



Representación mediática y producción audiovisual adolescente

Media representation and teenagers' audiovisual production

*Carme Mayugo Majó
Montserrat Moix Puig
Marta Ricart Masip
Sara Reñé Cabezas
Barcelona (España)*

RESUMEN

La producción audiovisual es un instrumento controvertido en el marco de la «Educación en Comunicación» (EC. Abarca uno de los ejes de la competencia mediática que promueve la EC: el de la «expresión y creación», que suele considerarse de forma bastante independiente al de la «lectura crítica». Pero ambos ejes son fundamentales: cualquier proceso comunicativo-dialógico implica una competencia relacionada con la lectura, comprensión o interpretación a la par que otra ligada a la expresión-creación.

Los recelos responden a diferentes motivos. Por un lado, a las preconcepciones existentes sobre las aportaciones cognitivas y formativas que puede suponer la producción de un video. También se cuestiona el sentido del dominio técnico de unos instrumentos que, la mayoría de las veces, los y las adolescentes los usan para idear contenidos similares a los que aporta la industria más comercial. A esto tenemos que añadir los temores que frecuentemente crea el uso de los audiovisuales en situaciones de aula: la aparición de problemas técnicos, el posible descontrol del alumnado, la ruptura de rutinas, etc. Todo este conjunto de aspectos contribuye a que la producción hecha realmente por los y las adolescentes tenga poca relevancia en los centros escolares.

Pero esta situación debe replantearse si tenemos en cuenta las características de la sociedad mediática en la que interactúan las chicas y los chicos. Y, en la línea de abordar más a fondo la utilidad y necesidad de la producción audiovisual con adolescentes, se plantea este artículo que recoge el análisis del contenido de 44 relatos audiovisuales breves. Los han realizado chicas y chicos de diferentes contextos socioculturales en talleres de producción audiovisual, coordinados y organizados por Teleduca, educació i comunicació SCP, en el ámbito de la educación formal y no-formal. Los talleres nacen de diferentes objetivos educativos, pero en todos ellos los y las adolescentes trabajan en equipo. El tipo de video que se les sugiere es una ficción sin diálogos sonoros. Un relato sencillo, con pocos acontecimientos, filmado frecuentemente de forma lineal. El hecho de no utilizar palabras sonoras, pero sí música y algunas veces palabras escritas que complementan puntualmente las imágenes, también simplifica el proceso de grabación y edición que realizan los y las jóvenes al tiempo que se mantiene la capacidad expresiva del contenido. Los chicos y chicas construyen estos textos videográficos de forma libre y espontánea. Por tanto, son construcciones representativas de sus intereses y motivaciones, de sus miradas sobre el mundo, así como un espacio para hacer visibles sus voces.

Los análisis del contenido temático de los videos de ficción ponen en evidencia una gran variedad de aspectos, entre ellos la influencia que tienen el cine y la televisión en su imaginario. Del conjunto de temas que aparecen, el de la autoimagen adolescente y el del conflicto más o menos violento son los que ocupan lugares preeminentes. Temas que, por lo demás, tienen gran presencia en las pantallas del cine y la televisión. Por lo que los chicos y las chicas difícilmente pueden escapar del juego de miradas que comporta su interacción con los medios. Sólo posibilitando la voz y la mirada de las chicas y los chicos, aportándoles recursos para el cuestionamiento crítico de los textos mediáticos a través del análisis y la producción audiovisual, podrán construir nuevos discursos, nuevas formas de representación.

ABSTRACT

Audiovisual production has an important role to play in Media Literacy, even if it isn't as developed as critical reading. Any dialogic process of communication includes expression and creation, which is crucial to help youngsters to become competent in our societies. To emphasize this, we analysed the contents of 44 audiovisual productions made by teenagers in different educational and social frameworks. These videos have been produced during practical workshops where participants could choose the subjects to deal with. The most popular issues chosen were: teenagers' self-image and conflicts, with more or less violence. These subjects allow us to learn about the big influence of TV and cinema in the teenagers' imaginary.

DESCRITORES/KEYWORDS

Adolescentes, producción audiovisual, análisis de contenido, vídeo de ficción.
Teenagers, audiovisual production, contents analysis, fiction video.

En las sociedades actuales, altamente tamizadas por las interacciones que los sujetos establecen con los medios de comunicación y sus contenidos, cada vez cobra mayor peso la capacidad de reinterpretación y negociación que se puede generar tanto individual como colectivamente, procurando que sea de forma autónoma y creativa. Este contexto, por tanto, reconfigura conocimientos y aprendizajes e incorpora nuevos retos, especialmente en la educación de los más jóvenes. En concreto, la adolescencia exterioriza, por la etapa vital que representa, un nodo de sincretismo que puede llegar a aportar muchas pistas. Ahora bien, para que la inmersión resulte eficaz, se trata de provocar situaciones que permitan combinar tanto la reflexión crítica como la expresión más o menos espontánea. No es suficiente inducir para que los y las adolescentes simplemente incorporen nuevos aprendizajes de lo que «debe ser» o lo que «hay que mostrar» sino que es preciso no obviar cuestiones como su punto de partida, sus emociones, sus inquietudes y sus deseos, las que consideran sus necesidades vitales, etc.

