

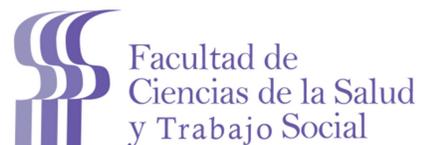
2021

Lenguaje audiovisual y trabajo social : sistematización de una experiencia de extensión universitaria

Ferreyra, María José

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/397>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



**“Lenguaje audiovisual y Trabajo Social.
Sistematización de una experiencia de Extensión Universitaria.”**

Tesis de Grado para optar al título de Licenciada en Trabajo Social

Nombre y apellido de la estudiante: María José Ferreyra

Directora: Dra. en Ciencias Sociales Canestraro, María Laura

Co-directora: Lic. en Servicio Social Colombo, Stella Maris

Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Universidad Nacional de Mar del Plata

Fecha de entrega: 02/07/2021

Agradecimientos

A todxs y cada unx de los que me alentó, sostuvo, escuchó, aconsejó, acompañó y apoyó en este proceso de realizar la tesis. Por sus palabras justas, sinceras, claras, oportunas, amables, valiosas todas para mí.

A la Universidad Pública que tanto me ha dado.

“El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto”. Freire, Paulo.

Índice

Introducción.....	6
Parte I.....	12
Capítulo I: Orientaciones metodológicas.....	13
Objetivos.....	15
Capítulo II: Marco teórico.....	16
¿Por qué comenzar hablando de Educación Popular?.....	16
La Comunicación y la Influencia de los medios.....	18
El concepto de Comunicación Popular.....	21
La comunicación como un derecho humano.....	25
El lenguaje audiovisual.....	28
Lenguaje audiovisual y expresión de los jóvenes en el contexto escolar.....	28
Potencialidad del lenguaje audiovisual.....	32
Construcción de ciudadanía.....	34
Lenguaje audiovisual y Trabajo Social.....	35
Extensión universitaria y formación pre-profesional.....	38
Parte II.....	40
Capítulo III: Aspectos metodológicos.....	41
Capítulo IV: Propuesta metodológica de sistematización.....	44
Capítulo V: Sistematización de la práctica.....	47
Justificación.....	47
Objetivos.....	48
Contextualización y reconstrucción de la práctica.....	48
Caracterización del proyecto de extensión que da origen a la práctica.....	50
Orígenes de la práctica.....	52
Metodología de trabajo.....	54
Caracterización del equipo coordinador.....	56
Caracterización del equipo participante.....	57
Descripción de la práctica. Elaboración del discurso descriptivo de la práctica reconstruida.....	57
Primer acercamiento a la temática de la AUH.....	58
Primer acercamiento al lenguaje audiovisual.....	62

Conformación del equipo de trabajo, construcción de la historia y elección del medio audiovisual.....	63
Consolidación del grupo, realización del guión y filmación.....	66
Interpretación crítica de la práctica reconstruida.....	72
Conclusiones.....	78
Prospectiva.....	80
Capítulo VI: Reflexiones finales.....	82
Bibliografía.....	85

Introducción

La presente tesis se inscribe en la necesidad de reflexionar acerca de la potencialidad que presenta el lenguaje audiovisual como herramienta de intervención para la profesión de Trabajo Social, partiendo de una experiencia de campo realizada desde la función de Extensión Universitaria en la Escuela Secundaria Básica N° 19¹, del barrio Don Emilio de la ciudad de Mar del Plata, durante el período 2013-2014.

Existen algunos aspectos centrales que motivan la reflexión sobre el tema planteado. Por un lado, la consideración del lenguaje audiovisual como instrumento de expresión social y como herramienta de fortalecimiento ciudadano y, por otro lado, las características de la modalidad de trabajo implementada por lxs integrantes² del Proyecto de extensión y de la comunidad educativa, teniendo en cuenta el trabajo en equipo, la participación y el ejercicio de prácticas colaborativas.

En este trabajo presentamos al lenguaje audiovisual como un medio para la comunicación popular, entendiéndola como una comunicación liberadora, participativa, concientizadora, problematizadora, transformadora, que tiene a la comunidad como generadora y protagonista. Si bien en las organizaciones sociales prevalece todavía una concepción instrumental de la comunicación, acotada a la utilización del medio, *“no es menos cierto que al interior de ellas ya se habla de la formulación de políticas y estrategias de comunicación, y de*

¹ Actualmente Escuela de Educación Secundaria N° 59, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

² He participado en dicha experiencia y en el Grupo de Extensión “Promoción de ciudadanía y lenguaje audiovisual” radicado en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (OCA 490/12), en un primer momento como becaria (período noviembre 2012-junio 2013) en el Proyecto “Promoviendo ciudadanía: el dispositivo audiovisual como estrategia de integración social”, dirigido por la Lic. Stella Maris Colombo. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza del Consejo Superior 1835/12. Y luego, como voluntaria en los siguientes Proyectos:
 -2014-2015: Proyecto de extensión “Ciudadanía, medios audiovisuales e inclusión social: recuperando experiencias en el ejercicio del derecho a la ciudad”, dirigido por la Lic. Stella Maris Colombo. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza del Consejo Superior 640/14.
 -2015-2017. Proyecto de extensión “Ciudadanía, medios audiovisuales e inclusión social II”, en el marco de la Convocatoria para Centros de Extensión Universitaria. Facultad de Humanidades, dirigido por la Dra. María Laura Canestraro. Financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza de Consejo Superior 1594/15.
 -2017-2019. Proyecto de extensión “Comunicación y medios audiovisuales: dispositivos para la inclusión”. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, dirigido por el D.G. Ariel Sales. Financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza de Consejo Superior 108/18.

la necesidad de dotarse de medios propios y recuperar el sentido mismo de comunicación, que implica diálogo e interacción” (León: 2008). De este modo, la comunicación en la sociedad no pasa sólo por el acceso a los medios de comunicación, sino también, por lo que los colectivos y grupos sociales puedan generar desde sus propios intereses e iniciativas.

Es en este sentido, que considero a la comunicación como un derecho humano, que debe ser garantizado y ejercido; y que no se limita a la clásica libertad de expresión, sino que está relacionado también, con el acceso a la información y con el derecho a la participación, a la educación y a la cultura.

Actualmente todxs estamos comunicadxs, el tiempo y el espacio se han convertido en un aquí y ahora permanentes, dominado por las nuevas tecnologías de información y comunicación (en adelante TICs). Por cierto, así como alguna vez se habló de las civilizaciones modernas como, por ejemplo, sociedades industriales y más tarde como sociedades de consumo, con el afán de resumir en esas denominaciones un conjunto de caracteres fundamentales para su reconocimiento y definición, hoy se habla de “*sociedades de la información*”, como lo expresara Manuel Castells (2000) o sociedades de la comunicación. Una definición general dirá que la sociedad de la información es un momento de desarrollo social que se caracteriza por la capacidad de sus miembros para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera.

En los últimos años, la regulación de las comunicaciones ocupó un lugar central en la agenda política de nuestro país. El 10 de octubre de 2009 se aprobó con amplia mayoría en ambas Cámaras del Congreso Nacional la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual -N° 26.522, también conocida como Ley de medios- que regula los servicios de comunicación audiovisual. Esta ley garantiza que todxs en todo el país pueden expresarse en libertad, producir y contar sus historias, manteniendo su propia identidad. No regula contenidos, pero la desconcentración de la propiedad, la incorporación de nuevos prestadores, el fortalecimiento de los medios públicos y la creación de organismos especializados, entre otras medidas, apuntan a modelar un sistema de medios diverso y democrático.

Es una ley que pone el foco en varias iniciativas para frenar la concentración de los medios, restringir la cantidad de licencias por propietario y dar espacio a organizaciones sin fines de lucro que no tenían lugar en un esquema monopólico. En el mismo sentido, se limita la presencia de capital extranjero en la propiedad de medios audiovisuales y también se dispone que los programas de televisión abierta deben tener un 60% de producción nacional.

A partir de la sanción de la Ley Argentina Digital (Ley N° 27.078), el 16 de diciembre de 2014, el Estado argentino asume la obligación de garantizar el acceso a las telecomunicaciones y las TICs para la totalidad de lxs ciudadanxs, con el objetivo de ampliar el derecho a la comunicación y la libertad de expresión, reconociendo estas herramientas como un factor determinante para el desarrollo tecnológico y productivo del país, y para la inclusión social.

Si bien excede el período de estudio, vale señalar que en diciembre de 2015, el ex presidente Mauricio Macri – cuya gestión se extendió desde el 10 de diciembre de 2015 hasta el 10 de diciembre de 2019 - promulgó una serie de decretos que desmantelaron el núcleo de las mencionadas leyes³.

Específicamente, el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 267/2015 disolvió la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA), y la Autoridad Federal de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (AFTIC). Los reemplazó por un nuevo órgano de aplicación: el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom), un organismo unificado de carácter gubernamental para regular las telecomunicaciones, las TICs y el sector audiovisual. Además derogó dos artículos: el 48 y el 161 que ponían límites a la concentración de licencias, modificó otros siete y fijó nuevas reglas para la cantidad de licencias. En el orden nacional, se llevó de 10 a 15 la cantidad de licencias de servicios de comunicación audiovisual cuando se trate de televisión abierta o radio; y en el orden provincial, no podrá exceder la cantidad de 4 licencias.

³ Teniendo en cuenta lo expresado por las investigadoras Nadia Koziner y Bernadette Califano (2020) “por medio de una serie de decretos y sin ningún tipo de debate público, la administración Cambiemos modificó todos los artículos que habían sido cuestionados a la ley de medios por el Grupo Clarín y declarados constitucionales por la Corte Suprema de Justicia de la Nación en el año 2013. El argumento que respaldó tales cambios fue la necesidad de contar con una norma convergente que incluyera a los medios audiovisuales, a las telecomunicaciones y a las TIC. Sin embargo, el gobierno de Macri no cumplió con el compromiso de elaborar un anteproyecto de ley integral para debatir públicamente. En cambio, aprobó la fusión Cablevisión-Telecom, que profundizó los excesivos niveles de concentración en el sector infocomunicacional. Ciertamente, el mencionado gobierno relajó los límites sobre multiplicidad de licencias de radio y televisión y facilitó su transferencia entre prestadores privados. Además, eliminó restricciones para las operadoras de TV por cable (hasta entonces, principal negocio del Grupo Clarín en términos de facturación) y este pasó a ser considerado un servicio TIC amparado en la Ley Argentina Digital, por lo que se encuentra exceptuado de la aplicación de las normas culturales específicas para el audiovisual” (Koziner, N.; Califano B. Letra P. La Vigencia de la ley de medios en un contexto de pandemia. 21 de julio de 2020).

Como podemos observar, organismos y aspectos medulares de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual han sido desmantelados por el gobierno del ex presidente Mauricio Macri, es decir que ha sido parcialmente derogada por decreto, siendo esta la situación actual, tal como lo aclaramos para más detalles en la presente nota al pie⁴.

Por tales motivos es necesario profundizar en las acciones de promoción de espacios de comunicación populares que desde el territorio brinden una mirada alternativa a la de los medios dominantes y fortalezcan, a la vez, el entramado comunitario.

Como expresara el trabajador social Alejo García producir contenido audiovisual con los sectores populares se vuelve una práctica subjetivante permitiendo que aquellos sectores que se encuentran excluidos socialmente se incluyan desde otra inscripción como sujetos políticos a partir de estas experiencias. De este modo, *“poder comunicar nuestras prácticas, nuestras intervenciones, es requisito indispensable para que las mismas adopten su incidencia política. Establecer otros mensajes, otros enunciados, mediante los medios que estén a nuestro alcance, es fundamental para sobrepasar las barreras comunicativas que se establecen desde los espacios de poder. Bucear en la memoria individual y colectiva de los grupos sociales conduce a su proceso de liberación”* (García, 2006: 118).

⁴ Según declaraciones del senador nacional Oscar Parrilli, haciendo referencia a la situación actual de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, expresa que “tenemos una ley de medios que fue derogada por decreto. Fue declarada constitucional (en 2013) y después se encargaron de no permitir su aplicación. Incluso, motivó denuncias penales de Clarín por aplicar la ley.

Apenas asumió como presidente en 2015, Mauricio Macri derogó parcialmente a través de un decreto de necesidad y urgencia la leyes de medios y Argentina Digital y disolvió las autoridades federales de Servicios de Comunicación Audiovisual (Afsca) y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Aftic) para unificarlas en el nuevo Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom). Ese DNU firmado por Macri fue ratificado por el Congreso en abril de 2016, después de un extenso debate en la Cámara de Diputados.

Parrilli manifiesta que no tiene dudas de que se podría pensar en una nueva ley de medios señalando al Grupo Clarín. Esta es la pelea y la discusión. Son los modelos de país que están en disputa" (Diario La Nación. 5 de enero de 2021).

Por otro lado, Damián Loreti (abogado y experto en temas de libertad de expresión) sostiene que la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual sigue existiendo “pero la vaciaron de contenido: hay artículos que aplicar; hay cuestiones que hay que volver a regular, porque nos apartamos de estándares internacionales; y hay nuevas situaciones que considerar”. Asimismo, considera imperioso y viable comenzar por atender a la necesidad de elaborar un digesto normativo que permita identificar “qué está vigente en términos jurídicos y ordenarlo”. También establecer una agenda de trabajo para revertir el déficit estructural de la Argentina en términos de diversidad y pluralismo en los medios, si lo que se busca es garantizar el ejercicio del derecho a la comunicación para amplios sectores sociales (Koziner, N.; Califano B. Letra P. La Vigencia de la ley de medios en un contexto de pandemia. 21 de julio de 2020).

De esta manera, examinando el lenguaje audiovisual y teniendo a la sistematización como herramienta metodológica, esperamos poder contribuir al pensamiento de alternativas de intervención profesional en el contexto de experiencias grupales y comunitarias.

En esta tesis llevamos a cabo la sistematización de una experiencia de extensión universitaria que se desarrolló en el período 2013-2014, en la Escuela Secundaria Básica N° 19 -actualmente Escuela de Educación Secundaria N° 59- del barrio Don Emilio de la ciudad de Mar del Plata.

Creemos que la extensión universitaria es una de las principales misiones y funciones de la Universidad –junto con la docencia, investigación y gestión- que parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad. En este sentido, la Universidad Nacional de Mar del Plata, en su Estatuto⁵ establece que la Universidad promoverá la extensión, entendiéndose como tal la vinculación Universidad-Sociedad. Asimismo, considera a la extensión como *“función inherente al quehacer universitario cuyo sentido comunitario, de integración/ retroalimentación y desarrollo multidimensional se sustenta en su naturaleza académica y social, con un enfoque integral del sujeto en sociedad como verdadero protagonista de su tiempo y espacio, autónomo y comprometido con una práctica democrática en la construcción colectiva y el bienestar social”* (OCS N° 212/13).

Entendemos la extensión de manera dialéctica, como retroalimentación, como diálogo de saberes, rompiendo con un modelo positivista de transferencia del saber-hacer. Las experiencias de extensión universitaria no sólo contribuyen a mejorar las la calidad de vida de los sectores sociales, sino también constituyen una dimensión importante en la formación pre-profesional –en este caso, de Trabajo Social. Destaco la importancia de aprendizajes fuera del aula, que posibilitan adquirir nuevos conocimientos y destrezas para el ejercicio profesional.

⁵ El artículo 1 hace referencia a los fines de la Universidad, entre los cuales se destacan para el presente trabajo los siguientes: “Inciso a) Impartir educación de acuerdo con lo establecido en el presente Estatuto, buscando la formación integral de los estudiantes sobre la base de una cultura humanística y crítica, consolidando los valores democráticos y erradicando prácticas autoritarias. i) Promover la transferencia de conocimientos y tecnologías a la comunidad a la que pertenece, con una perspectiva participativa, con el fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes y fortalecer la identidad nacional. Inciso j) Incentivar en igual grado las funciones de Investigación y Extensión, consideradas como aspectos que deben integrarse y retroalimentarse en la labor académica con la Enseñanza. Inciso k) Articular con otras Universidades y establecimientos educativos de todos los niveles, mediante emprendimientos que conduzcan a mejorar el nivel educativo de la comunidad en forma permanente” (Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata).

La experiencia de extensión, objeto de estudio de la presente tesis, se origina a partir de que el Equipo de Orientación Escolar -en adelante E.O.E.- de la institución educativa visualiza la necesidad de presentar estrategias que promuevan la expresión de lxs estudiantes para el fortalecimiento de su protagonismo ciudadano, a fin de apoyar el proceso de aprendizaje que realizan. Motivo por el cual convocan al Proyecto de Extensión "*Promoviendo ciudadanía: el dispositivo audiovisual como estrategia de integración social*" dada la incumbencia del mismo.

Por su parte, el Proyecto de Extensión observa que la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual abre un abanico de posibilidades en torno a la circulación de producciones audiovisuales desde la perspectiva de diversos actores involucrados en una variedad de experiencias comunicacionales. Entiende que esta normativa permite avanzar en el derecho a la comunicación, su democratización y la socialización del conocimiento; siendo tres ejes que vertebran dicho proyecto.

La propuesta de trabajo diseñada desde el Proyecto de Extensión para llevar adelante en la institución vinculaba, por un lado, la promoción de ciudadanía y, por otro lado, la realización en forma grupal de un producto audiovisual, entendiendo que ambas pueden ser parte de un mismo proceso.

Mediante la realización de talleres semanales, se propició un espacio en el que se buscó dar a conocer la opinión que tienen lxs jóvenes, haciendo circular su palabra, que muchas veces no es privilegiada o, directamente es silenciada, por los medios masivos de comunicación.

El discurso y reflexión de lxs estudiantes se hizo visible en una producción grupal y audiovisual. Se realizó un cortometraje que se denominó "*El destino del diamante perdido*", en el que lxs personajes de la historia reflejan en sus diálogos las opiniones que circulan en la sociedad, desde quienes piensan en el beneficio y lucro personal, y quienes se interesan por el destino comunitario de los recursos.

