de lo íntimo, en el caso de las adolescentes mujeres se encuentran breves filmaciones cotidianas que ponen a lo privado en la esfera pública en redes. Algunas entre eventos festivos familiares (cumpleaños, bautismos, etc) combinan escenas asociadas a momentos privados. Por ejemplo se yuxtaponen las imágenes de la reunión familiar con otras donde dos pies diferentes se acarician entre sábanas. Así, la “extimidad” (Sibila, 2008) emerge. En metonimia lo íntimo es llevado a lo social sin transiciones.

Otro matiz que se manifiesta es el de “multitud” (Linne, 2016). Se derrumban las fronteras entre lo privado y lo público. En efecto dominó las barreras que la sociedad burguesa diseminó en las esferas de lo privado, ahora se encuentran cuestionadas de hecho. Pero en contradicción con lo antedicho, en el proceso de inicio de los grupos focales se constata una inhibición ante la situación de hablar y en particular hablar sobre la temática de redes. Los y las estudiantes se muestran cautos para contar qué ven en sus dispositivos, se miran entre ellos antes de responder y cuando comienzan a expresarse, buscan la aprobación de los demás, como si se estuviera confesando algo. A medida que se manifiestan esto disminuye. Pero en el inicio de un nuevo grupo focal se vuelve a percibir un cierto pudor de expresar qué se mira en redes y plataformas. En el espacio presencial los miedos a mostrarse predominan.

En otro orden se puede constatar que la democratización del acceso a internet en este contexto no se ha logrado. Los lugares que habitan no cuentan con acceso a Internet, las plazas con wi-fi libre ofrecen conexiones lentas e inestables. Esto lo pondría más arriba, como lo que surge respecto al contexto y que resulta un condicionante importante.

Una particularidad es el uso del lenguaje para aludir a su incursión en redes. Suelen usar metáforas asociadas al desplazamiento físico tales como “voy”, “una pasadita”, “vas un rato y después te quedás”. Como si así lo experimentaran en una suerte de paseo.

En general no ven largometrajes. Algunos siguen series pero menos de lo que desearían por no tener acceso a internet.

En cuanto a si ven lo que se ofrece desde la red o plataforma indistintamente los participantes consideran que ven “todo”. Es escasa la sensación de que les llega una selección

desde la red. Pocos son los que hacen acciones volitivas a la hora de activar el dispositivo. Se describen con baja capacidad de determinar qué ver o por qué ver. “Yo arranco a ver” sostiene uno de los estudiantes como si fuera la acción de lanzarse a un río que fluye. Lo que les “llega” a la pantalla es, en su percepción, azaroso.

Un aspecto a notar fue que lo que buscan en internet voluntariamente son explicaciones de lo que los docentes proponen en aula. Siguen a youtubers que expliquen lo que en clase no comprendieron, o explicaciones de estudiantes que conocen del mismo centro educativo u otro. Esto abre puertas a un potencial de las plataformas que desafía el espacio de aula y que puede potenciarlo para apoyar habilidades y contenidos.

En otro sentido, se evidencia la necesidad de una discusión sobre la identidad propia, en particular sobre los códigos de relacionamiento. Cuando deciden presentarse en redes sociales las adolescentes mujeres muestran una foto de sí mismas; los varones en cambio mayoritariamente muestran distintivos de cuadros deportivos o autos de alta gama. Su presentación y representación se transmuta en un escudo deportivo o una marca comercial. El grupo de pertenencia que eligen los varones como identitario es el cuadro de fútbol donde proyectan pasión y/o pertenencia. Y el objeto de consumo dado por la sociedad de mercado también es una forma de mostrarse ante otros en la red.

Las adolescentes en cambio prefieren fotos en las que se retratan buscando imágenes idealizadas según estéticas establecidas, con cámaras altas que destacan el peinado y el escote. La auto representación se escuda en maquillaje, filtros, brillos y estrellitas. Se acercan a estéticas dominantes que estereotipan a la figura femenina. Sus particularidades y diferencias personales se neutralizan voluntariamente. La versión natural desaparece, por el contrario la construcción de una imagen producida es la norma. Así convierten a su persona en un producto estandarizado. Este proceso de construcción de la imagen supone identificar aquellos elementos percibidos como fallidos para descartar y quedarse solo con los que ayudan a acercarse a una imagen impuesta como perfecta.