1. La producción en la Educación en Comunicación

La producción audiovisual es un instrumento controvertido en el marco de la educación en medios, denominada «media literacy» en ámbitos anglosajones o «Educación en Comunicación» por parte de muchos educadores y especialistas españoles y latinoamericanos. La producción audiovisual comprende sólo uno de los ejes de la competencia mediática que promueve la Educación en Comunicación (EC), en concreto el de la «expresión y creación», que suele ser considerado de forma bastante independiente al de la «lectura crítica». Pero ambos ejes son fundamentales puesto que cualquier proceso comunicativo-dialógico implica una competencia relacionada con la lectura, comprensión o interpretación a la par que otra ligada a la expresión-creación.

Ahora bien, la producción audiovisual, es decir, la vertiente expresivo-creativa de la EC levanta recelos por diversos motivos. Por una parte, están los recelos relacionados con las preconcepciones sobre lo que implica el proceso de producción: tanto las familias como muchos docentes dudan de lo que las chicas y los chicos pueden aprender cuando hacen un guión o graban un vídeo, etc.; se suponen habilidades de bajo valor formativo que los distraen de los contenidos curriculares importantes. También se cuestiona el sentido que puede tener el dominio técnico de unos instrumentos que la mayoría de las veces los y las adolescentes los usan para idear contenidos similares a los que aporta la industria cinematográfica o audiovisual más comercial y que, por lo tanto, no representan ningún tipo de cuestionamiento crítico sino una mera reproducción. A esto tenemos que añadir los temores que muchas veces crea el uso de los audiovisuales en las situaciones de aula: la aparición de problemas técnicos, el posible descontrol del alumnado, la ruptura de rutinas, la necesidad de trabajar de forma más flexible a la vez que organizada, etc. Todo este conjunto de aspectos hace que la producción audiovisual hecha realmente por los y las adolescentes tenga poca relevancia en los centros escolares o vaya quedando reducida al ámbito de la educación no-formal o a programas dirigidos a adolescentes que requieren de adaptaciones curriculares específicas.

Esta situación debe de replantearse totalmente si tenemos en cuenta las características de la sociedad mediática en la que interactúan los y las jóvenes. Hay una verdadera urgencia en el hecho de posibilitar una EC para toda la ciudadanía y, en consecuencia, tiene que formar parte de la educación obligatoria. Sin embargo, no debe continuar desarrollándose esta EC desde la tutela proteccionista que ha dominado buena parte de la historia de esta disciplina, sino desde la potenciación de unas capacidades y habilidades que son indispensables para las personas que conforman las sociedades en el siglo XXI. Como señala Buckingham (2003: 33-35), actualmente los niños y las niñas constituyen una audiencia mucho más autónoma y crítica de lo que suele admitirse y el nuevo paradigma que surge en relación con la educación mediática no ha de plantearse como una «protección» sino como una forma de «preparación».

El enfoque que se haga de la EC tiene que contemplar, en este sentido, los dos aspectos: la lectura crítica de los medios y la producción, ya que de no hacerlo supondría, entre otras cosas, romper el sentido del acto comunicativo. Es verdad que la lectura crítica de los textos mediáticos es algo complejo, difícil de enseñar y aprender, que no puede ser impuesta desde fuera, separada de la experiencia de espectadores y espectadores que tenemos cada uno. La enseñanza de esta lectura crítica debería concebirse como una guía que posibilite que cada persona elabore su propia construcción, una mirada interpretativo-crítica sobre el entorno que abarque todos los ámbitos, no sólo la televisión, sino Internet, los libros, el contexto sociopolítico, que promueva actitudes contra el racismo, el sexismo, la homofobia, la violencia... Su dificultad pide que se le dedique tiempo y recursos. Pero su importancia y conveniencia no puede arrinconar los aspectos relacionados más propiamente con la expresión y la creación. Buckingham (2003) comenta como los niños y las niñas son lectores competentes de los medios a partir de la observación e incluso del análisis de los textos, pero que este conocimiento es incompleto sin la producción o escritura. Además, las tecnologías digitales poseen una accesibilidad que facilita enormemente los procesos y la introducción de la producción en el aula.