A los fines de una lectura estructurada se presenta el trabajo en dos apartados. En la parte I se encuentran las orientaciones metodológicas y el marco teórico, comprendiendo los capítulos I y II respectivamente. En la parte II se incluyen los aspectos metodológicos, la propuesta metodológica de sistematización y la sistematización de la práctica propiamente dicha, que se corresponden con los capítulos III, IV y V. Por último, en el capítulo VI se presentan las reflexiones finales.

PARTE I

Orientaciones metodológicas y marco teórico

CAPÍTULO I

Orientaciones metodológicas

Se realizará una sistematización de la experiencia de Extensión mencionada anteriormente entendiéndose por tal *“aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”*. (Jara, 1998: 11)

Coincidimos con este autor cuando explica que *“las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas”* (Jara, 2006: 1). Es decir, no son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos; son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.

Entonces, como bien explica Jara, en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos “experiencia”, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construimos nuevos contextos, situaciones y relaciones.

Por todo ello, cuando hablamos de la sistematización de experiencias, *“hacemos referencia a los procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto”* (Jara, 2006: 3).

En definitiva, las experiencias están cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una existe una fuente de aprendizajes que se debe aprovechar precisamente por su originalidad. *“Por eso es necesario comprenderlas, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es*

también importante comunicarlas, compartirlas. Sistematizar experiencias es, esencialmente, un instrumento privilegiado para realizar todo eso” (Jara, 2006: 3).

En escritos más recientes otros autorxs se refieren a la sistematización como forma de producción de conocimiento científico desde una perspectiva no positivista. Desde esta postura se define a la sistematización como el *“proceso de reflexión e interpretación crítica de una intervención profesional o de un aspecto de ella, que parte de la explicitación del marco epistemológico, teórico y valorativo desde el cual se intervino y desde el cual se realizará la reflexión”*. (Bernaldo de Quirós M.L; Rodríguez M, 2004: 11)

De este modo, el conocimiento supone un proceso activo donde se relaciona el conocimiento existente con nuevas informaciones, para producir un nuevo conocimiento. La producción de conocimientos realmente nuevos supone desarrollar nuestra capacidad creativa de pensar y no sólo de repetir lo que nos dicen. La sistematización de experiencias, en la medida que tiene por objeto de conocimiento a la propia experiencia, es una herramienta adecuada para producir nuevos conocimientos.

De acuerdo a Antonio Sandoval Ávila *“la conceptualización de la práctica es uno de los propósitos principales de la sistematización, para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella, articulados en un todo en el que cada una de las partes ubique su razón de ser, sus potencialidades y sus limitaciones; en una búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace”* (Sandoval Ávila, 2001: 116).

En este sentido, la sistematización es un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de la práctica de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. Representa una articulación entre la teoría y la práctica y sirve a dos objetivos: mejorar la práctica y enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar la realidad. Se conoce el sentido de la práctica a través de lo que se dice de ella. Detrás de lo que se dice de una práctica están los principios que organizan la acción.

Así, la sistematización se vuelve una interpretación crítica de la práctica que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Por último, la Sistematización de Experiencias tiene “*un carácter político debido a la intencionalidad transformadora intrínseca de este proceso*” (Cepep, 2010: 8).

Con esta perspectiva, los objetivos que guían la presente tesis de sistematización son los siguientes:

Objetivo general:

- Analizar la relación entre la intervención profesional y el lenguaje audiovisual, a partir de la sistematización de una experiencia de extensión universitaria.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre las potencialidades que presenta el lenguaje audiovisual como herramienta de expresión de los jóvenes.
- Indagar sobre las potencialidades que presenta el lenguaje audiovisual como estrategia de intervención profesional.
- Reflexionar acerca del proceso grupal propiciado por la propuesta de trabajo.

Todo ello a partir del análisis de la experiencia de extensión universitaria que se desarrolló en el período 2013-2014, en la (ex) Escuela Secundaria Básica N° 19 del barrio Don Emilio de la ciudad de Mar del Plata.

CAPÍTULO II

Marco teórico

“Los marcos teóricos que se poseen determinan lo que se ve. Sólo se ve lo que se sabe, diría Bachelard.” (Sandoval Ávila, 2001: 128)

¿Por qué comenzar hablando de Educación Popular?

Comenzamos haciendo una breve caracterización de los principios de la Educación Popular porque estarán presentes en otros conceptos que más adelante desarrollaremos y también porque estos principios son los que guiaron la práctica. Por eso, es necesario hacer referencia y caracterizar un tipo de pedagogía que destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades, que se preocupa de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como también del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

En cuanto a su origen, es un modelo gestado en América Latina, ya que es en nuestra región donde el pedagogo brasileño Paulo Freire y otros educadores le imprimen su clara orientación social, política y cultural y la elaboran como una “pedagogía del oprimido”, como una educación para la liberación de las clases subalternas y un instrumento para la transformación de la sociedad. En palabras de Freire *“la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”* (Freire, 2011: 9).

Los postulados de esta educación pueden sintetizarse en:

- No más un educador del educando
- No más un educando del educador
- Sino un educador-educando con un educando-educador

Es decir, que nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa solo; sino que las personas se educan entre sí mediatizadas por el mundo. Esta dinámica en el transcurso de la cual las personas se van educando entre sí, es precisamente "el proceso" educativo.

Entonces, como sintetiza Mario Kaplun (1998) el énfasis está en el proceso. En ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con lxs demás. El educador ya no es quien enseña y dirige, sino que está para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntxs.

Se trata asimismo de una educación problematizadora y liberadora (Freire, 2008) ya que lo importante es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que lo rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica).

El modelo se basa en la participación activa de lxs sujetos en el proceso educativo, y forma para la participación en la sociedad porque, *“sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se re-crea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos”* (Kaplún, 1998: 53).

Como explica este autor, a diferencia del modelo bancario⁶, éste no rechaza el error, sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda, en el proceso de acercarse a la

⁶ Para la concepción bancaria, la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, en el cual lxs educandos son lxs depositarixs y el educador quien deposita. En esta visión, lxs educandxs son vistos como seres de la adaptación, del ajuste; por eso cuanto más se ejerciten éstxs en el archivo de los depósitos que les son transferidos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él y como sujetxs del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, y tanto más tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

Contrariamente a esta concepción, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. Por eso, como explica Pablo Gentili, el valor de la

verdad. En esta educación no hay errores sino aprendizajes. También es distinta su actitud ante el conflicto. En lugar de eludirlo, lo asume como fuerza generadora y problematizadora. Sabe que sin crisis difícilmente hay crecimiento.

No es una educación individual, sino siempre grupal, comunitaria: "nadie se educa solo", sino a través de la experiencia compartida, de la inter-relación con los demás. Como dice Freire *"El grupo es la célula educativa básica"*. El eje aquí no es el profesor, sino el grupo educando. El educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para hacer preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance en el proceso. Es un facilitador.

Este tipo de educación exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación, la creatividad, el valor y la capacidad potencial de todo individuo. Esta pedagogía también puede emplear, y de hecho, emplea recursos audiovisuales, pero no para reforzar contenidos sino para problematizar y, para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación.

La Comunicación y la Influencia de los medios

Entendemos que la comunicación y la educación popular están estrechamente relacionadas.

Por un lado, desde los movimientos sociales que van creando sus propias herramientas de comunicación, aparece esta concepción de educación popular que explicita nuevas formas de relacionarse en un proceso colectivo de conocimiento, en donde se intenta crear fuertes lazos entre lo que se dice y lo que se hace.

Por otro lado, así como Freire cuestionó la educación "bancaria", investigadores latinoamericanos como Antonio Pasquali (1979) o Luis Ramiro Beltrán (1981), han desmitificado una falsa comunicación-monólogo y crearon una nueva conceptualización de la

educación es, en una sociedad democrática, sobre todo político y cultural; "la acción educativa cambia a lxs seres humanos, y son ellxs lxs que pueden cambiar el mundo. Por eso ella es tan importante. De hecho, formulada en un sentido negativo, la afirmación anterior posee plena validez: si la educación no cambia a lxs seres humanos, ellxs no cambiarán el mundo en el que viven" (Gentili, 2011: 14).

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

Según Mario Kaplún (1998) coexisten dos formas de entender el término comunicación:

1. Acto de informar, de transmitir, de emitir. Verbo: COMUNICAR.
2. Diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad. Verbo: COMUNICARSE.

En realidad, la más antigua de estas acepciones es la segunda. Comunicación deriva de la raíz latina COMMUNIS: poner en común algo con otro. Es la misma raíz de comunidad, de comunión; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común. La razón por la que esta última acepción se fue oscureciendo y olvidando y comenzó a predominar la primera se debe a la influencia de los medios.

Para Kaplún (1998) el principal motivo de ese desplazamiento de sentido está en la irrupción de los llamados “medios de comunicación social” -la prensa, la radio, la televisión-. En un comienzo, cuando empezó su expansión, no se les llamaba así, incluso los norteamericanos -sus grandes propulsores- los denominaron simplemente mass media, es decir, medios masivos o de masas. Pero después, *“para legitimarse y afirmar su prestigio, ellos mismos comenzaron a llamarse “medios de comunicación social”. Se apropiaron del término “comunicación”. Y ahí probablemente nació el equívoco”. La forma de operar de estos medios se convirtió en modelo referencial, en paradigma de comunicación. Para estudiarlos, se construyó toda una “teoría de la comunicación” que se centraba exclusivamente en la transmisión de señales y mensajes. Lo que ellos hacían, transmitir; eso era la comunicación. Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica -y las poderosas empresas propietarias de los medios- los que impulsaron la forma de concebir la comunicación”* (Kaplún, 1998: 52).

La controversia para recuperar el sentido original del concepto de comunicación entraña, mucho más que una simple cuestión semántica, de diccionario. Ella conlleva una reivindicación humana, y, sobre todo, una reivindicación de los sectores populares, hasta ahora los grandes excluidos de las grandes redes transmisoras. La polémica tiene una dimensión social y política

Estos sectores sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática. *“Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a la educación, etc., reclaman también su derecho a la participación. Y, por lo tanto, a la comunicación. Los sectores populares no quieren seguir siendo meros oyentes; quieren hablar ellos también y ser escuchados. Pasar a ser interlocutores”* (Kaplún, 1998: 54). Junto a la "comunicación" de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base: una comunicación popular, comunitaria, democrática.

En el fondo de las dos acepciones, subyace una opción básica a la que se enfrenta la humanidad. Definir qué entendemos por comunicación, equivale a decir, en qué clase de sociedad queremos vivir.

Cada vez se hace más neta la diferencia entre comunicación e información. Así, para Ricardo Nosedá (en Kaplún: 1998), comunicación es el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcancen una conciencia común. Información, por el contrario, es cualquier transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor.

Por eso, este autor rechaza que *"esa irradiación de mensajes procedente de informantes centralizados y sin retorno de diálogo pueda ser identificada con la comunicación humana"* (Kaplún, 1998: 55). Para Antonio Pasquali y Ramiro Beltrán, los medios masivos tal como en su casi totalidad operan actualmente, no son "medios de comunicación", sino "medios de información" o "de difusión". Podrían llegar a ser realmente "de comunicación" pero para ello algunos tendrían que transformarse profunda y radicalmente.

En la mayoría de las formas masivas de comunicación, el flujo comunicativo se dirige abrumadoramente en una sola dirección. Según Roberto Marafioti, *"los receptores de los mensajes mediáticos no son socios en el proceso recíproco de intercambio comunicativo sino más bien participantes en un proceso estructurado de transmisión simbólica"* (Marafioti,

2005:87). Por eso dice que correspondería hablar de “transmisión” o “difusión” de los mensajes de los medios más que de “comunicación” como tal.

Las noticias y los reportajes conforman para Luhmann (2000) un campo programático al ser tratados como momentos de procesamiento y reprocesamiento de la información. Para él los medios difunden ignorancia, pero para no poner esto en evidencia renuevan constantemente los hechos y los acontecimientos. Refuerza esta posición al advertir que las noticias se presentan como lo novedoso, interesante y sorprendente porque deben alterar su formato ocultando su condición primera.

En síntesis, la historia de los medios es, en verdad, la historia del pasaje entre la transmisión de noticias y el progresivo despliegue de formas más atractivas y entretenidas de presentación. El problema que se fue presentando fue determinar los mecanismos para seguir provocando interés en la información. Los acontecimientos pasaron a ser dramatizados, el tiempo pasó a segundo lugar, y se jerarquizaron la emoción y la acción. El modo social de observación de los acontecimientos empezó a emparejarse con el tiempo de los acontecimientos mismos.

El concepto de Comunicación Popular

Teniendo en cuenta los planteos de Osvaldo León (2008), hacia finales de los años 60 “romper el muro de silencio”, “dar voz a los que no tienen voz” son, entre otras, las consignas acuñadas por una multiplicidad de experiencias de comunicación orientadas a corregir los desequilibrios existentes en el orden mediático prevaleciente, en el cual no tenían cabida amplios sectores ciudadanos.

Como explica el autor, estas prácticas encontraron su fundamento en los planteamientos de Paulo Freire. Por eso, a medida que el concepto “conscientización” se acoplaba con los procesos organizativos de los sectores populares, tales esfuerzos comienzan a adquirir un perfil más definido dentro de las dinámicas político-reivindicativas, en la medida

que su actividad comunicacional es considerada como un resorte para lograr una participación consciente y organizada de los sectores populares en torno a demandas comunes, a la vez que para alcanzar una mayor cohesión interna de los grupos implicados y fomentar interrelaciones entre éstos.

Como el criterio central era demarcarse del sistema de comunicación, estas experiencias pasan a autodenominarse indistintamente como comunicación de base, grupal, horizontal, participativa, crítica, liberadora, alternativa, popular, etc. La opción por una u otra denominación respondía al énfasis que ponían en sus críticas a tal sistema y su estructura comercial, vertical, jerarquizada, elitista y antidemocrática, que se expresa en desinformación, la predominancia de los intereses de los grupos de poder, alienación cultural y la dificultad de acceder a los medios de difusión masiva, etc.

Con el tiempo se generalizaron las expresiones “comunicación alternativa” y “comunicación popular”. La primera sobre todo en los espacios institucionales, en cambio la segunda ha buscado afirmarse como una corriente cuyo accionar se remite a la estructura social vigente. Es decir que conceptualmente asume “lo popular” como un factor de la relación de dominación presente en la sociedad: sector dominante/sector popular, que remite a la cuestión del poder y las luchas por la hegemonía, entendida como conducción, no como simple señalamiento cuantitativo de mayoría.

En esta búsqueda de acercamientos tuvo lugar el Encuentro Latinoamericano de Medios de Comunicación Alternativa y Popular, realizado en Quito del 19 al 23 de abril de 1993, que marcó un hito importante al establecer el compromiso de *“promover la articulación de un amplio movimiento en favor de la democratización de la comunicación, como parte de la democratización global de la sociedad”*. Y con este criterio formuló una propuesta sobre el Derecho a la Comunicación que fue canalizada a la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos realizada en Viena en el mes de junio del mismo año.

El compromiso de abrir nuevos cauces en la lucha por la democratización de la comunicación implicó ciertamente esfuerzos para reforzar y multiplicar el accionar de esta “otra comunicación”, pero además para dar impulso a un movimiento cada vez más amplio que ha hecho que esta demanda vaya adquiriendo pertinencia social, y no quede como un asunto circunscrito a quienes están directamente vinculados al campo comunicacional. Lo cual lleva implícito el reconocimiento de la democratización en tanto espacio estratégico para la transformación social.

Como explica Osvaldo León, al moverse entre la condena y la fascinación frente a los medios masivos de difusión, en muchas organizaciones sociales se fue estableciendo como política el “posibilismo mediático”, con mecanismos para que los medios se hagan eco de sus actividades y planteamientos. Pero al constatar que el tratamiento que reciben en el mundo mediático, lo común es el ocultamiento y la estigmatización, hoy se perfila un posicionamiento crítico que plantea la necesidad de dotarse y potenciar sus propios medios para expresarse con “voz propia” *“como componente de sus estrategias comunicacionales, educativas y culturales, sin que ello suponga desconocer el peso que han acumulado los medios masivos del establecimiento en la formación de la llamada “opinión pública”, la visibilidad social y la configuración de actores sociales y políticos, por lo cual su agenda informativa marca la agenda pública”* (León, 2008: 5). Al contrario, y precisamente por esto, junto con el planteamiento de desmediatizar la comunicación y propiciar la articulación de un nuevo tejido comunicacional, hay un reconocimiento implícito de la comunicación como proceso colectivo y cotidiano.

En esta perspectiva, la comunicadora argentina Claudia Korol (2007) se refiere a “la pedagogía popular de la comunicación”. Al respecto aclara que tanto en los procesos de resistencias populares al neoliberalismo, como en las nuevas alternativas que se van generando al mismo, los movimientos sociales han ido creando herramientas, códigos, símbolos, lenguajes, señales, en los que se encuentra latente una pedagogía popular que concibe a la comunicación como un momento fundante de la praxis transformadora. Se trata de una pedagogía que intenta crear lazos firmes entre lo que dice y lo que hace, entre lo que muestra y lo que es, entre teorías y prácticas, entre información y formación. *“Es la*

comunicación que se encarna en prácticas sociales colectivas, comunitarias, que visibilizan lo ocultado, que develan las muchas miradas del mundo producidas simultáneamente desde distintas experiencias, sin privilegiar unas sobre otras, sino haciendo de las diferencias el punto de partida para posibles encuentros” (Korol, 2007:24)

En un tiempo en el que los avances tecnológicos permiten globalizar el conocimiento de lo que sucede en el mundo, así como de lo que se estudia y se dice sobre esto; se produjo sin embargo un doble efecto: conviven y van conformando la subjetividad de esta época, la saturación informativa y la incomunicación alienante.