Un paso más se concreta cuando aluden a producciones de cortos realizados por ellos mismos y subidos a la web. Aquí se abren dos ámbitos: la producción con y desde Tik tok y

los cortos propiamente. Sobre las producciones de Tik tok de sí mismos y sus iguales en general plantean un cierto juicio peyorativo “andan haciendo todos lo mismo”. Al tiempo que reconocen que lo hacen y lo disfrutan, se consolida como un espacio para reírse, jugar, representar y practicar coreografías.

Los cortos propios no son tan frecuentes. Se alude a ellos pero sobre todo a su potencial. Consideran que se pueden hacer y afirman con orgullo que están realizando uno en el taller de audiovisual que eligieron. Es un espacio del que hablan con seriedad, la postura física cambia cuando se manifiestan sobre la realización audiovisual. “Es una idea que salió de nuestra cabeza” afirma una adolescente, para sostener que es una producción original. Además se muestran empoderados tanto para aludir a los procesos de edición como a los de guionado.

En cuanto a la relación con el taller audiovisual que eligieron voluntariamente, todo el corpus analizado revela un proceso de implicación en el hecho audiovisual. A lo largo de lo que manifiestan emerge una trama en la que los estudiantes descubren en el taller diferentes posibilidades que no habían advertido antes. Por ejemplo, cuando se les pregunta por qué eligieron el taller audiovisual, mayoritariamente lo eligieron inicialmente por comodidad. Suponen que es un taller fácil, donde van a ver películas. Con el tiempo se advierten discutiendo sobre fragmentos de filmes con preguntas que “te parten la cabeza” según su propia expresión. Comienzan a experimentar un espacio de discusión. Al inicio con la descripción de qué ven, “y lo viste recién y no te acordás de nada, bo!”. Afirman así cómo se establece un espacio de toma de conciencia y reflexión sobre la recepción propia y la del grupo.

Sería necesario profundizar esta exploración; el fenómeno de la participación en redes sociales incide también en la forma como se comunican a nivel presencial, y eso es necesario conocerlo pues se instalan nuevos códigos. En un segundo nivel parece que hay una ausencia de algunas temáticas en lo presencial que se expresan frecuentemente en lo virtual. La sexualidad, los mecanismos de poder o la identidad a veces quedan relegados en lo presencial pero aparece su ebullición en las redes y plataformas.

Se refuerza la paradoja de la conectividad, mientras se puede elegir lo que se ve, sucede que la actitud es quedarse mirando lo que el algoritmo presenta, su selectividad propia, como quien asiste a una televisión abierta pero con relatos muy breves y más sensoriales.

Se abren nuevas dudas al culminar este análisis. Una de ellas es por qué hay diferencias en lo que comparten en forma presencial y lo que hacen en forma virtual. Se podrá seguir explorando sobre contenidos que son más frecuentes en lo compartido virtualmente y lo que en forma presencial es menos aludido. Principalmente para tener una visión más cabal de lo que implican las tecnologías en los vínculos.

Otra duda es en torno al género cinematográfico que se denomina terror. Los docentes en aula perciben que es un género demandado para ver en forma presencial colectiva. Pero en lo que ven en sus dispositivos no se alude al género. En futuras exploraciones se podrá conocer mejor cuáles son las causas que llevan a los adolescentes a solicitar para visualizar este contenido en ámbitos colectivos y en presencia de un referente adulto.

Para finalizar se destaca la capacidad de poner en valor lo que aprenden en el taller audiovisual. En sus comentarios explican que la elaboración oral, mediada por el docente sobre filmes “te abre la cabeza”; indican un diferencial en la reflexión posterior al visionado en la que sienten que cambian la forma de ver el filme. Al mismo tiempo establecen haber integrado categorías para evaluar productos audiovisuales, tanto formales de lenguaje visual y edición, como de contenidos. En modismos como “¿es en serio que hicieron una película con eso?” o “esa peli tiene fuerza, la otra se te cae!”. Realizan así afirmaciones sobre su propia relación con el flujo mediático al que se exponen. Jerarquizan unos filmes frente a otros. En un nivel de mayor complejidad se descubren reconociendo contenidos que no habían percibido. Todo deja un margen de expectativa sobre el proceso de aprendizaje y la capacidad de elaborar de cada adolescente sobre las piezas audiovisuales.