2. Una propuesta de talleres audiovisuales para adolescentes

En la línea de abordar más a fondo la utilidad y la necesidad de la producción audiovisual con adolescentes se plantea este artículo, que recoge el análisis del contenido de 44 relatos audiovisuales breves (la mayoría no llegan a los tres minutos). Estas creaciones videográficas constituyen parte del objeto de estudio de la investigación «La producción audiovisual como herramienta de educación social» que llevamos a cabo en 2003-04 desde *Teleduca, educació i comunicació SCP* con el apoyo de la *Fundació Jaume Bofill* y la coordinación de Jaume Funes. En base a la propuesta pedagógica en la que se inscriben estos talleres y las

metodologías de producción implementadas, esta investigación hace una incursión tanto en los procesos como en los resultados, observando no sólo indagaciones relacionadas con la Educación en Comunicación sino también cuestiones basadas en la perspectiva constructorista social, la teoría histórico-cultural, la pedagogía crítica, los estudios culturales y el aprendizaje colaborativo.

Las producciones analizadas están realizadas por chicas y chicos de diferentes contextos socioculturales en talleres de producción audiovisual, coordinados y organizados por *Teleduca, educació i comunicació SCP* entre 1998 y 2002, en el ámbito de la educación formal y no-formal. El contenido de estos cortos es un buen instrumento para observar algunas de las características de la interacción que los y las jóvenes tienen con los medios, pero también para realizar una mirada reflexiva sobre los contenidos televisivos. La experiencia que poseen las y los adolescentes como espectadoras y espectadores mediáticos es difícilmente separable de los textos audiovisuales que han construido.

Los talleres nacen de diferentes contextos y objetivos educativos, pero en todos ellos se propone a los y las adolescentes la filmación de un vídeo con todos los aspectos que implica el proceso: elaboración de un guión, grabación, edición... Los y las participantes trabajan en equipos formados, como máximo, por siete miembros. Cada uno de los equipos en que se puede dividir un grupo-clase está asesorado por una monitora o un monitor, que suelen ser jóvenes profesionales que están acabando de cursar o han cursado módulos formativos en audiovisuales o carreras universitarias afines. Pero son los chicos y las chicas que forman parte de cada equipo los que eligen y construyen el contenido del corto.

El tipo de vídeo que se les sugiere hacer es una ficción sin diálogos sonoros, en concreto una mimoficción. Se trata de un relato sencillo, con pocos acontecimientos, filmado frecuentemente de forma lineal, es decir, siguiendo la cronología que tienen las acciones de la historia. El hecho de que no tengan palabras sonoras, pero sí música y algunas veces palabras escritas o rótulos que complementan puntualmente las imágenes simplifica el proceso técnico de grabación y edición al tiempo que se mantiene la capacidad expresiva del contenido. Los chicos y las chicas construyen estos textos videográficos de forma libre y espontánea. Por tanto, son construcciones representativas de sus intereses y motivaciones, de sus miradas sobre el mundo, así como un espacio para hacer visibles sus representaciones y hacer escuchar sus voces.

Los contextos de implementación de estos talleres son muy diversos, como se apuntó anteriormente. Se pueden insertar en la educación formal (primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, educación especial, planes de transición al trabajo programas de garantía social, escuelas de adultos), pero llegan también a todo tipo de espacios no-formales (grupos de jóvenes, *casals* o centros de educación en el tiempo libre, equipamientos culturales, colectivos específicos, barrios, etc.). Por ello, los talleres son muy flexibles y así pueden adaptarse a cada marco socioeducativo específico. En cuanto a la duración, también son muy elásticos pero, para pasar por todas las fases de la secuencia didáctica preestablecida que se detalla a continuación, se requiere un mínimo de 10-12 horas de taller: 2-3 horas de lenguaje audiovisual y guión, dos horas de grabación, una hora de visionado, cuatro horas de edición y una hora de proyección y evaluación.

La propuesta pedagógica que orienta el desarrollo de estos talleres audiovisuales parte de una secuencia didáctica que se inicia siempre con sesiones preparatorias en el aula (o el espacio de aprendizaje concreto) para garantizar que la actividad se enmarque de lleno en el contexto educativo y el planteamiento pedagógico en que se inscribe. En un primer momento, se introducen el lenguaje audiovisual, las técnicas y los recursos necesarios, se forman los equipos de trabajo, se determina el planteamiento de la temática a tratar o si se establece tema libre, se analiza un modelo de texto del género que se abordará y se elaboran los guiones. Estas sesiones están básicamente conducidas por el profesorado o bien de forma conjunta entre *Teleduca* y el equipo de educadores del grupo.