Korol considera que la incomunicación es parte de la vida cotidiana actual, de las estrategias del poder para acentuar el individualismo, la fragmentación, el escepticismo, la depresión, y la desesperanza. Seres humanos aislados, desenchados con sus pares y consigo mismos, se van sintiendo cada vez más perplejos frente al mundo, acentuando las incomprensiones y en consecuencia, la fragmentación social. Por estos motivos *“la necesidad de constitución de sujetos colectivos con capacidad de transformación, tiene como condición la posibilidad de que exista una comunicación que favorezca los procesos de identificación, de comprensión de las diferencias y sus fundamentos, la capacidad de discriminar entre el diferente y el antagónico, y la creatividad para hilvanar, no en un único relato, sino en un abanico de relatos comprensibles y dialogantes entre sí, los fragmentos de un discurso roto y de un lenguaje mutilado por las dictaduras militares, así como por la dictadura mediática del pensamiento único”.* (Korol, 2007: 5)

La existencia de radios comunitarias, páginas de Internet, boletines, experiencias de TV realizadas de manera comunitaria desde los movimientos populares, videos, graffitis callejeros, libros, marchas y actos que comunican, performance, redes de información alternativa, agencias de comunicación, murgas, teatro del oprimido, diversas formas de arte popular, son parte de las muchas herramientas apropiadas por los movimientos sociales para expresar sus esfuerzos de transformación del mundo.

Como ya fue señalado anteriormente, la metodología con que se producen estas herramientas, en muchos casos son parte de la pedagogía popular, que permite que al tiempo que se discute qué y cómo comunicar, se sistematicen experiencias, se creen conocimientos a partir de estos análisis, se teorice desde las prácticas, se forjen sentidos, se simbolice, se decodifique.

La pedagogía popular concibe a la comunicación como un momento fundante de la praxis transformadora, en donde la *“posibilidad de cuestionar y cuestionarnos nuestras propias afirmaciones, de tratar de descubrir cuántas huellas de la cultura hegemónica pueden estar marcando nuestras creencias, es una manera de disponernos a poner nuestros cuerpos en el juego de la transformación”* (Korol, 2007: 6). De hecho, explica que en el caso de las radios y televisoras comunitarias, los grupos de comunicación barriales y otros colectivos o grupos que enmarcan la comunicación a nivel territorial no sólo es fundamental la herramienta comunicativa para lograr un diálogo con la comunidad, sino que adquiere un valor incalculable el proceso participativo en la misma producción comunicativa. Si hablamos de una pequeña radio comunitaria, con poca potencia y, en consecuencia, con una llegada a pocas cuadras a la redonda de donde está ubicada, entendemos que no sólo es importante la herramienta para denunciar, dialogar y difundir, sino que es central el aporte en la construcción de poder popular y en los procesos educativos que puede hacer.

La comunicación como un derecho humano

Los alcances de la Declaración Universal de los Derechos humanos y el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos, instrumentos importantísimos para la protección de los derechos de las personas, resultan insuficientes para comprender a la comunicación como un proceso relacional e interactivo pues su orientación alcanza sobre todo al derecho a la información (buscar, recibir y difundir información).

Por lo tanto, para poder comprender el derecho a la comunicación es necesario remitirse a uno de los primeros documentos históricos dirigidos a observar las condiciones del manejo de la comunicación e información en el mundo, y que demostró serias formas de inequidad y desequilibrio en el aprovechamiento de la comunicación y sistemas de información entre los estados. Estamos hablando del informe Mac Bride -Un solo mundo, voces múltiples- promovido por la UNESCO y publicado en 1985.

Dicho informe se refiere al derecho a la comunicación señalando que en la época del Ágora y el Foro, cuando la comunicación era directa e interpersonal, surgió el concepto de la libertad de opinión. Con la llegada de la imprenta (el primero de los medios masivos) y como desafío a las prerrogativas reales y religiosas, surge el concepto de libertad de expresión. En el Siglo XIX con el desarrollo de la prensa, surge el concepto de libertad de prensa. Luego, con la aparición sucesiva de otros medios masivos (cine, radio y tv) se avanza hacia un conjunto de libertades más específicas que comprenden la libertad de buscar, recibir y difundir información. Es decir, el llamado derecho a la información, y que es espíritu del Artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.⁷

Siguiendo a Aguirre Alvis (2013) podemos decir que desde los años '80 surge el debate internacional por ampliar aquellas libertades -opinión, expresión y de prensa- considerando un nuevo contexto tecnológico y el riesgo de que las voces no sean plurales y democráticas. Se habla entonces, de la necesidad de alcanzar el derecho humano a comunicarse. Este nuevo

⁷ El artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos, con jerarquía constitucional en la Argentina desde 1994, expresa que:

“1. Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones.

2. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

3. El ejercicio del derecho previsto en el párrafo 2 de este artículo entraña deberes y responsabilidades especiales. Por consiguiente, puede estar sujeto a ciertas restricciones, que deberán, sin embargo, estar expresamente fijadas por la ley y ser necesarias para:

a) Asegurar el respeto a los derechos o a la reputación de los demás;

b) La protección de la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas”.

derecho tiene que ver con reivindicaciones colectivas dentro de sociedades que amplían sus relaciones democráticas.

De este modo, el derecho a la comunicación comprende las libertades fundamentales mencionadas anteriormente pero, les añade cualidades nuevas como son: la participación, el equilibrio y diálogo, el acceso y la accesibilidad, la capacidad crítica ante los medios y sobre los mensajes, además de la tenencia de medios y el uso de sistemas propios y alternativos de comunicación e información.

En este sentido, el derecho a comunicarse es la piedra angular de todo proceso real de democratización y de desarrollo humano. Comprende, como se ha dicho, todas las demás libertades de la palabra pero, les añade a las personas y a las sociedades las nociones de su efectivo ejercicio de participación, acceso, gestión de medios y circulación dialógica de sentidos. Además, desde que *“se desplaza de una postura instrumental y unidireccional de ver a la comunicación, se invoca a la posibilidad de construir espacios de convivencia ciudadana que tienen como eje la comunicación -hacer común/ comunidad-”* (Aguirre Alvis, 2013: 64)

Es importante recalcar que la comunicación vista como un derecho de todas las personas agrega cualidades adicionales al derecho a la información, haciendo sobre todo visibles demandas por la equidad y el equilibrio, la inclusión y la participación, la accesibilidad de todos en el espacio de la construcción de sentidos, el goce del uso de la comunicación y de los medios, además de vincular esta capacidad a su condición universal donde ninguna persona podría ser privada por ninguna razón o carácter del uso de la palabra. Por otro lado, el derecho a la comunicación amplía el derecho a la información porque lo saca de su condición eminentemente de ejercicio de interés unilateral de los medios, los informadores y sus propietarios para colocar más bien la comunicación como de interés de todos.

En síntesis, *“el derecho a la comunicación no se antagoniza con el derecho a la información, sino que le da un sentido enriquecido ligado al alcance de los derechos humanos y de la construcción misma de ciudadanía. Es decir, el reconocimiento de este derecho tiene que ver con gobernabilidad democrática y así la comunicación potencia capacidades ciudadanas que tienen que ver con su calidad participativa”* (Aguirre Alvis, 2013: 65).

Por último, como dice este autor, el derecho a la comunicación plantea desde la participación de las mismas comunidades la activación de dinámicas que alienten su auto expresión, el fortalecimiento de sus propios sistemas de información y comunicación además

que tienen como destino generar condiciones de empoderamiento ciudadano, fortalecimiento de una democracia inclusiva y el alcance de un desarrollo humano sostenible.

El lenguaje audiovisual

De la variedad de medios de comunicación que existen en esta tesis priorizamos el audiovisual y estudiamos principalmente la potencialidad que presenta el lenguaje audiovisual. Entendemos al mismo como un *“medio de comunicación que nos permite construir un mensaje a través de la interacción entre sonido e imagen dentro de un contexto secuencial, es decir, con ambos elementos presentes a la vez”*. (Crespo, 2012: 6)

Siguiendo a Santos Guerra (citado en Crespo; 2012) el lenguaje audiovisual es sintético: sonido-imagen-movimiento, *“el lenguaje audiovisual es un lenguaje de participación en el acontecimiento, pues permite representar la realidad de modo tal que nos sentimos identificados con lo que vemos y escuchamos, captando con más fuerza nuestra atención, despertando múltiples emociones”* (Crespo, 2012: 6)

Asimismo, Karina Crespo (2012) afirma que en este tipo de lenguaje la música, los efectos sonoros, los ruidos y los silencios colaboran en la transmisión del mensaje, no como complemento sino conformando realmente el mensaje, es decir, que la fusión de todos estos elementos da forma al mensaje como tal.

Lenguaje audiovisual y expresión de los jóvenes en el contexto escolar

A partir de la accesibilidad y diversificación de las tecnologías y herramientas que permiten el registro audiovisual -celulares, cámaras fotográficas, tablets, etc.- así como también de la existencia de programas de inclusión educativa digital -por ejemplo Conectar Igualdad⁸-,

⁸ El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 de la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Consiste en la entrega de una netbook a todos los estudiantes y docentes

de las escuelas públicas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente. Se propone, además, capacitar a lxs docentes en el uso de esta herramienta y la elaboración de propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También provee servidores y routers para garantizar la conexión a Internet y la implementación de una red escolar en cada establecimiento educativo. Se promueven acciones de formación docente, asistencia técnica en las escuelas, incorporación de las TIC en los contenidos curriculares y desarrollo de producciones y contenidos digitales como recursos de enseñanza-aprendizaje.

Sus metas son:

- “Promover la igualdad de oportunidades entre todos lxs jóvenes del país, al brindarles un instrumento que permita achicar la brecha digital.
- Construir una política universal de inclusión digital de alcance federal.
- Garantizar el acceso de todxs a los mejores recursos tecnológicos y a la información.
- Formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural.
- Constituirse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.
- Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, brindarles a lxs alumnx las mayores posibilidades de inserción laboral.
- Mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del uso de las TIC.
- Incorporar y comprometer a las familias para que participen activamente del proceso de aprendizaje de lxs alumnx.
- Promover el fortalecimiento de la formación de lxs docentes para el aprovechamiento de las TIC en el aula” (Mancebo, P.; Diéguez, S, 2015: 70).

Es importante aclarar que durante el gobierno de Mauricio Macri como presidente se desarticuló el Programa Conectar Igualdad. El actual Ministro de Educación, Nicolás Trotta, en enero de 2021 aseguró que serán entregadas 500.000 notebooks. “Esta medida tiene como objetivo minimizar la brecha digital y brindar un impulso al sector de la electrónica nacional. Esta entrega de computadoras a estudiantes de todo el país por parte del Gobierno nacional suma trabajo argentino y revierte las medidas del gobierno anterior que con la interrupción del Plan Conectar Igualdad no solo profundizó la brecha digital, sino también desarticuló todo el sector de electrónica y la promoción del sector para generar empleo. La entrega de estos 500.000 dispositivos implican una proyección de más de 1200 puestos de trabajo que se van a crear en la Argentina y durante todo el primer semestre proyectamos distribuirlas según niveles de vulnerabilidad socioeducativa, como venimos haciendo a lo largo del 2020, priorizando la ruralidad, la educación intercultural bilingüe” (Agencia Nacional de Noticias. Télam. 14/01/2021).

en las escuelas se hizo posible producir productos audiovisuales, en tiempos y de maneras antes impensables.

Para lxs jóvenes los lenguajes de la comunicación tecnológica son herramientas válidas para pensar, analizar y, sobre todo, para expresarse. Así, conforme lo expuesto en el Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la escuela” (2011) decodificar, volver a codificar, construir y producir la propia información con una amplia gama de posibilidades que se interrelacionan entre sí son acciones que estimulan la sensibilidad y el criterio propio. Por esto mismo, trabajar con el lenguaje audiovisual enriquece la percepción estética en torno al sonido, la imagen, el texto. Al mismo tiempo, obliga a pensar contenidos, diseñar estructuras y buscar nuevas formas para el pensamiento, trazar estrategias y analizar e inferir conclusiones desde una perspectiva de conjunto.

Desde esta perspectiva, los medios audiovisuales son una oportunidad para pensar y pensarse en relación con el mundo y catalizar experiencias culturales.

Como expresa Karina Crespo (2012) es necesario aprender a resignificar mensajes audiovisuales y, además, ser productores de este tipo de mensajes requiere el desarrollo de destrezas y capacidades que la escuela no contemplaba décadas atrás en su estructura curricular. Sin embargo, los requerimientos del nuevo siglo están directamente relacionados con el mundo de la comunicación y con la capacidad de identificar, clasificar, seleccionar, interpretar, procesar y producir información.

La gran gama de posibilidades para combinar y usar los recursos tecnológicos propicia nuevos modos de vincularse con la información y el conocimiento. Como consecuencia de la interacción con la información en la vida cotidiana, lxs estudiantes no son sólo consumidores de información, sino que además pueden convertirse en productores de contenidos. Crespo habla de “Prosumidores”, ellos son lxs estudiantes *“cuando generan contenidos, utilizando diferentes dispositivos tecnológicos, creando, recreando, combinando e integrando información que puede estar en diferentes formatos; ya sean textos, imágenes, videos, canciones, etcétera.”* (Crespo, 2012: 17)

También plantea que la creatividad, necesaria para buscar soluciones, se hace más eficaz cuanto más solidaria, conectada y global sea. En las aulas se debe promover el uso de las nuevas tecnologías, con el fin de preparar a las generaciones venideras en el uso crítico de

los medios como instrumento y camino de interrelación humana, búsqueda de información e instrumento de investigación y de aprendizaje.

Para esto es fundamental reconocer que los medios y la información que recibimos son recortes intencionales de alguien que ha producido ese material. Comprender que es un fragmento seleccionado con un determinado fin nos posibilita comenzar a preguntarnos para que nos muestran lo que nos muestran y, sobre todo, qué nos pasa a nosotros como espectadores y para qué nos sirve mirar (o consumir) tal o cual video, programa de TV, etcétera.

En este sentido, plantea Mario Kaplún (1998), que un óptimo recurso para generar actitud crítica respecto de los medios de comunicación consiste en hacer que lxs propixs estudiantes los practiquen y descubran así, por ellxs mismxs, las operaciones manipulatorias habilitadas por las mediaciones comunicacionales. Por ejemplo, es manejando el lente de una cámara de video como lxs estudiantes llegan a percibir que una imagen no es la representación fehaciente y supuestamente objetiva de la realidad sino una fragmentación selectiva de la misma; o descubren cómo la elección de los planos y los ángulos de encuadre puede determinar lecturas muy diversas de un mismo signo y suscitar en el espectador reacciones emocionales y juicios muy diferentes respecto del hecho o del personaje presentado. Ponerse tras la cámara, encuadrar, grabar, editar, enseña cómo a través de un primer plano aparentemente natural y casual o de la toma realizada desde un cierto ángulo o una cierta altura se puede inducir determinados efectos en el público, conferir fuerza de convicción a un personaje y opacar e incluso desacreditar a otro. *“A partir de esa experiencia, lxs estudiantes ya no recibirán las representaciones televisivas con la misma mirada desprevenida e ingenua; dejarán de creer en la presunta objetividad y neutralidad de las imágenes; el medio, en fin, así desmitificado se despojará de su fascinación. Los receptores se tornan más autónomos en la medida en que ellos mismos ejercen y practican el acto emisor”* (Kaplún, 1998: 202).

Potencialidad del lenguaje audiovisual

“El cine no cambia la realidad pero tiene el potencial de incluir lo excluido, de visualizar lo invisible, de recordar lo olvidado, de dar imágenes y palabras a los que no las tienen... y eso es el principal cambio”.

(Stefan Kaspar, Grupo Chaski, 2014).

Creemos en la potencialidad que presenta el lenguaje audiovisual porque producir contenido audiovisual con los sectores populares se vuelve una práctica subjetivante permitiendo que aquellos sectores que se encuentran excluidos socialmente se incluyan desde otra inscripción como sujetos políticos a partir de estas experiencias. Como expresa Andrea Molfetta *“narrarse a sí mismo, contar las propias historias y usar el dispositivo filmico como “técnica de sí” (Foucault, 2003) es un acto de resistencia (Comolli, 2009), empoderamiento y liberación de la diversidad socio-cultural, en un contexto de dominación globalizante ejercido por la industria del espectáculo y de la información”* (Molfetta, 2018: 25)

Tal como expresa Alejo García⁹ (2006) es posible pensar la práctica educativa de hacer cine-video como una experiencia de subjetivación, entendiendo por esto la producción de conciencia, de memoria, la internalización del otro, y la promoción de un encuentro con unx mismx. *“Este encuentro con uno mismo o subjetividad singularizada deviene en la realización y recuperación de la potencia creadora singular y en dar voz a lo trans-humano que hay en el sujeto mediante los distintos modos de expresión posibles. Una práctica así debe poder transmitir una especie de amor por lo desconocido, por la incerteza creadora, un amor por la existencia individual o colectiva, concebida y practicada como una obra de arte”* (García, 2006:113)

⁹ Trabajador Social y co-fundador de la Asociación Civil "CINE EN MOVIMIENTO". Se trata de una organización creada en el año 2002, que tiene como objetivo acercar las herramientas del lenguaje audiovisual a niñxs y jóvenes, para que éstxs puedan emitir su propio mensaje y de esta manera se conviertan en sujetxs políticxs productores de cultura. Desde su creación esta organización viene trabajando con organizaciones sociales, sindicatos, iglesias, universidades, escuelas del conurbano bonaerense y de algunas provincias del interior del país. Pretende ofrecer a los chicxs y jóvenes un espacio donde los mismxs puedan construir un mensaje alternativo al que se les atribuye desde los diferentes medios de comunicación, que de cuenta de las situaciones por las que atraviesan a diario, poniéndose el eje en la importancia de la comunicación social y en los alcances que esta puede ofrecer. Entienden que lxs jóvenes de los sectores populares carecen de espacios para el desarrollo creativo y para la comunicación de las situaciones de las que son víctimas, como también de las propuestas que ellxs mismos generan como construcciones grupales o colectivas ante diferentes situaciones.