Las expresiones verbales que usan son en su mayoría metáforas visuales, como si tomaran prestado del fenómeno audiovisual los recursos expresivos, entre ellas “come oreja el profe”, “es un viaje la tele”.

En referencia al taller audiovisual se dice “prefiero salir cansado y que te trabaje la cabeza”. Lo que sucede en forma presencial es reconocido por las expresiones adolescentes, el proceso sucede en presencia. Aquí se ancla lo que Bárcena Obre (2012) reflexiona sobre lo que se genera en la práctica de la conversación. Los diálogos vivos posibilitan la relación entre la persona y las instituciones, permiten realizar ajustes que llevan a prácticas sociales y políticas.

5. Bibliografía

Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. M. (Coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 225-240.

Andach, Fernando, Radakovich, Rosario. (2018). Proyecto Identidades de consumo. Imaginarios y estilos de vida cultural de los uruguayos. Fondo Clemente Estable, ANII-FIC/UDELAR. edalyc.org/articulo.oa?id=189217259007

Administración Nacional de Educación Pública - Dirección General de Educación Técnico Profesional. Centro Educativo Comunitario C.E.C. Disponible en: <https://www.utu.edu.uy/media-basica/centro-educativo-comunitario-cec>

Administración Nacional de Educación Pública - Dirección General de Educación Técnico Profesional. Centro Educativo Comunitario C.E.C. ARTICULACIÓN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>

Administración Nacional de Educación Pública - Dirección General de Educación Técnico Profesional.: <https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-audiovisual>

Andreu-Sanchez, Celia, Martín-Pascual, Miguel Angel (2014). La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso. *AdComunica* Núm 7.

Augustowsky, Gabriela (2015) La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Barran, José Pedro (1989). Historia de la sensibilidad. Banda Oriental.

- Bermejo-Berros, Jesús. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar* Núm 67, V 19.
- Blanc, María Victoria et. al. (2017). Informe kids online Uruguay, niños, niñas y adolescentes conectados.
- Bourdieu, Pierre, “Sobre el poder simbólico”, en *Intelectuales, política y poder*, traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000, pp. 65-73.
- Boyd, Danah. Marwick, Alice. (2014) Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media, *new media & society* Vol. 16(7) 1051–1067.
- Bunchaft AF, Gondim SMG. (2004) Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. *Estud. psicol.* 2(2): 63-77.
- Dezuanni, Michael, Monrroy, Andrés (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales entre jóvenes. *Comunicar*, Dossier Núm 38, V 19. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C38-2012-08> (Consulta: 4-4-2021)
- Dominzain, Susana, Rapetti, Sandra, Radakovich, Rosario. (2009). Imaginarios y consumo cultural. CLACSO, Montevideo.
- Eco, Humberto. (1968). Apocalípticos e Integrados. Lumen, España.
- Fernández, Tabaré, Cardozo, Santiago y Pereda, Cecilia (2010). “Desafiliación educativa y desprotección social” en Fernández, Tabaré, La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: Universidad de la República – CSIC.
- Fullan, Michael. (2013) http://www.newpedagogies.nl/images/towards_a_new_end.pdf (Consulta 7-5-2021)

García, Néstor. (1989). *Culturas híbridas*. Editorial Grijalbo, México.

Graviz, Ana, Pozo, Jorge. (1992). *Barn-Media-Kunkap*, Estocolmo.

Habermas, Jürgen. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona, Taurus.

INEED, Instituto Nacional de Evaluación educativa (2020). <https://www.ineed.edu.uy/noticias/662-dos-nuevos-informes-para-ahondar-en-los-datos-de-aristas-primaria-2020.html>. Revisado 18 de febrero de 2021.

Jenkins, Henry. (2009). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

Kaplún, Mario. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de La Torre.

Lévy, Pierre. (2007). *La cultura en la sociedad digital*. Informe al Consejo de Europa. Barcelona Anthropos.

Linne, Joaquín. (2014). *Intercom*, Rev. Bras. Ciênc. Comun. 37 (2). <https://doi.org/10.1590/1809-584420149>

Martín Barbero, Jesús. (2002). *Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad*. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, [en línea], 2002, Núm. 29, p. 45-62, <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15118> (Consulta: 7-05-2021).