En un segundo momento, se aborda la grabación de los guiones planteados inicialmente, y los equipos entran en contacto con su monitor o monitora audiovisual, que les guiará y colaborará con ellos durante las fases propiamente de producción técnica (básicamente, rodaje y edición). Los y las participantes, siempre trabajando en grupo, desempeñan y se intercambian los diferentes roles que surgen en el proceso de grabación. Una vez finalizado el rodaje, se llevan a cabo el visionado y el guión de montaje, que marcarán las líneas maestras de la edición y la postproducción del vídeo. Después cada equipo, conducido por su monitor o monitora, enfila ya el penúltimo momento del taller: la edición. Ahí, los y las participantes aprenden el proceso de montaje audiovisual al tiempo que van tomando las decisiones finales sobre la producción resultante. Esta fase suele realizarse en un espacio exterior a los centros educativos, equipado con una aula de ordenadores preparada para la edición en vídeo.

Finalmente, una vez editadas las producciones que han realizado simultáneamente los diferentes equipos y creado el DVD, se lleva a cabo la proyección del resultado y la evaluación. Esta última fase de los talleres es muy importante porque no sólo sirve para analizar tanto el producto como el proceso, sino también para comentar las temáticas y los tratamientos de las mismas. Además, siempre que sea pertinente, se promueve extender la proyección a otros grupos de jóvenes o incluso a la comunidad educativa (sobre todo, padres y madres) y también al entorno.

Estos talleres audiovisuales, basados en la metodología de aprender haciendo y en el establecimiento de dinámicas de colaboración, permiten a los y las participantes entrar en contacto con el medio, sus códigos

y lenguajes, así como experimentar y conocer de primera mano el proceso de realización de una producción audiovisual. Constituyen, por tanto, un excelente vehículo para trabajar cuestiones como la expresividad y la creatividad, visualizar determinadas ideas e inquietudes que preocupan o interesan a los y las jóvenes, y explorar las enormes posibilidades que ofrece la narrativa audiovisual como vía de autorepresentación y interrelación con el entorno.

Entre las ventajas que hemos constatado en relación con la experiencia de producción de ficción que nuestro colectivo viene desarrollando desde 1998 destaca, entre otras cosas, el hecho de que posibilita a los y las adolescentes entrar en el tema de la mirada (cómo me ven, cómo me muestro, cómo me veo...) que tiene tanta importancia en la adolescencia, en el cambio de papeles respecto a los medios (pasar de espectador o espectadora a agentes que construyen representaciones dirigidas también a un público: ellos mismos, sus iguales, los adultos) o entrar en cuestiones de identidad a partir de encarnar, recrear personajes, escenificar (jugar a ser como..., hacer como si fuera...). Tampoco se puede desconsiderar la dimensión lúdica de los audiovisuales que señala Buckingham (2002) y que impregna no sólo la experiencia de visionado, sino también la de producción. Como dice este autor, no podemos obviar el juego con la sensualidad, la emoción, la irracionalidad, etc. que caracteriza algunos textos de la producción videográfica más libre de los adolescentes. En estos espacios muchas veces las chicas y los chicos pueden resultar expresivamente muy transgresores y usar el vídeo para dejar salir deseos y valores socialmente censurables o que vulneran lo políticamente correcto.

También Giroux (1997) habla de la importancia del placer y la cuestión de la identidad relacionada con la experiencia de los medios, así como de la influencia que tienen para el alumnado los espacios externos al centro docente y todo aquello que se vehicula a través de la cultura popular con todo lo contradictorio que supone, como apunta el autor, su introducción en la escuela: «Hacer de lo popular el objeto de estudio dentro de las escuelas equivale a correr el riesgo de, no sólo reconstituir el significado y los placeres de las formas culturales, sino también de forzar a los estudiantes a un discurso y una forma de análisis opuesto al concepto de lo que consideran pedagógicamente aceptable, y bastante distante de sus vidas cotidianas fuera de la escuela. Al mismo tiempo, lo popular no se puede ignorar porque indica una categoría de significados e implicaciones afectivas que modelan las culturas, políticas e identidades mismas de los estudiantes con los que tratamos. La subjetividad y la identidad se constituyen en cierto modo sobre la base de lo popular, y su fuerza y efectos no desaparecen una vez que los estudiantes entran en la escuela» (Giroux, 1997: 232).

La producción audiovisual facilita también a los y las adolescentes un conocimiento más profundizado de los códigos audiovisuales, de los lenguajes y géneros, a la vez que encontrarse, como en el caso de los emisores de los *media*, en la situación de seleccionar, hacer presentes unos contenidos y omitir otros o decidir qué tratamiento dan a los temas elegidos. En definitiva, un conjunto de aspectos que pueden constituir, no sólo el aprendizaje de nuevos lenguajes de comunicación, sino un componente indispensable en la construcción de una mirada más crítica que les resulta del todo necesaria para interactuar con más instrumentos en el entorno mediático que les rodea. Hay que destacar, asimismo, el papel que puede tener la producción audiovisual en la creación de dinámicas de colaboración, en la potenciación del aprendizaje en equipo, etc. En este sentido de trabajar la participación colaborativa, así como respecto a la construcción de conocimientos que están involucrados con el despliegue de la actividad, los procesos de producción están muy por encima de los productos. Finalmente, no podemos olvidar el papel educativo que desempeña la posibilidad de hacer un análisis posterior y una reflexión por parte de los y las adolescentes de los vídeos que han elaborado.