De esta manera, producir contenido audiovisual, se orienta hacia el desarrollo de sujetos sociales permitiendo que éstos se valoricen, se desarrollen, crezcan, se vean como colectivo, se vean con derechos, se vean con fuerza y con capacidad de levantar propuestas. *“Ver y ser vistos, hablar y tener audiencia, más que un reclamo caprichoso, es un indicador de la condición de sujetos políticos (...) Esto los posiciona, de ahí en más, en otro lugar. Un lugar donde se los reconoce como sujetos capaces de crear, de producir cultura, de expresarse”* (García, 2006: 115). Por si esto fuera poco, las producciones audiovisuales implican promover procesos de organización y auto representación en las comunidades que rompan con los discursos monocordes de los medios de comunicación hegemónicos, abriendo nuevos horizontes de participación y creación.

En la misma línea argumentativa, Cecilia Fiel (2018) plantea que en el asumir y llevar adelante el acto de enunciar, los actores intervinientes se emancipan de los discursos hegemónicos, sean los políticos o los espectaculares, en ambos casos construidos y difundidos por los grandes medios de comunicación, desde las noticias televisivas hasta miniserias, novelas y películas. *“Este hecho, al mismo tiempo, impacta produciendo una transformación en la subjetividad de sus participantes quienes se reconocen como sujetos capaces de construir sus propios relatos. Es en la realización de los cortometrajes donde la experiencia audiovisual empodera a los ciudadanos que se han involucrado en ellos. Esta práctica comunitaria irrumpe como una posible vía de emancipación”* (Fiel, en Molfetta, 2018: 192).

Asimismo, dicha autora haciendo referencia al cine comunitario afirma que dejar el lugar de “observado” y pasar a ser constructor de un relato es un cambio de rol y, por ende, tiene sus consecuencias, como ser, el impacto en la subjetividad colectiva e individual. *“El poder enunciar los conflictos de una comunidad, ponerlos en escena, permite repensar los propios conflictos y los del conjunto. Que una comunidad comience a narrarse a sí misma, a apoderarse de la herramienta, lleva a que se de sus propios objetivos y su propia ética”* (Fiel, en Molfetta, 2018: 195).

En síntesis, cuando una comunidad comienza a narrarse a sí misma, el lenguaje audiovisual deviene en una herramienta política y colabora en la construcción de la identidad colectiva. En sus producciones aparecerán los problemas que los aquejan o bien su imaginario.

Construcción de ciudadanía

Entendemos que los procesos y redes de comunicación son fundantes de la ciudadanía, en tanto interacción que hace posible la colectivización de intereses, necesidades y propuestas.

Asumir la comunicación como derecho y desde la participación ciudadana permite que todos podamos expresarnos, acceder al conocimiento, ser gestores de nuestros propios contenidos, lenguajes y medios para entrar en relacionamiento con los demás.

De acuerdo a Graham Murdock además de las dimensiones civiles, políticas y sociales de la ciudadanía, existe la dimensión de los *“derechos culturales de la ciudadanía desagregados en: derecho a la información, derecho a la experiencia, derecho al conocimiento y derecho a la participación”*. (Murdock, 1999 en Rossi, 2007: 7).

Cabe destacar que la práctica ciudadana nombra no sólo el ejercicio de deberes y derechos de los individuos en relación con el Estado, sino, como dice Cristina Mata (2006), un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público, caracterizado por su capacidad de constituirse en sujetos de demanda y proposición respecto de diversos ámbitos vinculados con su experiencia. Es decir, *“por su capacidad de intervenir en el espacio público tratando de revertir esas apropiaciones de derechos y posibilidades”* (Mata, 2006:8). Esto implica una ampliación de la noción de ciudadanía que, como indica Martín Hopenhayn *“permite pasar del individuo como sujeto privado y libre de acción, al individuo como forjador de proyectos”* (Hopenhayn, 2005: 255).

Nora Aquín (2002) nos recuerda la importancia de detenernos a pensar de qué manera construir, reconstruir o recuperar ciudadanía, entendida como derechos y responsabilidades, como igualdad y diferencia. De manera que la ciudadanía no quede relegada a la idea de un status legal, sino que sea trabajada como una identidad compartida y por lo tanto inclusiva. Nos propone generar lógicas de acción colectiva basadas en el reconocimiento de la diversidad y la tolerancia respecto a otras diversidades, pero implementando al mismo tiempo un accionar conjunto. *“Hagamos de la ciudadanía una práctica de la palabra, el gesto, la imagen y la acción (...) Asumamos la ciudadanía como uno de nuestros compromisos ético-políticos”* (Aquín, 2002: 3).

En este sentido, todos los ámbitos en que interviene el Trabajo Social pueden ser usinas de ciudadanía. Entonces, construir ciudadanía para el Trabajo Social, debería significar un abordaje que cree situaciones concretas de desarrollo de la conciencia ciudadana, en su doble acepción de derechos y responsabilidades. De ahí que Aquín destaque que es preciso generar situaciones en las que lxs ciudadanxs desarrollen su libertad y su responsabilidad, generando propuestas comunes y ejercitando realmente su condición de ciudadanxs.

Por lo tanto, y como expresa esta autora, del conjunto de posibilidades de discusión que ofrece la categoría de ciudadanía, en nuestra condición de trabajadores sociales, esto es, profesionales abocados a prácticas distributivas y culturales, *“nos interesa mucho más que la ciudadanía como condición legal –esto es, plena pertenencia a una comunidad política particular- la ciudadanía como “actividad deseable”, esto es, la calidad y extensión de la ciudadanía dependiente de la calidad y extensión de su participación en su comunidad de pertenencia”* (Aquín, 2002:10).

Lenguaje audiovisual y Trabajo Social

En la introducción mencionamos el Proyecto de Extensión y la experiencia que origina la presente tesis y más adelante, en el capítulo V correspondiente a la Sistematización serán retomados. Pero resulta en este momento esclarecedor hacer referencia a los orígenes del Proyecto de Extensión ya que están estrechamente vinculados con el aporte del lenguaje audiovisual al quehacer profesional del trabajador social.

El Proyecto de Extensión “El lenguaje audiovisual como herramienta de inclusión social”¹⁰ que antecede al que en esta tesis se sistematiza, tenía por objetivo promover la construcción de ciudadanía a través del uso de tecnología audiovisual como herramienta de reflexión y transformación de procesos sociales. Esta iniciativa es generada en el marco de la Cátedra Taller de Práctica Integrada II de la Licenciatura en Servicio Social de la Universidad

¹⁰ Proyecto de extensión “El lenguaje audiovisual como herramienta de inclusión social”, dirigido por la Lic. Stella Maris Colombo. Departamento de Servicio Social. Financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza del Consejo Superior 898/10. Período: 2010–2011.

Nacional de Mar del Plata, para apoyar la actuación de las organizaciones sociales e instituciones que actúan en el territorio de trabajo donde se realizan las prácticas pre profesionales. Esta experiencia pionera se basaba en la capacitación y asistencia técnica en el uso de dispositivos audiovisuales a referentes territoriales y organizacionales y estudiantes de la Asignatura, para el desarrollo y puesta en marcha de experiencias en territorio, que permitan observar, pensar y transmitir la cuestión social desde otras estéticas.

Siguiendo a Colombo (2011) considero que la riqueza de la herramienta audiovisual y el aporte para la intervención del trabajador social está dado no sólo porque actualmente se perfila –desde los sectores populares- un posicionamiento crítico que plantea la necesidad de dotarse y potenciar sus propios medios para expresarse con “voz propia”, como componente de sus estrategias comunicacionales, educativas y culturales, sino además porque *“el lenguaje audiovisual en sus múltiples dimensiones contiene el potencial de permitir la visibilización de las problemáticas sociales, la reflexión sobre la propia realidad, la producción de sentido y socialización del mismo, el valor de intercambio de lo producido. La apropiación de estas herramientas, del conocimiento como instrumento de empoderamiento y la generación de productos audiovisuales, facilitan la lectura, transformación y comunicación de problemáticas sociales. A su vez pueden constituirse en insumos de aprendizaje para las propias organizaciones e instituciones participantes. Un producto comunicable es en sí mismo una estrategia de inclusión porque sensibiliza a la comunidad, contribuye a la toma de conciencia y permite la reciprocidad en el intercambio de saberes entre los actores involucrados”* (Colombo, 2011: 2).

Como expresara el trabajador social Alejo García (2006) producir contenido audiovisual con los sectores populares se vuelve una práctica subjetivante permitiendo que aquellos sectores que se encuentran excluidos socialmente se incluyan desde otra inscripción como sujetos políticos a partir de estas experiencias.

Entendemos la metodología de intervención en Trabajo Social como proceso, que se construye y reconstruye en el desarrollo de la práctica, como explica Margarita Rozas Pagaza (1998) *“como un conjunto de procedimientos que ordenan y dan sentido a la intervención, pero fundamentalmente como una estrategia flexible que articula la acción específica del trabajador social con el contexto. Una estrategia que permite una reflexión dialéctica y crítica sobre las situaciones problemáticas sobre las cuales se establece la intervención profesional”* (Rozas Pagaza, 1998: 70).

Desde este punto de vista, la intervención no se refiere a una actividad o a varias actividades, ni a la ejecución de un proyecto particular sino, por el contrario está referida a un proceso de construcción histórico-social que da cuenta sobre el qué, el para qué y el cómo en la dinámica de la interrelación de los actores sociales con los cuales se trabaja. *“Delineamos un abordaje metodológico que resinifica de manera permanente el objeto de intervención, los objetivos, las acciones y las técnicas. En esta perspectiva, simultáneamente, se conoce, se planifica, se evalúa y se ejecuta”* (Rozas Pagaza, 1998: 104).

Destacamos la concepción que tenemos del sujeto social con el que trabajamos desde el Trabajo Social, entendiéndolo como un sujeto histórico, protagonista, activo, ya que esto determina también la forma de trabajar con el otro. Siguiendo a Alejo García (2006) promover prácticas subjetivantes es hoy un compromiso ético, estético y político para los trabajadores sociales, porque implican en ellas el mejoramiento de la calidad de vida de la población, no ya desde los aspectos económicos o materiales sino de los que se relacionan con los procesos psicosociales. *“Abordar la problemática de la des-subjetivación, la desafiliación del sujeto como tal, requiere de prácticas creativas que utilicen las herramientas que ofrecen las distintas disciplinas del campo social. Construir sentido junto a los otros, es una tarea difícil pero no imposible si somos capaces de ‘desalambrarnos’ y, por consiguiente, de desalambrar nuestras prácticas”* (García, 2006:117).

En este sentido, también Alfredo Carballada (2004) plantea que las actividades expresivas generan la posibilidad de que lo inesperado se presente, que lo inédito entre en escena, siendo posible pensar estos instrumentos como modalidades de intervención que permiten incluir aquello que las desigualdades sociales excluyeron.

Entiende que lo creativo como instrumento de intervención se presenta como otra manera de aproximación cualitativa a la dinámica cultural de lo microsocio. *“Se trataría de articular determinados factores individuales o subjetivos en relación con los diferentes estímulos del medio, desde una visión histórico-social del sujeto. Desde esta perspectiva, lo creativo formaría parte de un proceso que surge y sustenta la propia identidad”* (Carballada, 2004: 132).

Asimismo, lo creativo constituye una posibilidad para construir y elaborar nuevas respuestas ante nuevas situaciones, desde el sujeto, el grupo o la comunidad. Además *“la creatividad como dispositivo de intervención implica el redescubrimiento de la importancia de lo grupal, la relación entre lo grupal y lo comunitario, la promoción de nuevas formas de*

comunicación y, por último, la posibilidad de explorar posibilidades expresivas del cuerpo en relación con el espacio” (Carballeda, 2004: 133).

Extensión universitaria y formación pre-profesional

Tomando en consideración los aportes de Humberto Tommasino (2016) entendemos que la Extensión universitaria es un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, que tiende a promover formas asociativas y grupales que aportan a superar problemáticas significativas a nivel social, que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. Por estas razones, sostenemos que es fundamental en la formación pre-profesional de lxs estudiantes de Trabajo Social.

Entender la extensión desde esta perspectiva implica reconocer en la propia experiencia y en el Proyecto de Extensión en el cual participé la vinculación con las concepciones y los pilares de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa –IAP-, entre ellos el carácter participativo, el carácter ético, el carácter transformador, el carácter reflexivo, el carácter concientizador y el carácter dialógico. Teniendo en cuenta, además, que la IAP *“busca el fortalecimiento de las capacidades que tienen las personas y el desarrollo de otras que podrían no estar presentes, catalizando al mismo tiempo un proceso colectivo de concientización sobre esa tarea y su significado (...) busca no sólo producir un saber sino transformar una situación”* (Montero, 2006: 154).

Asimismo, es importante destacar que la Ley Federal de Trabajo Social –Ley N°27.072- reconoce dentro de las incumbencias profesionales de lxs trabajadores sociales el desempeño de funciones de extensión. En este sentido, el artículo 9 inciso 18 especifica que lxs Licenciadxs en Trabajo Social están habilitadxs para la *“dirección y desempeño de funciones de docencia de grado y posgrado, extensión e investigación en el ámbito de las unidades académicas de formación profesional en Trabajo Social y en Ciencias Sociales”*.

Entiendo que participar en el campo de la Extensión enriqueció la propia formación pre-profesional, permitiéndome resignificar la enseñanza y el aprendizaje en territorio, desarrollar

capacidades para el trabajo en equipo y de forma interdisciplinaria, participar en todas las instancias de desenvolvimiento del Proyecto y observar cómo se puede articular la Enseñanza, Extensión e Investigación en torno al desarrollo de proyectos sociocomunitarios transformadores.

Coincidimos con Néstor Cecchi (2013) quien plantea que estas prácticas actúan como andamiajes, según la expresión de Jerome Bruner –que encuentra sus raíces en la teoría de la Zona de desarrollo próximo de Vygotsky- porque constituyen *“una estructura de apoyo provisorio durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los miembros de la comunidad con la que éstos interactúan, hasta el logro de la autonomía de ambos en las decisiones y acciones”* (Cecchi, 2013: 123). Así, la participación como estudiante en proyectos comunitarios enriquece la formación integral, constituye un aporte en la resolución de las problemáticas sociales y permite involucrarse en las cuestiones de la sociedad.

Por último, como se expresó en la Conferencia Regional de Educación Superior, *“reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual, ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad”* (Cecchi, 2013: 164).

PARTE II

Aspectos metodológicos, Propuesta metodológica de sistematización y
Sistematización de la práctica

CAPÍTULO III

Aspectos metodológicos

“Sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido (...)

Que cada individuo sea su propio metodólogo;

que cada individuo sea su propio teórico;

que la teoría y el método vuelvan a ser parte de un oficio”

(Wright Mills: 1959: 233).

Como hemos señalado en la primer parte de este trabajo, entendemos que la sistematización es una interpretación crítica de la práctica que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Ahora bien, ¿para qué sirve sistematizar?

- *“Para tener una comprensión más profunda de las prácticas que se realizan con el fin de mejorarlas.*
- *Para compartir con otras experiencias similares las enseñanzas surgidas de la práctica.*
- *Para aportar a la reflexión teórica y, en general, a la construcción de teoría, conocimientos surgidos de las prácticas sociales concretas” (Sandoval Ávila, 2001: 117).*

Así, el objeto de la sistematización es la práctica. El concepto de práctica es más estrecho que el hacer de lxs sujetxs sociales. Por eso, no todo lo que las personas hacen es práctica. Entendemos por tal *“un segmento de acciones a través de las cuales los hombres*

piensan lograr un producto deseable para cambiar una situación dada. En esa práctica, se deciden las alternativas más convenientes para transformar esa situación y realizar el esfuerzo para lograr el producto, independientemente de que se consiga o no, que se equivoque o no, hay un compromiso de la conciencia y la responsabilidad que es lo que caracteriza a la práctica frente a otras acciones” (Sandoval Ávila, 2001: 119).

Siguiendo los planteos de Sandoval Ávila, asumimos que la sistematización implica un proceso de reconstitución de lo que los sujetos saben de su práctica. Una reflexión sobre cómo conocen, cómo actúan con relación a la práctica que promueven. Por esto la sistematización no es acumulación de información, sino que supone relacionar con el contexto, analizar, ver causas, consecuencias, etcétera.

Por otro lado, existen dos requisitos indispensables para realizar una sistematización:

- Haber participado en la experiencia:

Partir de la propia práctica significa que hay que partir de lo que hacemos, sentimos y lo que pensamos. No se puede sistematizar algo no vivido. Puede sistematizar quien ha formado parte de la experiencia.

- Tener registros de la experiencia:

Un aspecto primordial a tomar en cuenta es el de contar con registros de todas las acciones realizadas a lo largo del proceso. El registro es una técnica que permite documentar la información que ha sido recabada por medio de otras técnicas tales como observación, entrevista, etcétera.

Cabe aclarar que los registros no sólo son escritos, que pueden ser muchos y diversos, sino también grabaciones, fotografías, videos, etcétera. Su importancia radica en que nos permiten reconstruir los momentos tal como sucedieron. En este sentido, *“el registro es una valiosa ayuda no sólo para preservar la información, sino también para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo”* (Guber, 2004: 253).

Es importante recalcar también que los registros permiten direccionar o redireccionar la intervención, ya que de la lectura analítica de los mismos podremos *“captar nudos problemáticos en torno de los cuales podemos configurar líneas de indagación y acción”* (Fuentes, 2001: 145).