Martín Barbero, Jesús. “Prologo”, en BACHER, S. *Tatuados por los Medios, Dilemas de la Educación en la Era Digital*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 14.

Metz, Christian. (1974). *El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico*. Buenos Aires: Nueva Visión. pp. 38-39.

- Moya, Eugenio. (2018). Prosumo, Swarming y Transmedia: Hacia un nuevo concepto de Stakeholder. ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 16(2), pp. 25-50.
- Octobre, Silvie. (2019). ¿Quién teme a las culturas juveniles? Las culturas juveniles en la era digital. Océano, México DC., 2019 Capítulo 4, 117-151.
- Pereyras, Alejandro (2015). ¿Qué es el aprendizaje profundo? Cluster Uruguay, New Pedagogies for Deep Learning, Montevideo. p. 6.
- Perez-Rodriguez, Amor (2020) Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia. ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes, vol. 18, núm. 2, pp. 16-34, 2020.
- Porzecanski, Teresa (2005) El sustrato mesiánico de las rebeliones negras en la América Colonial: el caso de Palmares. UNESCO.
- Radakovich, Rosario. et. al. (2014). El gusto revisitado. Distinción e hibridez. Diálogos possíveis, Salvador, año 13, nro 2.
- Radakovich, Rosario. . (2020). Cartografía das fronteiras digitais. *Tríade: Revista De Comunicação, Cultura E Mídia*, 8 (19), 235–259.
- Radakovich, Rosario. (2021) Seminario: A.P.C. y P.A. Clase 3. Plataformas, redes digitales y algoritmos, impactos en el consumo audiovisual.
- Reguillo, Rossana. (2013) <https://hipermediaciones.com/2013/09/01/entrevista-a-rossana-reguillo-jovenes-sociedad-digital-y-politica/>. Revisado 4 de enero 2020.
- Sartori, Giovanni. (2012) Homo Videns: la sociedad teledirigida. Taurus.

Squire, Kurt; Jenkins, Henry; Holland Walter; Miller, Heather; O'Driscoll, Alice; Tan, Katie Philip; Todd, Katie. (2003). Design Principles of Next-Generation Digital Gaming for Education. *Educational Technology*, 43(5), 17-23.

Scolari C A, Lugo Rodriguez N, Masanet M J. (2019) Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes = Transmedia education: from the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista latina de comunicación social.*;(74):116-32. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1324

Squire, K., Jenkins, H., Holland, W., Miller, H., O'Driscoll, A., Tan, K. P., & Todd, K. (2003). Design Principles of Next-Generation Digital Gaming for Education. *Educational Technology*, 43(5), 17-23.

Soler, Pere (1997). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad*. Paidós, Barcelona.

Stake, Robert E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Toffler, Alvin (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes.

Anexo

1

Transcripción entrevistas exploratorias

Entrevista 1

A: Varón 42 años, formación de grado universitario en el área y otras actualizaciones en forma permanente

1) Está buena esa pregunta porque lo que enseñamos cambia y no cambia a su vez.

Te explico, un gurí que elige hacer audiovisual en ciclo básico lo elige capaz que porque le gusta la película de Rápidos y furiosos, capaz que se sabe de memoria algunas partes, porque le gusta la adrenalina que le genera la acción. ¿Qué es educación audiovisual en ese contexto en el que trabajo? Es que él pueda saber que lo que le gusta es un relato de acción, que le gusta la acción, y que eso le pasa por algo. En medio de eso yo quiero que él pueda contar algo de él en un corto. Busco y a veces se consigue que ellos se puedan expresar en un corto, Poner en lenguaje audiovisual un problema, una angustia y jugar a resolverla.

Y en audiovisual hay que incluir alguna peli que ven, muy pocas ven, y tratan de verla varias veces, y todo lo que son imágenes y sonidos que lo enganchan, los video clips. Los juegos de acción, los simuladores, los youtuber hablando de lo que ellos quieren oír, infinito.

2) Lo difícil es que vos competís con un corto hecho con 5 millones de dólares que el gurí acaba de ver y vos querés que el baje las revoluciones, escuche lo que le pasa, escuche a otros. Yo pido, me pido a mí, no aburrir. Pero yo necesito un parate, que hagan un momento de escucha, y eso primero los aplasta.