3. Qué nos cuentan los y las adolescentes en sus ficciones

Pero la ficción videográfica que surge de los talleres audiovisuales tiene, al mismo tiempo, una enorme riqueza cuando nos planteamos conocer lo que nos dicen los y las adolescentes a través de sus relatos en vídeo: sus visiones sobre el mundo pero también su experiencia y conocimiento de los medios. Y esto es lo que nos hemos propuesto con este trabajo. Hemos dejado a un lado las dinámicas ligadas a los procesos de producción que consideramos, por otra parte, nucleares y que aportan gran parte del sentido de esta actividad expresivo-creativa, para centrarnos preferentemente en el contenido de los productos.

Los análisis de los vídeos de ficción ponen en evidencia una gran variedad de aspectos, entre ellos la influencia que tienen el cine y la televisión en su imaginario. Esta influencia no la podemos considerar como una relación simplista de causa-efecto o una mera copia. Aunque un 61% de los y las adolescentes que han realizado los cortos destine entre tres o más horas diarias a la televisión, a las que hay que añadir el tiempo dedicado al cine, los videojuegos o Internet; tenemos que hablar de una reelaboración, de una negociación, en la que son tan importantes los textos mediáticos que pueden utilizar como referente como la lectura interpretativa que de ellos hacen los y las jóvenes y también los elementos contextuales que enmarcan la situación comunicativa de producción: dinámica de las interacciones sociales, roles de género, situaciones de liderazgos, etc. Podemos decir que, tanto en el ámbito del microentorno como de macroentorno, los textos son, como apunta Fontcuberta (1997), el registro de una mirada contextualmente construida.

En este punto es igualmente significativa la aportación de Buckingham (2003: 212), en oposición a la visión de Ferguson (1981) o de Masterman (1980), sobre el tema de la imitación de los contenidos mediáticos en la producción audiovisual de los jóvenes, que es concebida por estos dos autores como una complicidad con la «ideología dominante». Buckingham afirma que, de la misma forma que en el caso del lenguaje verbal, la imitación no es algo que se produce de forma «irreflexiva» sino que representa un

aspecto indispensable del aprendizaje. El hecho de imitar contribuye a desarrollar habilidades analíticas y prácticas. Para este autor, incluso en las producciones más externamente «imitativas», existe un elemento de negociación, parodia, crítica o pastiche que va más allá del remedo servil para convertirse en una forma de intertextualidad o de comunicación dialógica, en la línea que sugiere Bakhtin (1981).

En el estudio realizado se analizan una variedad de aspectos: contenido narrativo (temática argumental de la historia), temas, personajes, escenarios, comprensibilidad, cuestiones formales, relacionadas con variables de edad y género. Pero, en este texto, tan sólo expondremos algunos resultados sobre los temas que aparecen en las ficciones. La línea temática se obtiene a partir de detectar los diversos contenidos que aparecen en los filmes. Un corto de ficción puede tener muchos temas, algunos con un papel esencial en la trama y otros apareciendo de forma puntual. Esto hace que el recuento de temas sea mucho más elevado que el de cortos, que recordemos son 44. Sin diferenciar el peso que los temas tienen en la historia, se han agrupado en temas y subtemas porque un mismo tema puede ser mostrado con diversos matices (subtemas). Por ejemplo, no es lo mismo que en una ficción audiovisual se hable del amor como enamoramiento, que se represente la relación amorosa con peleas o celos. Cada uno de estas modalidades posibles se ha contabilizado y, en el total de las producciones, se han localizado 15 temas y 46 subtemas, tal como se puede observar en el Cuadro 1.

El tema más recurrente en las producciones es la categoría que hemos denominado como «autoimagen», que incluye aspectos relacionados con la «identidad adolescente» y la «mirada del grupo de iguales», o sea, un conjunto de elementos que tienen que ver con una representación de lo que se podría considerar como propio de la «cultura adolescente», con toda la variedad de matices que ello comporta. Incluye ficciones que muestran rituales de relación entre los y las adolescentes, la preocupación por el vestido y la apariencia, actitudes de rebeldía y separación respecto a los adultos, etc., ya sea como tema principal del relato o como elemento puntual de la trama.