Teniendo como base la conceptualización realizada por la autora María Pilar Fuentes (2001) algunos de los registros con los que se cuenta para realizar la sistematización son:

- Cuaderno de campo: es el instrumento fundamental del trabajo de campo, ya que en él debe incluirse toda la información que recopilamos para la elaboración de datos y de estrategias de intervención.
- Notas de campo: es el tipo de registro más rudimentario. Se realiza durante el trabajo de campo o al finalizar éste si las condiciones del mismo impiden hacerlo en el momento. Es necesario que se incluyan en el mismo tanto las actividades planificadas como las no planificadas, y también elementos del contexto en que se desarrollan las mismas. La observación es la técnica básica para la realización de las notas de campo. La confiabilidad y riqueza de los documentos posteriores dependen de la calidad de estas primeras.
- Crónica de todos los talleres realizados: la crónica constituye la primera elaboración de la información recabada en las notas de campo y que incluye su organización y la elaboración de datos conforme a la interlocución con los marcos referenciales desde los cuales interpretar lo que hemos registrado.

Además, como expresa Rosa Cifuentes Gil (2011) diversos tipos de escritura y registros posibilitan a lxs participantes pasar de actores a autores de las experiencias, en tanto reflexionan y rumian lo vivido, como acto de reconocimiento, introspección, proyección; de aprender y trascender. Por eso es importante promover el despliegue de capacidades y actividades lectoras y escritoras de la propia práctica, para comprenderla y potenciarla. De este modo, *“la escritura permite trascender lo vivido. La dialéctica entre escribir y leer los propios registros aporta a la construcción del diálogo, al conocimiento, la voz propia, la comprensión y la interiorización, para buscar indicios que aporten a cualificar la comprensión e interpretación de las experiencias”* (Cifuentes Gil, 2011: 43)

CAPÍTULO IV

Propuesta metodológica de sistematización

La propuesta metodológica que elegimos para sistematizar la experiencia se basa en las sugerencias aportadas por Antonio Sandoval Ávila (2001). En la misma incluimos los siguientes aspectos:

- Justificación: En este apartado delimitamos la unidad de análisis, esto es el objeto central de la sistematización, aclarando el aspecto principal de la práctica que se sistematiza y expresando las razones que nos llevan a elegir ese aspecto de esa práctica.

Las preguntas que sirven de guía son las siguientes:

- ¿Qué práctica se quiere sistematizar?
- ¿Qué período del proceso que abarca la práctica se va a sistematizar?
- ¿Cuánto o qué aspecto central de esta práctica se quiere sistematizar?
- ¿Por qué se quiere sistematizar ese aspecto de esa práctica?

Es decir, se seleccionará un aspecto central de la práctica a ser sistematizada, que servirá de eje y será como un hilo conductor que atraviesa toda la experiencia.

- Objetivos: En este apartado se plantearán los objetivos. Esto permitirá definir de manera clara y concreta el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que se espera obtener de la sistematización.

La pregunta orientadora aquí es:

- ¿Para qué se quiere sistematizar la práctica?

- Contextualización y reconstrucción de la práctica: En esta fase buscamos recuperar el proceso de la práctica, convirtiéndola en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación. Es importante ubicar los distintos elementos del proceso que surgieron en el transcurso de la práctica. Se trata de lograr una visión global de los principales acontecimientos que ocurrieron en el lapso elegido para realizar la sistematización.

Las preguntas orientadoras son:

- ¿Cómo se originó la práctica?
- ¿En qué contexto?
- ¿Con qué fundamentos?
- ¿Cuáles fueron las necesidades que dieron origen al proyecto en el cual la práctica se inserta?
- ¿Cuáles son los objetivos?
- ¿Qué acciones se han llevado a cabo?
- ¿Con qué metodología?
- ¿Quiénes han realizado las acciones?
- ¿Cómo se caracteriza al grupo promotor del proyecto y al grupo destinatario? ¹¹

- Descripción de la práctica y elaboración del discurso descriptivo de la práctica reconstruida: En esta instancia elaboramos un discurso descriptivo que da cuenta del proceso de la práctica. Para esto ordenamos de manera lógica y cronológica los componentes del proceso de la experiencia que fueron apareciendo en el proceso de reconstrucción de la misma, para articular la información obtenida en torno a los aspectos básicos de ella.

La pregunta orientadora en este momento es:

¹¹ Es necesario aclarar que si bien Antonio Sandoval Ávila utiliza esta denominación, en esta tesis los nombramos como “equipo coordinador” y “equipo participante”, ya que de esta manera entendemos que podemos dar cuenta de la idea de construcción colectiva que guió y que se generó en la experiencia.

- ¿Cómo es la práctica que se ha reconstruido?
- Interpretación crítica de la práctica reconstruida: Teniendo como base la descripción de la práctica, se realizará un análisis y síntesis de ella a través de una interpretación crítica del proceso. Se ubicarán las tensiones y contradicciones que marcaron el proceso, y con esos elementos, se volverá a ver el conjunto del proceso, lo que permitirá elaborar una reconceptualización del mismo a partir de su reconstrucción articulada.

Las preguntas que guían este momento son:

- ¿Por qué la práctica es de esta manera?
- ¿Qué aspectos fueron facilitadores?
- ¿Cuáles obstaculizadores?
- ¿Cuáles fueron las tensiones y contradicciones que se dieron?
- ¿Qué cambios se tuvieron que hacer durante el proceso?
- Conclusiones: Las conclusiones surgen como resultado de la anterior etapa reflexiva-interpretativa y se consideran en dos niveles. Con relación a la satisfacción de las necesidades a las que se pretendía dar respuesta, y con relación a los objetivos propuestos en el proyecto a partir de las primeras.

La pregunta que orientará este momento es:

- ¿Qué resultados produce esta práctica?
- Prospectiva: Teniendo como base las enseñanzas obtenidas se intenta dar una respuesta tentativa a la siguiente pregunta:
 - ¿Qué perspectivas se abren para plantear nuevas alternativas para generar una nueva práctica superadora?

CAPÍTULO V

Sistematización de la práctica

Justificación:

La práctica que es objeto de la presente sistematización es una experiencia de extensión universitaria que se desarrolló en el período 2013-2014, en la Escuela Secundaria Básica N° 19 del barrio Don Emilio de la ciudad de Mar del Plata.

Tuve la oportunidad y la dicha de participar aquí como estudiante extensionista siendo en lo personal una experiencia sumamente enriquecedora, considerándola un aporte significativo en mi formación y experiencia pre-profesional. Además me permitió conocer, valorar y comprender la función de la Extensión Universitaria dialécticamente; como retroalimentación, como diálogo de saberes. Por eso considero, siguiendo a Souto (1995) que es posible diferenciar entre formación y enseñanza, ya que ésta última *“prioriza la influencia de lo externo, mientras que la formación pone énfasis en la reflexión del sujeto, en la auto-reflexión y en el retorno sobre sí. La nueva instancia de formación se integra a esa trayectoria de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en que se desenvuelve”* (Revista Escenarios, 2006: 39).

De ahí radica el interés y la motivación en sistematizar esta experiencia, entendiéndola como una oportunidad de compartir lo que se hace desde la Extensión Universitaria, a la vez que pueda resultar inspiradora para otras experiencias y proyectos.

Los aspectos centrales que motivan la reflexión sobre esta práctica son los siguientes: por un lado, la consideración del lenguaje audiovisual como instrumento de expresión social y como herramienta de fortalecimiento ciudadano -constituyendo el eje de la sistematización- y, por otro lado, las características de la modalidad de trabajo implementada por lxs integrantes del Proyecto de extensión y de la comunidad educativa, teniendo en cuenta aspectos tales como el trabajo en equipo, la participación y el ejercicio de prácticas colaborativas.

Objetivos:

La presente sistematización busca recuperar y compartir el aprendizaje generado en la práctica. Es una manera de dar cuenta de esta experiencia -pensada y ejecutada desde un Proyecto de Extensión¹²- problematizarla, reflexionar y comprenderla en profundidad.

Objetivo general:

- Analizar la relación entre la intervención profesional y el lenguaje audiovisual, a partir de la sistematización de una experiencia de extensión universitaria.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre las potencialidades que presenta el lenguaje audiovisual como herramienta de expresión de los jóvenes.
- Indagar sobre las potencialidades que presenta el lenguaje audiovisual como estrategia de intervención profesional.
- Reflexionar acerca del proceso grupal propiciado por la propuesta de trabajo.

Contextualización y reconstrucción de la práctica:

Como hemos señalado, la práctica se generó en el marco de la Extensión Universitaria, entendiendo y asumiendo la misma desde la concepción extensionista crítica.

Como explica Humberto Tommasino (2016) la extensión como un proceso crítico y dialógico se propone trascender la formación exclusivamente técnica que provoca la

¹² La extensión universitaria, como función integradora y como proceso pedagógico, se expresa fundamentalmente a través de programas y proyectos." Proponer proyectos significa anticipar situaciones, a través de un repertorio flexible de estrategias pensadas para la intervención en las circunstancias de la práctica. Plantear estrategias en el sentido de la extensión, puede referirse a una serie organizada y secuenciada de acciones, que tienen como meta la solución de un problema o un conjunto de ellos en un ámbito determinado". (Argumedo M. A. et al. (2000), en Revista Escenarios N°11 (2006) "Relaciones entre Universidades y Sociedad: algunas reflexiones teóricas y experiencias interdisciplinarias de proyectos de extensión". Ed. Espacio).

universidad y alcanzar, en cambio, procesos de formación integrales que generen universitarixs solidarixs y comprometidxs con los procesos de transformación de nuestra sociedad. Igualmente, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares buscando aportar a la generación de procesos de poder popular.

De este modo, *“uno de los aspectos definitorios de la concepción de extensión crítica tiene que ver con su vocación transformadora, y en ella, la importancia que otorga al vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión”* (Tommasino, 2016: 15).

Si pensamos en el rol del extensionista como educador popular, este autor considera siguiendo a Freire, ubicarlo como un rol “sustantivamente democrático” en donde el educador debe “partir” de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación. Este planteo es coherente con la perspectiva de la “extensión crítica”, *“concebida como una relación de comunicación dialógica en la que ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la praxis”* (Tommasino, 2016: 15).

Esta concepción implica además, *“la articulación cotidiana de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo (...) pasar de la mencionada ‘articulación secuencial no integrada’ a una ‘articulación integral’ en donde la extensión y la investigación formen parte de la experiencia educativa curricular de estudiantes y docentes”* (Tommasino, 2016: 18).

Quedan así presentados los principales elementos de la concepción de extensión crítica, orientada a la transformación social emancipadora, cuidadosa del vínculo dialógico y democrático entre universidad y sociedad, junto a elementos de la tradición educacional de la extensión, que pone el énfasis en la formación integral, humanista y crítica de lxs estudiantes universitarixs.

Caracterización del proyecto de extensión que da origen a la práctica:

Orientado por los principios mencionados anteriormente, el Proyecto de Extensión *“Promoviendo ciudadanía: el dispositivo audiovisual como estrategia de integración social”* fue aprobado y financiado por OCS 1835/12 de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El mismo promueve la capacitación en el uso de dispositivos audiovisuales de referentes territoriales, organizaciones barriales y de estudiantes, en vistas a desarrollar y poner en marcha experiencias en territorio, que permitan observar, pensar y transmitir la cuestión social desde otras estéticas.

Tomando en consideración su propuesta de trabajo, en sus fundamentos encontramos que la apropiación de estas herramientas del conocimiento, como instrumento de empoderamiento, y la generación de productos colectivos permiten la lectura, transformación y comunicación de problemáticas sociales, coadyuvando a la construcción de ciudadanía. Al mismo tiempo, se constituyen en insumos de aprendizaje para las propias organizaciones e instituciones participantes.

Tal como lo expresa en su fundamentación, la hegemonía de medios de comunicación dificulta la expresión de diversos aspectos críticos de la cuestión social. En ese sentido, la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual abrió un abanico de posibilidades en torno a la circulación de producciones audiovisuales desde la perspectiva de diversos actores involucrados en una variedad de experiencias comunicacionales. Esta normativa permitió avanzar en el derecho a la comunicación, su democratización y la socialización del conocimiento; tres que ejes que vertebran dicho proyecto.

Considera, además, que históricamente tal hegemonía estuvo vinculada –por un lado y para algunos- a la existencia de una persistente brecha en el acceso a herramientas y tecnologías que contribuyan a producir y, luego, visibilizar la producción cultural de las organizaciones sociales; y por otro, a la falta de apropiación, capacitación y uso cotidiano como herramienta de trabajo, vinculado a la diferenciación entre nativos digitales y los que no lo son. Tal inequidad se evidencia en diversos aspectos, principalmente en la escasa incorporación de lenguajes audiovisuales en la lectura y comunicación de la cuestión social, en la formación de opinión pública, en la defensa y construcción de ciudadanía y en las prácticas sociales mismas.

Por todo lo anterior, los objetivos que persigue el Proyecto de Extensión son los siguientes:

Objetivo general

- Promover la construcción de ciudadanía a través del uso de tecnología audiovisual como herramienta de reflexión y transformación de procesos sociales.

Objetivos específicos

- Facilitar la apropiación de dispositivos audiovisuales como herramientas de y para la intervención social, a fin de disminuir la brecha de acceso a las mismas.
- Generar productos comunicables que visibilicen el proceso organizativo-comunitario y su producción cultural, desde la mirada de los propios actores.
- Recuperar el capital de aprendizaje que se genera en los procesos comunitarios.
- Viabilizar la articulación entre actores comunitarios que interactúan en el territorio.

En el proyecto participan estudiantes, graduadxs y docentes de las carreras de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, así como también profesionales formados en los lenguajes audiovisuales específicos (fotografía, video, radio y cine).

Cabe destacar, que desde sus comienzos el Proyecto de Extensión ha trabajado desde la perspectiva de la promoción de ciudadanía a través de la utilización de dispositivos audiovisuales por parte de integrantes de organizaciones sociales con inscripción territorial donde se llevan a cabo las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Servicio Social y con otras organizaciones o instituciones que requirieron de su participación. Realizaron talleres de capacitación con lxs actores participantes, en tres tipos de dispositivos: fotografía, video y radio.

Asimismo, ha trabajado en numerosas experiencias, que al interior del Proyecto se denominan "Ejes de trabajo". Además de la que aquí se sistematiza, podemos mencionar las siguientes: mujeres del Centro Integrador Comunitario del Barrio El Martillo que participaban de capacitaciones del Programa Primeros Años; integrantes de la Biblioteca Popular del Barrio Centenario; referentes del Club de Fútbol autogestionado "2 de Mayo"; jóvenes del Programa

Envi3n Sede Dorrego; vecinxs autoconvocadxs en la Asamblea Verde Mundo por la defensa del espacio p3blico costero, j3venes del Centro de Recepci3n y Cerrado de Bat3n, capacitaci3n en radio a vecinxs de la ciudad de Bat3n, entre otras. Tambi3n existen experiencias que se realizaron en el marco de las pr3cticas pre-profesionales de la Licenciatura en Servicio social – C3tedra Taller de Pr3ctica Integrada II- entre ellas: trabajo con ni3nxs y adolescentes de Villa Evita, adolescentes del barrio Santa Rita sobre problem3ticas ambientales barriales, estudiantes de escuela secundaria del barrio Estaci3n Camet sobre la problem3tica de bullying.

Or3genes de la pr3ctica:

Considerando la pr3ctica concreta que aqu3 se sistematiza, la experiencia con lxs j3venes de la Escuela Secundaria B3sica N°19 del barrio Don Emilio constituy3 un eje de trabajo dentro del mencionado Proyecto de Extensi3n. El mismo promovi3 un acuerdo de trabajo con el Proyecto de Investigaci3n “Alcance e impacto de la Asignaci3n Universal por Hijo¹³ en la ciudad de Mar del Plata. Investigaci3n desde el fortalecimiento de los derechos y la participaci3n”, tambi3n perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Esto implic3 articular acciones entre ambos proyectos en relaci3n a las tem3ticas de la AUH y los medios audiovisuales. En este sentido, y conforme a lo antes expuesto sobre la Extensi3n Cr3tica, se trat3 de una experiencia que promovi3 la articulaci3n entre Docencia-Investigaci3n-Extensi3n. En donde el eje central y de retroalimentaci3n entre los mismos estuvo dado por la recuperaci3n de la perspectiva y la voz de los adolescentes con respecto a la AUH.

La posibilidad de desarrollar la propuesta de trabajo en la E.S.B. N°19 estuvo dada por la apertura del Equipo de Orientaci3n Escolar¹⁴ de la instituci3n educativa, a partir de articulaciones previas con el equipo del Proyecto de Extensi3n, y en la necesidad de presentar estrategias que promuevan la expresi3n de lxs adolescentes para el fortalecimiento de su protagonismo ciudadano, a fin de apoyar el proceso de aprendizaje que realizan.

De ah3 que la propuesta de trabajo se centr3 en rescatar la voz de estxs j3venes, en tanto sujetxs de derechos, sujetxs activos y no merxs destinatarixs de la Asignaci3n Universal

¹³ En adelante, AUH.

¹⁴ En adelante, E.O.E.

por Hijo¹⁵. Entendiendo que la opinión que tienen respecto a este tema resulta de suma importancia, ya que los medios de difusión masiva no la privilegian al momento de comunicar, siendo ellxs también protagonistas de esta política pública.

De esta manera, el equipo de trabajo se propuso hacer visible estas voces, estas miradas, estas opiniones acerca de la AUH, utilizando el dispositivo audiovisual como herramienta para su transmisión. Como fue explicitado en el marco teórico lxs jóvenes se encuentran familiarizados con éstos dispositivos en su vida cotidiana -computadora, telefonía celular, cámaras fotográficas digitales, etc.-; es por esto que la propuesta buscó siempre potenciar el valor creativo, artístico, educativo y cultural que puede asignarse a estos bienes materiales y simbólicos.

Los objetivos de la propuesta de trabajo fueron los siguientes:

- Transferir a lxs estudiantes de la ESB N° 19 las herramientas conceptuales para, por una parte, desnaturalizar los mensajes mediáticos que como espectadores recibimos en general y en particular respecto a la AUH (es decir, promover un análisis crítico de estos mensajes, teniendo en cuenta quién los produce, cómo estructura su mensaje, cuál puede ser su intención)
- Promover el reconocimiento del propio grupo social como una voz diferente que puede y debe ser difundida.

