

SABERES Y ESPACIOS DE INTERACCIÓN DE LOS JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL⁶

Imanol Aguirre, Amaia Arriaga, Reyes González-Vida, Idoia Marcellán, Lander Calvelhe, Ilargi Olaiz

La producción mediática de los jóvenes suele considerarse, en sí misma, como un fenómeno popular y destacado (Gilje, 2011). Es por ello que el estudio de las estrategias y modos por los que se producen los aprendizajes entre los jóvenes conforma un campo emergente (Sefton-Green & Soep, 2007), aunque que, por lo general, se centra en las actividades que los jóvenes productores desarrollan en relación con las artes (Karpati & Kovacs, 1997; Wilson, 2003; Freedman, 2006; Porrés, 2012) o con los media (Lundby, 2008; Kaare, 2012, Sefton-Green & Buckingham, 1996). Muchos de estos trabajos se realizan en el contexto institucional o escolar, pero también son muchos los que centran la investigación en las prácticas realizadas en entornos de acción comunitarios (Buckingham, 2005; Hull & Schultz, 2001; Hull, 2003, Duncan-Andrade, 2004; Freedman, 2006).

En nuestro caso, hemos querido explorar especialmente las prácticas de producción de cultura visual que quiebran las tradicionales relaciones maestro - aprendiz o experto – novato y que se desarrollan a partir de la relación entre iguales, como aprendizaje “peer to peer”, al margen del la educación formal. Es decir, ese tipo de prácticas que pertenecen a lo que Trend (1992: VII) califica como “pedagogías culturales”.

Partimos de la idea de que investigar sobre la producción de cultura visual consiste en explorar, además de las imágenes que los jóvenes realizan, los sentidos y significados de sus creaciones, las relaciones de aprendizaje, las circunstancias de producción, las prácticas de distribución y las formas de construcción de subjetividad e identidad que su actividad creadora genera. Además, en el caso que nos ocupa, nos interesan las implicaciones educativas de todo ello. Adoptar esta doble perspectiva de investigación, que analiza imágenes y artefactos visuales junto a prácticas sociopolíticas y culturales, nos ha permitido poner en evidencia algunas cuestiones particulares de la producción cultural realizada por jóvenes, como las que vamos a presentar en este escrito.

Nuestra investigación ha constado de 3 fases claramente delimitadas: una primera fase en la que entrevistamos a seis jóvenes para detectar las cuestiones que a su juicio eran más relevantes en relación al tema de nuestra investigación. Una segunda fase en la que, a partir de sus aportaciones, se ha realizado un cuestionario que ha sido posteriormente cumplimentado por 786 estudiantes de entre 15 y 18 años. En la tercera

⁶ Este trabajo tiene su origen en el proyecto de investigación “*Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria*”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU 2009 - 13712). Se trata de un proyecto que se propone indagar sobre los saberes que los jóvenes ponen en juego en su actividad como productores de cultura visual y en el tipo de competencias a los que dichos saberes van asociados. Todo ello con el fin ponerlos en relación con los que la escuela ofrece a estos mismos jóvenes.

fase hemos realizado entrevistas en profundidad a 12 de los jóvenes participantes en la encuesta y analizado una muestra de las producciones visuales de estos jóvenes.

Las respuestas a las preguntas del cuestionario y las entrevistas realizadas nos han dibujado un mapa sobre la producción visual juvenil que ahora pasamos a presentar. En este texto trataremos de analizar y presentar nuestras conclusiones sobre los saberes que los jóvenes ponen en juego en sus actividades de producción visual, sobre las formas de aprender que tales actividades propician y sobre los espacios de producción y distribución por los que estos saberes circulan.

LA RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE LOS JÓVENES Y LOS SABERES QUE LAS ORIENTAN.

Una primera mirada a los datos proporcionados por el cuestionario, nos ha permitido constatar, como puede verse en el cuadro 1, que la actividad de producción visual preferida por los jóvenes encuestados es la fotografía.



Fig. 1 Actividades que realizan con más frecuencia

El cuestionario nos ha permitido saber, también, que son más los jóvenes que dicen dibujar de manera informal en sus cuadernos, que los practicantes de otras actividades, aparentemente más propias de las culturas jóvenes, como el grafiti, los cómics, la realización de páginas web o la práctica del video.

Estos datos se han visto corroborados por las respuestas a la pregunta sobre la asiduidad con la que practican cada una de las actividades de producción señaladas, como muestra el segundo cuadro.