Con cifras muy similares, aparece como segundo tema más representado el de la «violencia». La más descrita es la «violencia próxima», que muestra peleas, agresiones y amenazas; una violencia ligada principalmente a los conflictos cotidianos que se generan principalmente en las relaciones con los iguales. Va seguida por la categoría de «violencia más extrema» (asesinatos, suicidios y violaciones), que obtiene cifras algo menos elevadas. También es destacable la subcategoría «robos y atracos» que, por el tratamiento que recibe en los cortos, se ha incluido en el tema de violencia.

En tercer lugar de presencia se sitúa la categoría «amor y relaciones de pareja». El tema del enamoramiento ideal obtiene los porcentajes más elevados, pero, si se agrupan el resto de subcategorías de este apartado, en el conjunto de vídeos acaban predominando cuestiones que muestran problemas respecto al hecho amoroso: disputas, infidelidades, celos.

Respecto a la relación entre la temática y la variable de género de estas tres categorías, se observa que la categoría autoimagen aparece más frecuentemente en los equipos formados únicamente por chicas o por chicos y menos habitualmente en los mixtos. La categoría violencia predomina en los grupos compuestos sólo por chicos y en algunos mixtos. La temática del amor y las relaciones de pareja tiene más recurrencia en los grupos de chicas solas y en los mixtos. La correspondencia con la variable edad muestra que el tema de la autoimagen es más frecuente en los grupos más jóvenes (11-13 años) o en los de educación compensatoria (16-18 años). La categoría de violencia en los chicos y chicas de la ESO y la de amor y relaciones de pareja en los adolescentes que obtienen el título de secundaria en ámbito de las escuelas de adultos.

En un segundo gran grupo de recurrencia y con porcentajes bastante menores de aparición, estarían, por orden de frecuencia, los temas: «ley y policía», «amistad», «drogas», «escuela», «tribus urbanas» y «engaños y trampas». En el tema «ley y policía» predomina la representación de los agentes en la función de detención de infractores, seguida de las subcategorías de seguridad y protección. Hay también, en algunos vídeos, una representación ridiculizada de la policía. Los personajes con rol de policía suelen ser hombres con actitudes duras. Este tema acostumbra a tener mayor presencia en los equipos formados únicamente por chicos y que pertenecen al segundo ciclo de la ESO.

En la mirada que se hace de la «amistad», la representación de los aspectos problemáticos despunta por encima de los positivos, aunque la valoración de la amistad también es bastante reiterada en algunos grupos. Las chicas y los chicos más jóvenes y los de bachillerato son los que han representado más a esta temática, así como los grupos formados por chicas solas.

La categoría «drogas» evidencia que éstas se exponen desde dos perspectivas bastante diferenciadas. Por un lado, desde una visión más mediática relacionada con el tráfico y la persecución policial y, por otro, aparece una imagen más ligada a la compra y el consumo. En esta segunda representación, más real y cotidiana, se suele mostrar el consumo individual y también la ceremonia que implica, y casi nunca las consecuencias negativas de la drogadicción. En la mayoría de vídeos en los que aparece la droga, los consumidores son chicos y sólo en un vídeo salen chicas. La representación del tema de la droga es, como el tema ley y policía, más usual en los grupos formados por chicos y que cursan el segundo ciclo de la ESO.

En cuanto al tema «escuela», la mirada que prevalece apunta a una representación negativa: conflictos y falta de respeto hacia los docentes, aburrimento, desmotivación, etc. Sólo en el caso de los alumnos de educación compensatoria se manifiesta una perspectiva positiva del centro de formación, como un recurso para luchar contra el fracaso escolar y una puerta de cara a la formación profesional y a la inserción en el mundo laboral. El papel de los docentes siempre suele recaer sobre personajes masculinos. La escuela tiene mayor presencia entre los grupos mixtos y los adolescentes de 11-13 años.

La temática de “engaños y trampas” abarca una diversidad de situaciones: las relaciones de pareja, los atracos y robos, la escuela y los juegos de mesa. Su representación predomina en los grupos mixtos y en los formados por chicas y chicos más mayores.

Finalmente, la categoría de «tribus urbanas», que obtiene cifras equiparadas a engaños y trampas, contiene dos subtemas: conflictos entre tribus y estilos de vida. La subcategoría de conflictos es la que consigue más reiteración, mientras que el tema de estilos de vida es menos frecuente. Éste apunta a mostrar algunos aspectos externos de las tribus, sus maneras y costumbres. El tema de las tribus tiene más presencia en los grupos formados por chicos solos y entre los alumnos de bachillerato y educación compensatoria.

Los temas con menos representación en los filmes son, por orden de mayor a menor recurrencia, las categorías «familia», «deporte y juegos», «animales», «discoteca», «mundo laboral» y «solidaridad». Todos ellos aparecen con porcentajes muy bajos, dada la cantidad de temas que aparecen en el conjunto de las producciones.