Estos objetivos además se encontraban en consonancia con la perspectiva que se plantea en el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) que indica: *“La recuperación, el análisis y la producción en lenguajes mediáticos facilitan la confrontación y el intercambio, la proyección social de la propia voz, la apropiación de múltiples lenguajes y la socialización de los saberes. Al involucrarse los educadores/as y educandos como interlocutores/as, participan desde sus propias matrices culturales en la producción colectiva de conocimiento”* (Marco General de Política Curricular, 2007: 26)

¹⁵ En octubre de 2009, el Poder Ejecutivo nacional dictó el decreto 1602/09. El mismo establece un sistema no contributivo de asignación universal por hijo para protección social destinado a aquellos menores residentes en la Argentina que no perciban la asignación familiar contributiva y que pertenezcan a grupos familiares desocupados o con desempeño en la economía informal. A partir de este momento, se extiende la protección básica a chicas y chicos cuyos padres son cuentapropistas, trabajadores no registrados o trabajadores temporarios.

En síntesis, esta propuesta buscaba aportar a lxs estudiantes, -y por extensión a la comunidad educativa y a los equipos participantes- los siguientes aspectos principales:

- Conocimiento acerca del lenguaje y el uso de herramientas audiovisuales que pueden ser incorporadas en su proceso de aprendizaje.
- Creación de contenidos según su área de interés.
- Aprendizajes significativos y visibilización de los mismos a través de las producciones que puedan realizar.
- Trabajo en equipo y toma de decisiones responsable.
- Manejo ético de los contenidos a trabajar y los procedimientos a utilizar.

Se buscó facilitar los medios y la dinámica para que lxs jóvenes puedan producir un material que conciban como propio en torno a la temática de estudio, pero que también podía transferirse a otros temas; y en tanto objeto de su propia decisión, podía abarcar una diversidad de géneros y formatos -animación, documental, corto de ficción, testimonial, etc.-.

Metodología de trabajo:

Se propuso la modalidad de taller porque éste permite la construcción del conocimiento a partir de los saberes de lxs actores, en un vínculo y relación horizontal; y constituye una experiencia de construcción colectiva, donde lxs participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica; como asimismo requiere de la asunción de un rol activo por parte del estudiante. Entendemos el taller como *“tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización. La vivencia puede entenderse como el primer paso en el cual se implementarán ciertas técnicas disparadoras con el objetivo de romper el hielo y movilizar algunas estructuras cognitivas en relación al tema que se trate. En el tiempo-espacio para la reflexión se repiensa acerca de cómo se sintió la experiencia y que ideas aporta, desde ese pensar, cada integrante”* (García, 2001: 21).

Se realizaron catorce talleres –de junio a noviembre- con una frecuencia semanal. La duración aproximada fue de una hora y media a dos horas, dependiendo de la instancia en el

desenvolvimiento de la propuesta. Se desarrolló en el espacio áulico, en la biblioteca y en el gabinete de la institución. En un principio, se estimaba una duración menor de encuentros y tener definido el material audiovisual antes del receso invernal.

En cuanto al Área de responsabilidades, en la propuesta de trabajo se mencionaron las siguientes:

- Del Equipo de trabajo de Extensión e Investigación:

- Coordinación de la capacitación en servicio de los participantes.
- Acompañamiento y guía en la elaboración de las producciones que creen lxs estudiantes.
- Planificación y evaluación del proceso y sus resultados en conjunto con el EOE.
- Evaluación conjunta con el EOE y lxs estudiantes de las estrategias de divulgación del material producido.

- Del E.O.E:

- Difusión previa de la propuesta entre directivos, estudiantes y padres.
- Identificación de lxs participantes.
- Gestión del consentimiento informado de lxs padres de lxs participantes.
- Participación de los talleres.
- Participación en la planificación y evaluación durante el proceso.
- Participación en la evaluación final y en la determinación de las estrategias de divulgación de las producciones.

En lo que respecta a los recursos:

- Se utilizó el equipamiento del Equipo de Extensión, comprado a partir de los sucesivos financiamientos (cámara de video, cámara de fotos digital y notebook). También se trabajó con los elementos disponibles en la escuela y de los propios participantes.
- Espacio y tiempo de trabajo: provisto por la ESB N° 19.
- Conexión eléctrica: provista por la ESB N° 19.

Caracterización del equipo coordinador:

Desde el Proyecto de Extensión el equipo¹⁶ de trabajo estuvo conformado por dos Licenciadas en Servicio Social, siendo una de ellas la Directora del Proyecto de Extensión, con amplia trayectoria en extensión universitaria, trabajo comunitario y trabajo con medios audiovisuales, y ambas integrantes del Proyecto de Investigación, un Profesor en Comunicación Audiovisual y dos estudiantes de la Licenciatura en Servicio Social, que en ese momento éramos becarias de Extensión.

En lo que respecta al E.O.E de la institución educativa estaba compuesto por una Orientadora Social y una Orientadora Educacional. Ambas profesionales¹⁷ participaron en la totalidad de los talleres realizados y además, previo a los encuentros programados, trabajaban con lxs estudiantes contenidos, inquietudes o cuestiones que quedaban pendientes en los talleres que se venían realizando.

Trabajamos desde un equipo y una perspectiva interdisciplinaria, ya que participaron profesionales y estudiantes de Trabajo Social, Comunicación Audiovisual y Ciencias de la Educación (Orientadora Educacional). Además, tal como se planteaba desde el Proyecto de Extensión, a la inserción en campo concurren conjuntamente integrantes del área social y del lenguaje audiovisual requerido, atendiendo tanto las cuestiones grupales como las específicas del medio audiovisual; para desarrollar así la perspectiva de trabajo que sustentaba el proyecto.

Como expresa Alicia Stolkiner (1999) las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. *“Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo (...) La participación en un equipo de esta índole implica numerosas renunciaciones, la primera es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema”* (Stolkiner, 1999: 2). Se trata así de

¹⁶ Licenciada Stella Maris Colombo, Licenciada Romina Malvica, Licenciado David Bressan, Estudiante Belén Zallocheverría y quien escribe.

¹⁷ Licenciada Mariela Schelling y Licenciada Gabriela Piccini.

reconocer la incompletud y también la complementariedad que se genera en este modo de trabajo.

Caracterización del equipo participante:

Las integrantes del E.O.E fueron las que realizaron la convocatoria entre lxs jóvenes. La participación de lxs mismos en el proyecto fue voluntaria y estuvo orientada a todos los cursos. Participaron estudiantes de 1°, 2° y 4° año, de entre trece y dieciocho años de edad. Se contó además con el consentimiento de lxs padres para la participación de los mismxs en relación a el espacio de trabajo con medios audiovisuales; en la generación de imágenes; - formando parte de los sujetxs que aparecen en las mismas- y en la difusión de la experiencia.

Se trató de un grupo heterogéneo, por sus edades y porque estaba compuesto por estudiantes que cursaban en diferentes años. Significó una posibilidad de trabajo en equipo y de integración entre estudiantes de distintos años, lo que muchas veces no puede darse en las materias que cursan, alterando la cotidianeidad de la rutina escolar.

Descripción de la práctica. Elaboración del discurso descriptivo de la práctica reconstruida.

El primer taller se realizó el 10 de junio de 2013 y el último el día 11 de noviembre del mismo año.

Posterior a esta fecha, se llevó a cabo en el mes de diciembre la presentación del corto realizado en el acto escolar de fin de año de la E.S.B. N°19 y en el ciclo “Mar del Plata en Cortos organizado por el teatro Colón de la ciudad de Mar del Plata. Al año siguiente, en el 2014, la tarea se abocó a la difusión del material audiovisual producido, siendo presentado en la “1° Muestra de artes visuales: La escuela va a la Universidad”, organizada por el Centro de Graduados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y en el Concurso Intercolegial de Cortos y Fotografía organizado por el Centro de Estudiantes del Colegio Nacional Arturo Illia.

En estas instancias participaron lxs jóvenes no sólo mostrando la producción audiovisual, sino también, dando cuenta del proceso vivenciado por ellxs.

En total se realizaron catorce talleres. Los primeros tres talleres se destinaron a la presentación de la propuesta de trabajo, a la presentación de lxs participantes y a la indagación en el grupo de estudiantes acerca del conocimiento de la AUH y de los medios audiovisuales.

En estos primeros encuentros, el número de estudiantes que se acercaban iba fluctuando, pero al cabo del tercer taller, el grupo se encontraba estable participando sostenidamente de los encuentros alrededor de ocho estudiantes.

Primer acercamiento a la temática de la AUH:

En lo que refiere al conocimiento que lxs jóvenes tenían acerca de la AUH, al principio de los talleres, las voces de los estudiantes decían:

- *“Mi papá cobra el salario en blanco, por eso no la cobra”*
- *“Es un tema que no les interesa a los adolescentes porque en todo caso es un dinero que cobran sus padres, aunque sea para ellos”*
- Algunxs estudiantes mencionaron que la cobraban y otrxs la desconocían.

La información era escasa, si bien –en su mayoría- eran beneficiarixs de esta política social. Este aspecto fue evaluado entre los integrantes del equipo de extensión, investigación y el E.O.E; decidiendo modificar la estrategia de trabajo, siendo necesario plantear el relevamiento de información acerca del tema, implementar técnicas para conocer la temática y posteriormente, pensar cómo elaborar el discurso desde el lenguaje audiovisual.

De esta manera, y partiendo de lo que sí sabían lxs jóvenes, fuimos construyendo un nuevo relato. Conociendo más acerca de esta política social, analizando qué decían los diarios al respecto, observando además la diversidad de opiniones que circulaban en los medios y también en sus hogares.

A partir de la lectura y reflexión grupal del discurso que circulaba en los medios gráficos lxs estudiantes comentaron que desde que se implementó la AUH notan que existe mayor accesibilidad a la escuela, la que se encuentra acompañada por la posibilidad de poder comprar ropa, zapatillas, útiles. Esto lo consideraban un aspecto positivo de esta política social. Pero también les preocupaba que chicas adolescentes “se embaracen para cobrar”, resaltando que esto sería un aspecto negativo.

- *“Antes si no tenía ropa o zapatillas no venía a la escuela”*
- *“Acompaño a mi mamá a cobrar y aprovechamos para pasear y hacer alguna compra”*
- Otros estudiantes manifestaron que no observan un aumento en la matrícula escolar y dijeron *“conocemos chicos que trabajan y estudian”*
- *“No creemos que las chicas queden embarazadas por la Asignación”*
- *“Hay chicas adolescentes que se embarazan para cobrar”*
- Otros estudiantes piensan que el monto de la asignación e incluso el salario de los padres es escaso *“la plata no alcanza y los precios suben”*

La opinión de lxs jóvenes al cabo del tercer taller ya no era la misma, se habían involucrado en obtener las respuestas a las preguntas que desconocían, podían comparar situaciones, marcar una diferencia entre antes de la AUH y después. Sin embargo, también subsistían repeticiones de ciertos discursos mediáticos, los que a la vez daban la posibilidad de seguir reflexionando, interpelando, darnos cuenta de cómo repetimos esos discursos y los incorporamos como propios, para luego seguir repitiéndolos. Nos parecía importante darnos el tiempo con lxs jóvenes para reflexionar sobre la implicancia de estos discursos y cuál es el mensaje que ellxs querían transmitir por medio de la herramienta audiovisual.

El conocimiento acerca de la AUH se iba ampliando con el transcurrir de los talleres y de las actividades realizadas en los mismos. Por ejemplo, a través del planteo de alguna situación hipotética como *“Si tuviéramos la posibilidad de encontrarnos con aquellos que deciden acerca de la AUH, ¿qué les diríamos?”*. También mediante la propuesta de que sean lxs estudiantes lxs propixs entrevistadores –con cuestionario- lo que generó diversidad de respuestas. Algunos entrevistaron a sus familiares y otrxs a integrantes de la comunidad educativa (compañerxs, docentes, personal) y hasta a lxs integrantes del Grupo de Extensión.

En lo que refiere al conocimiento de la AUH “¿Qué es y para qué sirve?” encontramos lo siguiente en las respuestas socializadas:

- *“Es una política social del gobierno nacional para ayudar a la familia con hijos y sin trabajo en blanco. Sirve para sostener la alimentación, educación y salud”*
- *“Es una entrada más para ayudar en la casa y especialmente para los hijos pero también ayuda en la casa”.*
- *“Es una ayuda más para la educación de los hijos”*
- *“Es para comprarle las cosas a mi hijo, vivir dignamente y para la gente que la necesita para estudiar”*
- *“Es una política social que ayuda a los jefes de hogar desempleados”*
- *“Es una ayuda económica para las familias en relación a los hijos que tiene , para sus necesidades básicas”*
- *“Es una asignación monetaria por cada niño menor de 18 años cuyos padres no tienen un trabajo en blanco”*

En cuanto a los efectos positivos de la AUH las respuestas fueron:

- *“Es un derecho que ayuda a la familia y no debería reemplazar el trabajo. Promueve los controles de salud e ir a la escuela”*
- *“Todos la pueden cobrar y reclamar en caso que no se cobre”*
- *“Sirve para la educación, la salud y controles”*

- *“Es una ayuda”*
- *“Sirve para comprar ropa, útiles y comida”*
- *“Sirve para las familias más necesitadas y para poder comprar las cosas para los chicos”*
- *“Es un derecho”*

Y en cuanto a los negativos:

- *“La plata que pagan no alcanza para las cosas de los chicos”*
- *“Que las familias dependan de ella por no tener un trabajo”*
- *“Insuficiente el monto y sólo es para cinco hijos”*
- *“No alcanza para nada”*
- *“Es poco el monto y es una ayuda provisoria”*
- *“La plata es muy poca porque los precios están muy altos”*
- *“El monto es bajo y es una solución provisoria”*

Ante la pregunta de qué pasaría si no existiera la AUH:

- *“Si no existiera no habría una ayuda económica mínima para las familias y se perdería un derecho”*
- *“Posiblemente habría menos concurrencia a la escuela y a los controles de salud”*

- *“Para mí sería lo mismo que existiera o que no existiera porque no alcanza. Yo igual mando a mis hijos a la escuela, al médico, con o sin asignación, es un derecho de ellos”*
- *“Sería injusto que los chicos que tienen a sus padres desocupados o trabajando en negro no tengan el mismo derecho que los hijos de las personas que trabajan en blanco”*
- *“Le costaría mucho mantener a sus hijos a los que son padres”*
- *“A la gente que la necesita sería algo muy duro porque le costaría mantener a sus hijos por cómo están los precios. Y la gente que no la necesita sería sólo una entrada menos”*
- *“Sería muy difícil asegurar el derecho a la salud y a la educación”*

También realizamos un afiche explicativo de la AUH que era leído, comentado y discutido en conjunto. Habíamos pasado de saber muy poco acerca de esta política a conocer diversas opiniones -oficiales, de los medios, de la comunidad educativa- comenzando a elaborar un discurso propio y que sería compartido mediante la realización audiovisual.

Primer acercamiento al lenguaje audiovisual:

En lo que respecta al medio audiovisual, desde el primer taller el grupo de extensión presentó a lxs estudiantes diversos géneros del mismo -la mayoría realizados por jóvenes- tales como cortos de animación, de ficción, documentales, trabajos de fotografía, etc. La idea era mostrar la amplia variedad de productos audiovisuales e ir descubriendo cuál sería el apropiado para implementar, en base a sus intereses.

En uno de los primeros talleres ante la inquietud de los estudiantes “¿Cómo seríamos nosotros animados?” se realizó una prueba de cómo realizar una animación utilizando los recursos disponibles en ese momento y lugar: una silla, una caja, una cámara de fotos y una computadora. Implicó algo de actuación, curiosidad, diversión y resultó éste el primer acercamiento con la cámara, las imágenes y con la edición.

Cabe destacar, que cuando pensamos el Proyecto no había limitaciones en cuanto al género y formato del lenguaje audiovisual y el mismo sería elegido por lxs estudiantes en base a sus intereses e inquietudes.

Sin embargo, finalizaba el primer encuentro cuando se nos presentaba una dificultad. Desde la Inspección de Escuelas se nos comunicaba que el registro audiovisual debía ser desde el anonimato, no identificar a lxs chicxs con nombre y apellido o filmar y fotografiar sus caras.

La imposición unilateral por parte de la Inspección de Escuelas en cuanto a las restricciones descriptas para la filmación constituyó un aspecto obstaculizador que generó la reorganización del planteo inicial del proyecto. Por un lado, significó un planteo por parte de lxs estudiantes sobre quién toma las decisiones respecto a su imagen, ya que contaban con la autorización de sus padres para participar del proyecto. Además, porque querían actuar –sin tener que taparse el rostro- y como señalaron al finalizar los talleres, volverían a vivenciar la experiencia, pero “sin máscaras”. Por otro lado, implicó un replanteo del género del producto audiovisual, que se encontraba desde ese momento condicionado. Esta dificultad se transformó en un contenido a trabajar, considerando nuevas posibilidades creativas. La utilización de las máscaras –idea consensuada por lxs jóvenes- implicó un trabajo paralelo al taller por parte de éstxs y del E.O.E.

Conformación del equipo de trabajo, construcción de la historia y elección del medio audiovisual:

Tal como venimos planteando, desde el primer encuentro la reflexión sobre el tema de la AUH constituyó un aspecto de los talleres, pero también se realizaron pruebas de grabación referidas a lo audiovisual –actuación, filmación, grabaciones de voz- implicando técnicas

participativas de animación grupal que permitían incursionar en la actuación, expresión, ponerse en lugar de otrx y animarse a construir un personaje.