3) El celular es su forma de estar en el mundo. Los chiquilines de Casabó no pueden salir a corretear, y no es por la pandemia. Las referentes: las madres, abuelas, dan por hecho que si están en la casa son buenos gurises, salir es meterse en líos. Estos gurises, se relacionan con sus pares por los grupos, por los videos virales que ven y comentan, por chusmear el Instagram de otro.

4) Bueno, me impresionan mucho por ejemplo que si dejan con el novio cierran la cuenta de Face, cambian de nombre en la red, como que cuando hacen un cambio, en sí cambian bastante, cambian su cuenta, o mejor dicho ese cambio se refleja en su actuar en la red. O, desaparecen un tiempo de las redes, aparecen con otro apodo, hacen vida, y hacen una cuenta encubierta. Mutan. Se pelearon un grupito de amigas, cierran lo que hacía con ellas y arrancan a supuestamente no hacer nada, si pueden cambian de chip en el celular, si no se hacen otra cuenta con otro perfil.

B: mujer 35 años, licenciada en comunicación.

Esta pregunta me pone nerviosa, porque no sé Carlita. Para mi educación audiovisual con estos gurises en lo que yo aprendí en comunitaria, yo hice opción comunitaria, ¿ta? Bueno, todo lo que es comunicación grupal, el hecho de que la comunidad se empodere. Onda que lo que te dan los grandes medios es una comunicación que no está bueno.

¿Educación audiovisual? Mostrar que ellos hacen comunicación todo el tiempo, pero les hacen creer que ellos no existen cuando no hay canales para que ellos expresen su voz. Ahora con las redes es peor porque ellos creen que tienen una participación, muchas veces. Pero no es así.

1.1 Y qué incluís en tu taller de audiovisual?

Yo arranco con música que les copa, los videoclips que traen ellos. Ahí generalmente con la profe de legua se trabaja métrica rima ritmo y se busca que ellos armen su ritmo, su rap o lo que sea y con eso se hace un guion y lo primero, bueno lo primero es fotografía. Pero lo primero grande que se hace es un videoclip, con letra de ellos y con imágenes del barrio de las cosas de ellos. Y después se trata de hacer otros ejercicios, a mi no me hacen un corto con introducción desarrollo y desenlace no me quema. Quiero que entiendan sí los valores de plano para contar para tener una expresión fidedigna, no sé si se entiende.

Difícil, con los gurises a mi no me cuesta, a mi me truncan o me tranco yo cuando tenés que salir con el equipo, es fuerte, ya nos robaron, yo tringo equipo, no es mío muchas veces, entonces termino haciendo todo con celular. Pero no me quema el producto final. Los , ellos hacen magia, hacen cosas hermosas con el celular. Yo no encuentro una dificultad en el trabajo.

Hay celulares en mi clase por todos lados, yo no me toco. Si lo que estás haciendo les gusta no están en otra viendo el celular. Son chiquilines que no es sacándoles el celular que se va a cambiar algo. Yo discuto mucho ésto. Yo no tengo problemas en clase con el celular. Obvio que hacemos acuerdos. A ver “gurises, ahora nos vamos a escuchar” “Gurises!”. Ellos, a ellos les cuesta dejar el celular, claro que sí, y ami también. bueno eso se habla.

3.1 Les atrapa todo, está pensado así es un canal de marketing directo. nos tienen agarrados a todos. Es seducción de bolsillos eso.

Bueno, ellos hacen todo con el celular, desayunan, filman, se miran al espejo. Una anécdota? deba tener miles. A mi me llama la atención que se peinen mirándose e la cámara del celular. No sé, había una araña y antes de matarle le sacan una foto, y después otra con el bicho escrachado, no sé. Hacen todo con el celular.

Anexo 2

Cuestionario

Las preguntas planificadas fueron:

A. ¿Cuál es la definición que estableces sobre educación audiovisual? O sea, ¿qué es lo que incluís como fundamental en la educación audiovisual?

A. 1 ¿Qué incluís en “lo audiovisual”?

B. ¿Qué es lo más difícil en la educación audiovisual?

B.1 Señala obstáculos concretos.

C. ¿Cómo es la relación de tus estudiantes con el celular?

C.1 ¿Qué es lo que más les atrapa del celular?

D. Cuenta alguna anécdota sobre algo que haya pasado con los estudiantes en relación a lo audiovisual que haya tenido que ver con el uso del celular.