El tema de la «familia» también se muestra como conflicto y sólo en una de las ficciones constituye el tema central de la historia, en el resto, su representación es bastante marginal. El rol de padre se escenifica en alguna función puntual, como la de pasar a recoger a los hijos e hijas por la escuela y en el control de las notas. El rol de madre, además del celo respecto a los resultados escolares, se representa vinculado a las tareas domésticas. La familia despunta en los equipos de producción formados por chicas solas o en los grupos mixtos. Es un tema que aparece entre los adolescentes más jóvenes, en el bachillerato y en la compensatoria y escasamente en el segundo ciclo de la ESO.

La categoría «deporte y juegos» se expone igualmente vinculada con la disputa y menos frecuentemente se muestra el espacio de juego como encuentro para la relación o la amistad. Como deportes, se representan únicamente el baloncesto y el fútbol, y, entre los juegos, los de mesa. Esta temática es más frecuente en grupos mixtos y entre el alumnado de la ESO, tanto de primero como de segundo ciclo.

Los animales que tienen comparecencia en los vídeos son sobre todo los perros y, en concreto, en tres únicas producciones. Todas ellas están elaboradas por grupos mixtos que pertenecen a aulas de Adaptación Curricular (UAC), dos de 1º de ESO y una de 4º de ESO. En los cortos de los más jóvenes se pone de manifiesto un gran aprecio por los perros, un gusto extremo por su cuidado y compañía. El día de la grabación tres adolescentes se presentaron con sus perros, para que representaran su papel en la trama. En el caso de las chicas y chicos de 4º de ESO, los animales desempeñan una presencia más simbólica y menos relevante.

El tema «discoteca» aparece en dos grupos, uno de 4º de ESO (chicas) y otro de bachillerato (mixto). La discoteca es el espacio donde transcurre la acción. Hay una preocupación evidente por mostrar los rituales de baile, el papel del DJ.

En último lugar aparecen las temáticas «mundo laboral» y «solidaridad». La representación del mundo laboral la hacen las chicas y los chicos de educación compensatoria, evidenciando la importancia que tiene para ellos la incorporación al trabajo. Una situación que implica la temática de solidaridad la escenifica un grupo mixto de 4º de ESO en una historia que evidencia actitudes de compasión y ayuda hacia alguien que está en apuros.

Finalmente, nos gustaría resaltar algunos elementos relacionados con la representación de los roles de género que aparecen en los vídeos porque se trata de un aspecto también de gran relevancia para la EC. Es frecuente la imagen muy estereotipada de los roles. Los personajes masculinos poseen fuerza y capacidad de liderazgo, mientras que los femeninos tienen roles de mujeres frágiles, de víctimas o manifiestan posiciones y actitudes bastante pasivas dentro de las historias. Sólo en cuatro ficciones se rompe la representación de la chica como personaje que sigue pasivamente la acción que desarrollan los chicos y despliegan, algunas de ellas, papeles típicamente masculinos. En el tema de las relaciones amorosas, los chicos son dibujados como el centro del deseo de las chicas, como personajes a contemplar, príncipes azules, menos en uno de los filmes donde aparece una vampiresa que mantiene relaciones con diversos chicos pero, como frecuentemente ocurre, acaba siendo castigada. Aparecen también escenificaciones de violencia extrema dirigida a personajes femeninos por parte de personajes masculinos. Las chicas adoptan actitudes agresivas hacia otras mujeres por cuestiones de rivalidad en la conquista de un chico y, en el caso de un vídeo, se hace una representación de una situación de *bullying*, que se resuelve positivamente en el desenlace de la historia, o las chicas muestran también maneras agresivas hacia los chicos que las engañan.

En resumen, los temas que aparecen en los vídeos de los adolescentes ponen de manifiesto que, a parte del tema de la autoimagen adolescente que es el más recurrente, el conflicto con más o menos carga de violencia ocupa un lugar preeminente en las ficciones elaboradas por los y las jóvenes. Ese conflicto belicoso aflora en la categoría de violencia, pero también en la de relaciones de pareja, en la de ley y policía, en la de amistad, en la de drogas, en la de escuela, en la de engaños y trampas y en la de tribus urbanas, que son las categorías que obtienen porcentajes de presencia más elevados en el conjunto del corpus analizado. Pero igualmente el tema del conflicto violento lo encontramos en categorías de menor aparición como son las de familia y deporte y juegos. Así, las dos grandes categorías «autoimagen adolescente» y «conflicto violento» son las más representadas y además son las temáticas que ocupan también un gran espacio en las pantallas del cine y la televisión. El conflicto violento se observa no sólo en la ficción cinematográfica, sino también en los programas de entretenimiento y en la información televisiva, y la representación de la adolescencia ocupa un lugar destacado en el mundo de los *media*, en la ficción, la música, la publicidad, etc.