A partir del 4° encuentro y hasta el 8° las tareas principales se abocaron a la construcción grupal del mensaje a transmitir –que se venía trabajando desde el primer taller en base a lo ya relatado acerca del acercamiento a la temática de la AUH-, a la elaboración grupal del relato o historia que sería luego transmitida y a la elección del género audiovisual para contar la historia y dar a conocer el mensaje. Simultáneamente, el grupo de jóvenes que participaba se iba haciendo estable y se hacía visible la conformación de un equipo de trabajo. Lxs propixs estudiantes entendían que era prioritario la conformación del grupo.

En el 4° encuentro se definió cuál sería la propuesta audiovisual, siendo elegida por lxs estudiantes una representación teatral mediante la utilización de máscaras, que sería filmada y editada conformando un cortometraje de ficción. Lxs estudiantes individualmente bocetaron su propia máscara, poniéndole un nombre al personaje creado y ciertos atributos que lo caracterizarían. Surgieron personajes tales como; Lorenzo, “un laburante”, Bety, “la fea asesina”, “El niño héroe”, Lola “una diva” y dos personajes más que también serían “los malos”.

Cabe destacar que las máscaras fueron realizadas por lxs estudiantes en un espacio que coordinó el E.O.E utilizando globos, papel de diario, engrudo y témperas de colores. Cada unx confeccionó la máscara correspondiente al personaje que iba a representar.

De esta manera, iban surgiendo lxs personajes de la historia pero también había otras cuestiones que eran necesarias resolver:

-¿Qué mensaje acerca de la AUH quieren compartir lxs jóvenes?

-¿Quiénes serían los destinatarixs del mensaje?

-¿Cómo construir el relato, la historia y desde allí elaborar el guión?

Estas preguntas fueron las que orientaron los talleres –las que muchas veces no se resolvían en los tiempos previstos- pero sin duda impulsaron la creatividad y la imaginación.

Así por ejemplo, en uno de los talleres se realizó la presentación y filmación de los personajes creados por lxs jóvenes, en donde expusieron alguna característica de los mismos y la opinión que éstos tenían acerca de la AUH, implicando la improvisación y actuación para algunxs, y el manejo de la cámara de filmación para otrxs:

- *“El Guasón usaría la plata de la asignación para comprar más cuchillos”*

- *“Bety es mala porque es fea, no le gusta su cara, tiene hijos y no cobran la asignación”*

- *“Chuki, es un espíritu, lo mataron pero su novia lo rescató y emparchó su cara, no está de acuerdo con que los padres usen el dinero de la asignación para comprarse cosas para ellos y no la destinen a sus hijos”*

Las técnicas de animación grupal propuestas buscaban promover la participación, la expresión corporal y verbal de lxs estudiantes, a la vez que permitían ir pensando en el relato y el guión.

En cuanto a la elaboración del argumento de la historia se trabajó en dos sub-grupos, ya que lo considerábamos más organizado abordarlo de ese modo, partiendo de las ideas que ya circulaban:

“Se desarrolla en ciudad Gótica el 1° Congreso de Mundial de Villanos y Super Héroes, entre quienes se destacan El Guasón, Bety la fea, Chuki y El Niño Héroe. La reunión se realiza para debatir acerca de lxs niñxs y adolescentes, quienes serán lxs villanos y super héroes del futuro.

Se han enterado que en un país llamado Argentina se lleva a cabo una política social llamada Asignación Universal por Hijo y para conocer más acerca de esto convocaron al Congreso a dos ciudadanos de este país. Lxs representantes se llaman Lola y Lorenzo.

Villanos, Super Héroes, Lola y Lorenzo debatirán y dejarán ver sus opiniones y propuestas”

Ese primer relato luego fue modificado por cada grupo hasta crear uno solo que consideraba aspectos de ambos, siendo así el definitivo:

“En un país llamado Sholsteins hay un diamante. Se discute en este país entre dos opciones:

- 1) *Retornar ese diamante a su dueño original, que ofrece a cambio una recompensa con la que se podría financiar la AUH*
- 2) *Los Villanos, en cambio, proponen vendérselo a otro país, que ofrece más, y repartirse el dinero entre ellos*

En el marco de esta discusión, se trae a dos personas de Argentina para que intenten explicar cómo funciona la AUH aquí y para qué sirve. Y así, de esta manera, intenten convencer a los villanos de que la mejor opción es la primera”

Consolidación del grupo, realización del guión y filmación:

A partir del 9° taller comenzamos con la realización grupal del guión del corto, partiendo de las ideas principales mencionadas anteriormente. Se trabajó en los sucesivos encuentros mediante un afiche que contenía diferentes cuadros -diagramado como historieta- lo que facilitó imaginar, dibujar y plasmar los diálogos entre los personajes. Lo que previamente se venía trabajando en los encuentros constituyeron los insumos para elaborar los diálogos.

Los últimos tres talleres se destinaron a los ensayos, creación de la escena final, filmación de la totalidad de las escenas y designación del título del corto metraje –resultando elegido por votación- “El destino del diamante perdido”. (Fotos 1, 2 y 3)

Lxs estudiantes que prefirieron no actuar se abocaron a otros roles como dirección de las escenas, colaboración en la filmación, escenografía y vestuario. Los espacios de rodaje fueron el patio de la escuela, la biblioteca y el gabinete.

Foto 1



Foto 2



Foto 3



En el último taller visualizamos el corto –que fue editado por el compañero del grupo de extensión- y despertó inquietudes en lxs estudiantes por esta labor. Algunxs manifestaron interés en estudiar algo relacionado con lo audiovisual y a otrxs les gustaba la actuación.

Manifestaron además que a partir de esta producción audiovisual pudieron superar la timidez que les provocaba la actuación, o decir lo que pensaban delante de sus compañerxs. Expresaron agradecimiento hacia el E.O.E y los integrantes del proyecto de extensión.

Las integrantes del E.O.E. destacaron que los talleres fueron una manera de romper con la cotidianidad de la escuela, implicando para lxs chicxs otra manera de aprender. Recalaron el entusiasmo y la motivación observados en ellxs.

Desde el equipo de extensión se resaltó el compromiso, el esfuerzo, la responsabilidad y entusiasmo que en todo momento del proceso de trabajo demostraron lxs jóvenes. Asimismo, la potencialidad que implicó trabajar con ellxs y el trabajo grupal, ya que fruto de esto pudo realizarse una producción en conjunto.

En definitiva, la experiencia permitió la organización como un equipo de trabajo, se ejercitaron prácticas colaborativas en el aula, se estimularon los procesos creativos, se

propusieron investigaciones sobre temas relacionados con derechos que les incumben y se fomentaron acciones que promovieron su capacidad expresiva. Se propició además la formación de lxs estudiantes en el pensamiento crítico y participativo.

Destacamos en la realización del corto metraje “El destino del diamante perdido” el ejercicio del derecho a la comunicación y la noción de que en el proceso de producción lo que importa es el proceso mismo antes que los resultados.

Para finalizar este apartado compartimos a continuación las palabras de lxs estudiantes en ocasión de un cuestionario realizado para indagar acerca de su apreciación sobre esta experiencia:

¿Antes de comenzar los talleres conocías algo de la Universidad? ¿Qué sabías acerca de ella?

- “Yo sabía que era para estudiar y recibirse de algo, como maestra o ingeniera”
- “Para mí la Universidad es un lugar donde se estudia y sos alguien”
- “Que se estudia ahí para poder tener una carrera”
- “Es para estudiar y recibirse de un título”
- “Yo sabía que era para estudiar una profesión y tener un título”
- “Sabía que se estudiaba”

¿Qué te pareció la experiencia de realizar el corto?

- “Me pareció una experiencia genial con las chicas del gabinete y de la Universidad”
- “Genial, me encantó”
- “Genial, me encantó y me encantaría volver a hacerlo”
- “Estuvo muy bueno”

- “Estuvo muy buena, aprendimos muchas cosas nuevas”
- “Muy bueno, genial y chistoso”

¿Quiénes te gustaría que lo vean?

- “Los directores y los profesores de la escuela”
- “Todos”
- “Todos”
- “Todo el mundo y la presidenta y todos”
- “Me gustaría que lo suban a youtube y que lo vea mucha gente”
- “Todo el mundo y mi familia”

En esta oportunidad el tema del corto se refirió a la Asignación Universal por Hijo ¿sobre qué otros temas te gustaría trabajar? Por ejemplo: sobre tu realidad como adolescente, tu familia, el barrio, la escuela, la ciudad.

- “Otro tema que sea la no violencia”
- “Sobre la realidad como adolescente y cosas como blooper y comedia”
- “Sobre la realidad como adolescente y cosas como comedia adolescente y bloopers”
- “La escuela”
- “Sobre la realidad como adolescentes y bloopers”
- “El barrio, la escuela y la familia”

¿Qué te pareció trabajar en grupo con compañeros de otros años, con el equipo de Orientación de la escuela y con los integrantes del Proyecto de la Universidad?

- “Me pareció genial y lo apoyaron en cada opinión”
- “Muy lindo, me gustó mucho”

- “Genial, me encantó, lo volvería a hacer”
- “Me pareció muy bueno porque trabajamos en grupo y estuvo de diez”
- “Estuvo muy bueno”
- “Todo bien”

Para vos ¿es importante lo audiovisual, como por ejemplo la fotografía, el video, la radio?
¿Para qué? ¿Por qué?

- “Si es importante porque pudimos mostrar lo importante que es lo audiovisual”
- “Sí porque sin eso no podemos hacer las pelis y los cortos”
- “El video es muy bueno”
- “Sí, la fotografía y el video porque le prestan más atención cuando también tenés que verlo”
- “Sí, para ensayar y actuar”

¿Qué sugerencias nos harías?

- “Que está bueno y que podamos hacer otro corto de nuevo”
- “Sin máscaras”
- “Sin máscaras”
- “Nada”
- “Que sigan así porque hacen muy buen trabajo”
- “Pintar la escuela. Cuidar la escuela”

Interpretación crítica de la práctica reconstruida:

En base a lo expuesto precedentemente, podemos afirmar que se llevó a cabo un proceso que involucró la interpretación y evaluación de la realidad para poder construir opiniones autónomas. En este sentido, lo que en un comienzo fue planteado como “escaso conocimiento acerca de la temática de la AUH” fue motor de búsqueda y exploración, implicando una actitud activa por parte de todos los participantes involucrados, estimulando además la construcción colectiva del conocimiento.

Las técnicas participativas de animación grupal implementadas en los talleres, apoyadas en los pilares de la comunicación popular y el enfoque de la ciudadanía, también contribuyeron para dejar de considerar al receptor desde un lugar pasivo, y pensarlo como un intérprete capaz no sólo de descifrar la información que recibe, sino también de expresarse y construir su propio mensaje.

La interacción entre las áreas social y audiovisual, debido a la conformación del equipo coordinador, enriquecieron la dinámica de los talleres. Como manifiesta Cristina Melano (1997) las técnicas participativas incluyen elementos de otras disciplinas y de la observación de la cotidianidad de los actores sociales involucrados en los procesos que por su intermedio se busca implementar o profundizar, tomando además insumos provenientes del arte y de los medios de comunicación, por ejemplo. Las mismas *“se caracterizan por implementarse a través de la interacción grupal, incrementando, en sentido amplio, las posibilidades de participación social”* (Melano, 1997: 79).

Asimismo, la modalidad de taller como estrategia metodológica y pedagógica, en consonancia con los principios de la educación popular, propició la construcción del conocimiento a partir de los saberes de los estudiantes, en un vínculo y relación horizontal. Dando prioridad al diálogo, el intercambio y la interacción de los participantes.

Por su parte, la coordinación de los talleres (a cargo del equipo de extensión en articulación con el E.O.E.) facilitó la comunicación y el aprendizaje entre los participantes, realimentando el trabajo desde sus señalamientos y devoluciones, promoviendo la reflexión, problematización, producción y síntesis. Así, el debate acerca de quienes deben acceder a la

AUH posibilitó la problematización de cuestiones que estaban naturalizadas en la vida cotidiana de lxs jóvenes.

El mensaje que lxs jóvenes decidieron transmitir en la producción audiovisual es fruto de este proceso que se dio a lo largo de todos los encuentros. Refleja las posturas que circulan – contrapuestas muchas veces- en torno a la temática, y que ellos decidieron que se refleje en el enfrentamiento entre lxs “Héroes” y lxs “Villanos”. Lxs primeros desean que las riquezas sean destinadas a un bien colectivo y lxs segundos, en cambio, prefieren su enriquecimiento personal. Lxs personajes logran debatir y así buscar la finalidad más apropiada. Incluso el mensaje final de la historia –representado por la voz de lxs “Héroes”- expresa “Piensen en sus hijos”, destinado no sólo a lxs “Villanos” sino involucrando también al espectador, al destinatario, y que sea parte. Una de las estudiantes se refería a este rol activo diciendo que el lenguaje audiovisual es importante –en cuanto a la transmisión de mensajes- “porque se presta más atención cuando además tenés que verlo”.

En cuanto a la herramienta utilizada para la expresión de lxs jóvenes, observamos que el lenguaje audiovisual por medio de uno de sus géneros –cortometraje de ficción- constituyó una herramienta adecuada para transmitir sus ideas. Permitiendo ser no sólo creadores sino también comunicadores.

Como ya mencionamos, las restricciones impartidas por la Inspección General de Escuelas –lo que llevó a la utilización de las máscaras- constituyó un aspecto obstaculizador que debió ser trabajado por todxs los participantes. Pero a la vez, propició la capacidad problematizadora y propositiva de lxs jóvenes. De este modo, y al basarnos en una planificación estratégica, entendemos que el desarrollo del proyecto no sucede de una manera lineal y precisamente debe asumir la turbulencia del contexto. Como explica Margarita Rozas Pagaza (1998) la planificación se va modificando permanentemente en la medida que es un proceso que sigue los condicionamientos de una realidad en la que lxs actores complejizan la operatividad técnica de un proyecto, por lo tanto, es necesario evaluar frecuentemente las condiciones de esa operatividad. En este sentido, *“el trabajador social no debe pensar que una vez establecido el proyecto se tiene que implementar tal como se había programado. Al contrario, dicho proyecto se puede ir reformulando en tanto se involucre a los otros actores en una instancia evaluativa permanente que posibilite cambios pertinentes si son necesarios”* (Rozas Pagaza, 1998: 93).

Para ese entonces, se evidenciaba que el número de talleres pensados inicialmente debía extenderse –a lo que lxs participantes involucrados estaban de acuerdo- y también el alto grado de compromiso y participación del grupo conformado.

La capacitación de lxs estudiantes en el uso de la tecnología audiovisual y la realización de un cortometraje –con todas las instancias que implicó, desde la elaboración de la historia, guión, construcción de los personajes, distribución de roles- como así también en la temática específica, fue posible en el marco del trabajo grupal llevado a cabo en cada taller. Podemos decir además, que se trató de una capacitación en servicio, ya que propició que en cada encuentro se produjeran situaciones de aprendizaje significativos en relación a los ejes mencionados.

Cabe destacar que si bien estaba previsto realizar la edición y musicalización del material audiovisual con lxs estudiantes, no fueron posibles por cuestiones de tiempo. Esta situación pudo resolverse mediante la retroalimentación generada en los talleres, en donde se iba siguiendo el trabajo que paralelamente se hacía de edición.

Por último, podemos resaltar como un aspecto facilitador el carácter interdisciplinario y la heterogeneidad en el grupo. Cumpliéndose además lo que Pichon Rivière (1985) denominó como una de las leyes básicas de los grupos operativos. Esto es, “a una mayor heterogeneidad de los miembros, heterogeneidad adquirida a través de la diferenciación de roles en la que cada miembro aporta al grupo todo el bagaje de sus experiencias y conocimientos, y una homogeneidad en la tarea lograda por sumación de la información, la que adquiere el ritmo de una progresión geométrica, enriqueciendo como parcialidad a cada uno de los integrantes y como totalidad al grupo, se logra una productividad mayor” (Pichon Rivière, 1985: 157).

Hasta aquí hemos interpretado el proceso considerando los encuentros realizados durante el año 2013, pero como fue mencionado en el apartado anterior, durante diciembre de ese año y en el 2014 se realizó la socialización del material producido.

De este modo, durante el ciclo lectivo 2014, la tarea estuvo centrada en la difusión del material audiovisual, realizándose encuentros puntuales y previos a las exposiciones.

La presentación en la Jornada “La escuela va a la Universidad” significó conocer la Universidad y poder compartir el cortometraje y la experiencia con otrxs estudiantes de escuelas secundarias y estudiantes y docentes universitarios. (Fotos 4 a 8)

La participación en el Concurso intercolegial de cortos y fotografía organizado por estudiantes del Colegio Illia, implicó la postulación en un primer momento y luego la pre-selección del material que habían producido. Si bien fue vivenciado como una instancia de competencia, también pudieron tener una mirada crítica con respecto a otros trabajos audiovisuales realizados por pares estudiantes de otras instituciones educativas –públicas y privadas- de la ciudad de Mar del Plata. (Foto 9)

Estas experiencias en torno a la divulgación del corto permitieron momentos de reflexión y puesta en común y también compartir el material realizado, el proceso vivenciado, dar a conocer las potencialidades de lxs jóvenes; lo que pueden lograr desde el trabajo colectivo.

Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Conclusiones:

La experiencia con el grupo de jóvenes propició el ejercicio de su derecho a la comunicación, pudiendo expresar su palabra y construir un mensaje propio, quedando reflejado y plasmado en la producción audiovisual. Puede observarse además la potencialidad que contiene este lenguaje, en tanto proceso creativo y colectivo para la expresión social.

El trabajo con la modalidad de taller propició un espacio dentro de la cotidianeidad de la escuela, proponiendo –a su vez- otra manera de enseñar y aprender. Esta propuesta facilitó el trabajo horizontal, colaborativo y cooperativo entre estudiantes de diferentes cursos, con toma de decisiones compartidas entre todos los participantes.

Asimismo, permitió a los estudiantes superar limitaciones personales como también identificar cuestiones asociadas a su proyecto de vida y descubrir nuevos intereses, por

ejemplo la oferta académica de la universidad y el uso de técnicas audiovisuales para desarrollar un proyecto creativo.

La difusión del corto facilitó la visibilización del pensamiento y la capacidad creadora de lxs jóvenes tanto en el entorno barrial como en otros espacios de la ciudad al que no habían tenido acceso con anterioridad. También obtuvieron el reconocimiento por la labor realizada (Fotos 10 y 11).

El trabajo co-responsable con el E.O.E de la institución favoreció la viabilidad del proyecto, reafirmando la importancia de la institución escolar como espacio para el ejercicio y promoción de la ciudadanía.

Por último, la posibilidad de desarrollar esta experiencia desde la Extensión universitaria generó un proceso educativo transformador, en el que todxs pudimos aprender y enseñar, implicando el diálogo de saberes entre Universidad y comunidad. Además, pudo observarse la potencialidad que presenta el trabajo concebido desde la articulación integral de las funciones universitarias.

Foto 10



Foto 11



Prospectiva:

El impacto generado a partir de esta experiencia permitió una continuidad de trabajo con la institución educativa –ciclos lectivos 2015, 2016, 2017 y 2018. El grupo coordinador y el grupo participante fueron variando en su conformación, pero muchos son lxs estudiantes que han participado en estas experiencias (Foto 12).

Estos últimos proyectos permitieron articular con docentes de la escuela de áreas específicas –como Teatro, Literatura, Producción y Análisis de la Imagen- y otras instituciones como el CePLA¹⁸, potenciando las enseñanzas de lxs jóvenes. El lenguaje audiovisual y los medios optados en estas experiencias subsiguientes – radio, radioteatro y cortometraje-

¹⁸ Centro Preventivo Local de Adicciones, actualmente llamado Casa Caracol, ubicado en el barrio Islas Malvinas de la ciudad de Mar del Plata. La obra de radioteatro realizada en el año 2015 se grabó en esta institución.

favorecieron el derecho a la comunicación y expresión de lxs estudiantes, mediante temáticas elegidas de acuerdo a sus intereses.

Foto 12



CAPÍTULO VI

Reflexiones finales

La respuesta al interrogante inicial que origina la presente tesis, acerca de la potencialidad que presenta el lenguaje audiovisual como herramienta de intervención del Trabajo Social, queda puesta en evidencia luego de la sistematización compartida. Vimos que se pueden generar espacios para que la palabra no sólo circule, sino para que también sea visibilizada, democratizada y permita narrar-nos. Que se puede apostar al trabajo grupal, colectivo, donde cada uno tiene algo para ofrecer, para cuestionar, para enseñar, para aprender, para compartir, para expresar y así, en este diálogo, intercambio, podemos ir gestando una idea, o varias...un proyecto común. Observamos así que la herramienta audiovisual para el Trabajo Social puede promover procesos de reflexión, diálogo y trabajo colectivo.

Podemos afirmar que los avances tecnológicos unidos al diseño e implementación de políticas públicas posibilitan formas alternativas de aprender donde los jóvenes pueden convertirse en productores de contenidos y comunicadores. Esto propicia instancias de enriquecimiento social y los hace ser y sentirse protagonistas, creadores de mensajes, a la vez que se van apropiando de la herramienta audiovisual. En otras palabras, son capaces de producir cultura, de expresarse creativamente, cuando se les brinda la posibilidad de hacerlo. El Trabajo Social, como vimos, tiene aquí mucho por aportar y por hacer, para contribuir a la generación y fortalecimiento de estos espacios.

Pero también es necesario crear equipos de trabajo con profesionales provenientes de distintas disciplinas que aporten miradas y herramientas sobre una situación problemática particular, o sobre las necesidades temáticas de la gente y comunicarla a través del manejo de la tecnología audiovisual. Es decir, el trabajo con la herramienta audiovisual predispone al trabajo en equipo.

Como lo expresara Alejo García, como trabajadores sociales entendemos la tarea de hacer cine como un espacio de participación y de toma de posición política respecto de los acontecimientos de la actualidad. *“La gente nunca deja de participar políticamente cuando*

participa culturalmente. La intención no es abandonar la visión política, sino ejercitar esa visión política en la práctica cultural”.

Poder comunicar y producir nuestras prácticas, nuestras intervenciones, es requisito indispensable para que las mismas adopten su incidencia política. Establecer otros mensajes, otros enunciados, mediante los medios que estén a nuestro alcance, es fundamental para sobrepasar las barreras comunicativas que se establecen desde los espacios de poder. Bucear en la memoria individual y colectiva de los grupos sociales conduce a su proceso de liberación. Además, sería interesante poder dar visibilidad a las “cosas buenas” que suceden en los barrios, que tienen escasa aparición en la agenda mediática.

Enfatizamos la importancia del reconocimiento de la comunicación como un derecho humano y fundamental para garantizar la participación ciudadana, y volvemos a reiterar aquí la potencialidad que presenta el lenguaje audiovisual. Como ya fue dicho, producir contenido audiovisual con lxs jóvenes, como lxs sectores populares, se vuelve una práctica subjetivante permitiendo que aquellxs que se encuentran excluidos socialmente se incluyan desde otra inscripción como sujetos políticos a partir de estas experiencias comunicativas.

Reconociendo la estrecha articulación entre discurso y acción, el ejercicio de la “ciudadanía comunicativa” –como la denomina Cristina Mata- se vuelve imprescindible para la existencia de una sociedad de ciudadanxs. Es decir, si no existen posibilidades de ejercer ese conjunto de derechos y prácticas expresivas, se debilitan las capacidades y posibilidades de lxs individuxs para constituirse como sujetos de demanda y proposición en múltiples esferas de la realidad, toda vez que la producción de esas demandas y proposiciones resulta impensable sin el ejercicio autónomo del derecho a comunicar, es decir, a poner en común.

Para finalizar, quiero dejar una apreciación personal acerca de la importancia de la Extensión en mi formación pre-profesional, una instancia de aprendizaje que me permitió el “aprender haciendo”. Desde el primer momento me hicieron sentir parte todxs lxs compañerxs que tuve en todos los años en los que participé (estudiantes como yo, pero también profesionales y docentes universitarios) trabajando desde la horizontalidad.

Participar en este Proyecto de Extensión significó un gran paso y un desafío a nivel personal. Recuerdo por ejemplo, que observaba cómo coordinar un taller –y con jóvenes

estudiantes de secundaria, nuevo para mí- y luego poder ir de a poco, tímidamente, animándome y lograr en algunas oportunidades co-coordinar un taller.

También implicó una instancia de aprendizaje el participar en todos los momentos que implica la ejecución de un Proyecto de Extensión, es decir no sólo el trabajo que se realiza en territorio, sino también reuniones de equipo, planificación de jornadas, planificación de proyectos, de talleres, actividades, evaluación de las mismas –y entender así la importancia de la evaluación permanente-, lectura de material teórico preparado por lxs directorxs con las temáticas que aborda el Proyecto –nueva para mí la temática y la herramienta audiovisual-, asistencia a jornadas, congresos, etc. Y también, gracias a este Proyecto poder conocer, compartir y trabajar con la comunidad educativa del barrio Don Emilio.

Bibliografía

- Aguirre Alvis, J. L. (2013). El derecho a la comunicación base para la construcción de la comunidad. Punto Cero v. 18, N°27. Cochabamba.
- Aquín, N., Acevedo, P. & Rotondi, G. (2002). La sociedad civil y la construcción de ciudadanía. Revista Margen N° 25. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales.
- Beltrán, L. R. (1981). Adiós a Aristóteles. Comunicación horizontal. Revista Comunicación e Sociedade. N.º 6. Sao Paulo.
- Bernaldo de Quirós, M.L. & Rodríguez, M. P. (2004). La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista. Revista Confluencia. Año 1, N° 4. Mendoza. Argentina.
- Castells, M. (2000). La era de la información, vol. 1, La sociedad red. Madrid. Editorial Alianza.
- Cecchi, N., Pérez, D & Sanllorenti, P. (2013). El compromiso social de la Universidad latinoamericana del Siglo XXI: entre el debate y la acción. Buenos Aires. IEC-CONADU.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. Revista Decisio N°28. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Colombo, S. M., Canestraro, M. L., Scipioni, H., Pescader, D., Palacio, A. & Malvica, R. (22-25 de noviembre de 2011). El lenguaje audiovisual como herramienta de inclusión social. Ponencia en XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria.
- Colombo, S. M., Malvica, R. & Ferreyra M.J. (12-14 de noviembre de 2015). Mirada de los jóvenes acerca de la Asignación Universal por Hijo y el dispositivo audiovisual como herramienta de intervención. Ponencia en II Encuentro Latinoamericano de profesionales, docentes y estudiantes de Trabajo Social, IV Congreso Nacional de Trabajo Social, IV Encuentro Nacional de Estudiantes.
- Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular. Cepep. (2010). La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. Caracas. Fundación Editorial El perro y la rana.

- Crespo, K. (2012). Lenguaje audiovisual. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Declaración Universal de los Derechos humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III).
- Decreto N° 267 de 2015. Creación del Ente Nacional de Comunicaciones.
- Decreto N° 1602 de 2009. Creación Asignación Universal por Hijo para Protección Social.
- Decreto N° 459 de 2010. Creación del Programa Conectar Igualdad.
- Diario La Nación. 5 de enero de 2021. Disponible en: <https://lanacion.com.ar/politica/oscar-parrilli-creo-podriamos-avanzar-nueva-ley-nid2561243>
- Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2013).
- Fiel, C. (2018). La cámara enfoca donde los pies pisan. El trabajo de Cine en Movimiento. En Molfetta, A. C. (comp.) "Cine Comunitario Argentino. Mapeos, experiencias y ensayos: 2005-2015". Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF. (www.teseopress.com).
- Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores.
- Fuentes, M. P. (2001). Lo que el viento no se llevó. El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social. En "El Diagnóstico Social. Proceso de conocimiento e intervención profesional". Editorial Espacio.
- García, A. (2006). Educación popular y cine: de la des-subjetivación a la construcción de sentidos de vida. En Tonon, G. (comp) "Juventud y protagonismo ciudadano". Editorial Espacio.
- García, A. (2013). La participación social. El trabajo con organizaciones y movimientos sociales. Promoviendo participación social y el empoderamiento en clave emancipatoria. Ponencia presentada en el Encuentro Provincial de Trabajadores Sociales: "Cambios de paradigmas, la intervención profesional y la promoción de derechos en el contexto latinoamericano, a treinta años de democracia". Buenos Aires.

- García, D. (2001). El grupo. Métodos y técnicas participativas. Editorial Espacio.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social del trabajo de campo. Editorial Paidós.
- Hopenhayn, M. (2005). América latina desigual y descentrada. Buenos Aires. Ed. Norma.
- Jara Holiday, O. (1998). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. Editorial Alforja.
- Jara Holiday, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. Revista La Piragua N° 23.
- Kaplun, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Kaspar, S. Grupo Chaski (2014). Pensamiento de Stefan Kaspar. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YOmOVAttyCU>.
- Korol, C. (2007). Pedagogía popular de la comunicación. Ponencia en Conversatorio: comunicación en clave de movimientos sociales. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Koziner, N. & Califano, B. Letra P. La Vigencia de la ley de medios en un contexto de pandemia. 21 de julio de 2020. Disponible en: <https://www.lettrap.com.ar/nota/2020-7-21-13-14-0-la-vigencia-de-la-ley-de-medios-en-un-contexto-de-pandemia>
- León, O. (24-28 de septiembre de 2008). Ponencia en la VII Cumbre Social por la Unión Latinoamericana y Caribeña. Foro los medios populares de comunicación como instrumento para el empoderamiento de los movimientos sociales y la democracia comunicacional. Caracas, Venezuela. Disponible en <http://institutocienciashumanas.com/wpcontent/uploads/2020/03/Comunicaci%C3%B3n-popular.pdf>
- Ley Argentina digital, de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Ley N° 27.078 de 2014.

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Ley N° 26.522 de 2009.

Luhmann, N (2000). La realidad de los medios de masas. México-Barcelona. Editorial Anthropos.

MacBride, S. (1980). Un solo mundo, voces múltiples. México. Fondo de Cultura Económica.

Mancebo, P. F. & Diéguez, S. (2015). Inclusión digital y ciudadanía en el nuevo orden capitalista: el Programa Conectar Igualdad en perspectiva. En Lago Martínez, S. "De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas". Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Marafioti, R. (2005). Sentidos de la comunicación. Teorías y perspectivas sobre cultura y comunicación. Editorial Biblos.

Marco General de Política Curricular (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Mata, M. C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. Revista Fronteiras. Estudos midiáticos VIII (I). Río de Janeiro.

Melano, M. C. (1997). Pistas para la Sistematización de Técnicas Participativas en Trabajo Social. Anuario. Departamento de Servicio Social. Año 2. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Molfetta, A. C. (2018). Cine Comunitario Argentino. Mapeos, experiencias y ensayos: 2005-2015. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF. (www.teseopress.com).

Ordenanza del Consejo Superior N° 212 de 2013. Normativa Proyectos. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos (1976). Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 2200 A (XXI).

Pasquali, A. (1979). Comprender la comunicación. Caracas. Monte Ávila.

- Pichón-Riviére, E. (1985). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la escuela” (2011). Proyecto de radios escolares. Cuadernillo de capacitación N° 1. Ministerio de Educación de la nación.
- Revista Escenarios N°11 (2006). Relaciones entre Universidades y Sociedad: algunas reflexiones teóricas y experiencias interdisciplinarias de proyectos de extensión. Editorial Espacio.
- Rossi, D. (2007). VI Bienal Iberoamericana de Comunicación, Córdoba. Los ciudadanos interpelados por nuevos sistemas y prácticas de comunicación: actualizando la agenda de políticas democratizadoras. Políticas y planificación de la comunicación. Cátedra: Guillermo Mastrini. Universidad de Buenos Aires.
- Rozas Pagaza, M. (1998). Una perspectiva teórico metodológica de la intervención en Trabajo Social. Espacio Editorial.
- Sandoval Ávila, A. (2001). Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Stolkiner, A. (1999). La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. Revista: EL CAMPO PSI. Revista de Información especializada. Año 3, N° 10, Rosario.
- Télam. Agencia Nacional de Noticias. 14 de enero de 2021. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202101/541564-trotta-educacion-entrega-computadoras.html>
- Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Modelos de Extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el Siglo XXI: tendencias y controversias. Revista Universidades N° 67.
- Wright Mills, C. (1959). La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica.

Autorización del autor para la publicación y divulgación de su obra en formato electrónico en Kimelü, repositorio institucional de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la U.N.M.d.P.

El Sr./Sra. María José Ferreyra...("EL TITULAR"), en su carácter de¹ AUTORA DECLARA que ostenta la condición de titular de los derechos de propiedad intelectual de la obra titulada "Lenguaje audiovisual y Trabajo Social. Sistematización de una experiencia de Extensión Universitaria" ("LA OBRA").

EL TITULAR CEDE A LA UNIVERSIDAD, de forma gratuita y no exclusiva, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución y comunicación pública de LA OBRA. Adicionalmente, se autoriza a la Universidad a:

- a) Transformar LA OBRA, únicamente en la medida en que ello sea necesario, y realizar las adaptaciones necesarias para permitir la preservación y utilización de LA OBRA en formatos electrónicos.
- b) Almacenar LA OBRA en servidores a los efectos de seguridad y preservación.
- c) Realizar la comunicación pública y puesta a disposición de LA OBRA accesible de modo libre a través de Internet.

En virtud del carácter no exclusivo de esta licencia, EL TITULAR podrá comunicar y dar a publicidad libremente LA OBRA, en cualquiera de sus versiones, a través de los medios que estime oportunos. EL TITULAR podrá asimismo solicitar el retraso temporal de la puesta a disposición pública de LA OBRA.

EL TITULAR declara bajo juramento que la presente sesión no infringe ningún derecho de terceros, ya sea de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro, y garantiza asimismo que el contenido de LA OBRA no atenta contra los derechos de honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.

EL TITULAR, como garante de la autoría de LA OBRA y en relación con ella libera de manera expresa a la Universidad Nacional de Mar del Plata de cualquier responsabilidad por reproducción, utilización, modificación y supresión y/o cualquier uso o adulteración total o parcial de LA OBRA en los términos de la Ley N° 11.723 de Propiedad Intelectual en que hubiere incurrido y pudiera ocasionarle.

LA OBRA se pondrá a disposición del público para que haga de ella un uso justo y respetuoso de los derechos de autor, siendo requisito cumplir con las condiciones de la licencia seleccionada:



Licencia de Creative Commons Reconocimiento – Atribución-No Comercial-Compartir Igual (CC BY-NC-SA)

¹ Autor (para tesis, artículos, libros, disertaciones y otras individualidades o colectivas) o Editor (únicamente para publicaciones periódicas).

Con la utilización de esta licencia el autor permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar, generar obras derivadas y compartir públicamente la obra producida con licencia igual a partir de su obra de forma no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo los mismos términos.

Kimelü expondrá junto con LA OBRA la licencia de uso elegida por el autor y no asumirá responsabilidad alguna por otros usos no autorizados de LA OBRA o contrarios a la legislación vigente.

EL TITULAR podrá solicitar el retiro de LA OBRA del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá manifestar su voluntad en forma fehaciente y acreditar debidamente dicha causa ante los responsables directos del repositorio.

Kimelü podrá retirar LA OBRA del repositorio institucional en supuestos suficientemente justificados o en caso de reclamaciones de terceros, pero sus metadatos se seguirán exhibiendo en el sitio web.

La presente autorización se efectúa en atención a requisito exigido por la Ley de Propiedad Intelectual N° 11.723.

En la ciudad de Mar del Plata, a los 2 días del mes de julio de 2021



Firma del titular

María José Ferreyra

Aclaración

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
Faculta de Ciencias de la Salud y Trabajo Social
Repositorio Institucional – Kimelü
Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social
Funes 3350 – Nivel -1