Sin pretender obviar el tema de la violencia en relación con los medios que pediría una atención especial, nos centraremos en la representación que se hace de los y las adolescentes en las pantallas por parte de la industria mediática. Observamos la preocupación por representarlos de una determinada manera, con preferencia por ciertos estereotipos, priorizando determinadas presencias, representaciones que contrastan con la pluralidad de formas de ser adolescente. Desde los medios se hacen “visibles” unos tipos de jóvenes que forzosamente han de repercutir en la forma en que las chicas y los chicos se comprenden a sí mismos e interpretan su entorno. Difícilmente pueden quedar fuera del juego de miradas en la que resultan tan reiteradamente interpelados. Las palabras de Avello y Muñoz (2002: 43) describen muy bien la situación: «la cultura juvenil es el efecto de un sistema comunicativo en el que el joven no encuentra lugar sino como objeto y como mensaje, pero nunca como sujeto». Seguramente que sólo recuperando y posibilitando la voz y la mirada de los adolescentes, aportándoles recursos para el cuestionamiento crítico de los textos desde el análisis y la producción audiovisual, las chicas y los chicos podrán construir nuevos discursos, nuevas formas de representación y autorepresentación que les ayudaran a construirse como personas con más argumentos. Sin embargo, en este aporte de instrumentos para la interpelación de los textos mediáticos que se propone desde la EC hay que procurar, como dice Buckingham (2002), encontrar un equilibrio entre, por una parte, la dimensión del racionalismo crítico que ha caracterizado la educación en medios durante décadas y que aspira a proporcionar a las chicas y a los chicos herramientas para una lectura distanciada y crítica de los textos mediáticos y, por otra, la dimensión ligada a la experiencia lúdica, a la proyección emotiva, a las inversiones de roles, etc. que posibilita sobre todo la producción audiovisual y que apunta a hacer un trabajo más trasgresor con el significado, porque tratar de convertir la interrelación con los medios en algo puramente racional y académico es traicionar buena parte de su naturaleza.

Referencias

- AVELLO, J. y MUÑOZ, A. (2002): «La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil», en RODRÍGUEZ, F.: *Comunicación y cultura juvenil*. Madrid, Ariel.
- BAKHTIN, M. (1981): *The Dialogic Imagination*. Austin, Texas, University of Texas Press.
- BUCKINGHAM, D. (2002): *L'educació en mitjans de comunicació i la fi del consumidor crític*. Document de treball de les III Jornades Tècniques del Projecte Educatiu de Ciutat. Comunicar i educar. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- BUCKINGHAM, D. (2003): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FERGUSON, Bb. (1981): «Practical work and pedagogy», en *Screen Education*, 38.
- FONTCUBERTA, J. (1997): *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona, Gustavo Gili.
- GIROUX, H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about Television*. Londres, Macmillan.

Cuadro 1

Temas	Subtemas
1. Amor y relaciones de pareja	1. Enamoramiento
	2. Seducción
	3. Conflictos de pareja
	4. Celos
	5. Sexualidad
	6. Infidelidad
	7. Peleas, respuestas agresivas
2. Violencia	1. Violencia doméstica
	2. Peleas y agresiones

	3.Asesinatos
	4.Robos y atracos
	5.Suicidios
	6.Violación
3. Drogas	7.Amenazas 1.Traficantes
	2.Compra
4. Ley y policía	3.Consumo 1.Desprestigio
	2.Detención
5. Amistad	3.Demanda de protección 1.Pelea y reconciliación
	2.Valor de la amistad
	3.Discriminación y rechazo
6. Escuela	4.Celos 1.Conflictos docente / alumnado
	2.Desmotivación
	3.Rutinas escolares
	4.Poco respeto hacia el docente
	5.Soborno
7. Familia	6.Valoración de la escuela
8. Autoimagen, identidad adolescente	1.Presencia. 1.Mirada del otro, identidad adolescente
	2.Aburrimiento
	3.Ritual y indumentaria
	4.Incomprensión de los adultos
	5.Irse de casa
9. Tribus urbanas	6.Unión del grupo contra los otros 1.Conflictos
10. Engaños y trampas	2.Estilos de vida 1.Presencia
11. Solidaridad	1.Presencia
12. Animales	1.Presencia
13. Deporte y juegos	1.Juegos de mesa 2.Fútbol
14. Discoteca	3. Baloncesto 1.Presencia
15. Mundo laboral	1.Presencia

Carme Mayugo, Montserrat Moix, Marta Ricart y Sara Reñé forman el colectivo Teleduca, educació i comunicació SCP en Barcelona (España) que elabora y aplica propuestas de formación de formadores, realiza investigaciones relacionadas con el contexto mediático, diseña materiales didácticos para incorporar la comunicación y el trabajo con diferentes media a la educación, y despliega actividades de producción y acceso a los medios (teleduca@terra.es).