	FOTOGRAFÍA		VIDEO		DIBUJO		PINTURA		GRAFFITI		COMICS		PAGINAS WEB	
	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%
Siempre	125	16	8	1	137	17	18	2	12	1	5	1	8	1
Con frecuencia	322	41	75	10	189	24	36	5	14	2	14	2	32	4
A veces	205	26	322	41	224	29	109	14	48	6	45	6	70	9
Casi nunca	94	12	254	32	128	16	136	17	140	18	135	17	151	19
Nunca	29	4	108	14	98	13	467	59	551	70	566	72	486	62
No contestan	9	1	19	2	10	1	20	3	21	3	21	3	39	5

Fig. 2. Frecuencia con la que practican sus actividades de producción visual

El estudio nos ha revelado, además, que los jóvenes utilizan preferentemente los recursos temáticos, estéticos y formales que han ido adquiriendo por mero contacto con la cultura visual y todas las convenciones culturales a ella aparejadas. A pesar de que en muchas ocasiones no parecen ser conscientes de la influencia que estos tienen en sus prácticas o muestren cierto distanciamiento con los saberes y referentes de los que se nutren. Así nos lo refiere Maider cuando le preguntamos por las fuentes de inspiración para sus dibujos: *“No sé. Igual de las revistas o de alguna cosa que he visto en Internet, no sé.” (...) Llevaré tanto tiempo desde que lo copié por primera vez que ya creo que son míos”.*

También hemos detectado una baja conciencia de la relación que conecta sus creaciones con un cuerpo de saberes asociados a ellas, aunque sean los que ponen en juego en sus prácticas habituales de producción (Gardner et al., 2009; Charlot, 2001, 2008). David lo pone de manifiesto cuando nos habla de su decisión de matricularse en la Escuela de Artes:

D: ...Yo dibujar de siempre había dibujado. Pero no sabía que existía la posibilidad de dedicarte a eso, sino que el que es bueno, llega ahí y ya está. No sabía que había estudios dedicados a eso.

LA ACTITUD ANTE EL SABER CAMBIA SEGÚN LAS DISCIPLINAS Y EL SENTIDO DE LA PRODUCCIÓN

Sin embargo, la relación entre las prácticas creadoras y los saberes que las conforman da lugar no es siempre igual. La elección de los temas, así como la actitud ante el saber que orienta sus producciones cambia según sea la herramienta elegida y el sentido de lo que producen. La investigación nos ha mostrado, por ejemplo, que estos jóvenes no abordan de la misma manera aquellas actividades que no precisan ninguna experticia y las que requieren conocimientos más complejos y especializados.

Este diferente posicionamiento ante la relación entre prácticas productivas y saberes puede observarse muy claramente en la mayor parte de su actividad fotográfica. Por un lado los jóvenes se muestran practicantes asiduos de los que denominan fotografía “mainstream”; es decir esa fotografía informal, cuya temática suele estar muy relacionadas con la cotidianidad personal y del grupo. Es un tipo de fotografía que sólo busca interesar a sus amistades. Su valor no reside en sus cualidades técnicas ni estéticas, sino en su capacidad de rememorar situaciones, de sorprender o de generar algún tipo de interacción comunicativa con su grupo. Son fotografías que no parecen derivar de la aplicación de ningún tipo de saber. Como nos dice Maider, son imágenes realizan *“sin pensarlas”*. Diferentes a lo que Maider califica como un tipo de fotografía “más vocacional”, la que exige *“mas seriedad”*, es decir la que para su realización precisa tener conocimientos.

David también expresa esta posición cuando nos dice que *“sacar una foto, la saca cualquiera”*. Preguntado sobre qué quiere decir con la expresión *“una buena foto”*, David nos responde que es aquella que presenta *“una buena composición”*, la que está realizada *“con criterio”*. Debe ser algo *“que esté intencionado, que no sea una simple foto sacada de donde sea y como caiga. Sino que esté buscada y a la hora de que te digan “¿por qué has hecho esto?” saber justificarlo”*.

Este diferente posicionamiento ante la producción mainstream y la producción experta lo encontramos también en el caso de Eduardo, quien nos habla de su interés por pasar del uso de cámaras automáticas digitales a las cámaras manuales porque éstas le permiten tener un mayor control sobre sus decisiones y amplían la posibilidad de intervenir en sus creaciones.

ACTITUD ANTE EL SABER EXPERTO: DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA RESOLVER CUESTIONES TÉCNICAS Y ESTÉTICAS

Por lo general, los jóvenes de nuestro estudio muestran poco interés por las opiniones reconocidas como expertas para mejorar sus prácticas creadoras. Cuando las dificultades que les surgen son de tipo técnico, algo más de la mitad de los encuestados dicen recurrir a internet y, en menor medida, a sus amigos. Cuando no se encuentran satisfechos con el resultado estético de lo que van haciendo, sin embargo, la tendencia se invierte ligeramente y se confía algo más en la opinión de los amigos que en la que pueda encontrarse en las revistas o internet. Al fin y al cabo, la comunidad de amigos lo es porque es una comunidad de afinidades, un “espacio de afinidades” según término acuñado por Gee (2004), y en ese sentido las entrevistas nos han dejado claro que lo que sus pares opinen resulta muy importante para el joven productor. Sólo ante la necesidad de resolver cuestiones técnicas, buscan respuesta en otros entornos. A este respecto, es interesante constatar que en ninguno de los casos la consulta a la familia y, sobre todo, al profesorado es considerada como una opción interesante.

Es preciso insistir en que estos datos no deben ser tomados por su valor estadístico, aunque la tendencia que marcan se ha visto corroborada por lo que nos han manifestado en las entrevistas. Pero no cabe duda de que ofrecen pistas interesantes para acercarnos a los criterios y estrategias que los jóvenes usan a la hora de buscar recursos para progresar en el conocimiento. A este respecto, por ejemplo, tanto los datos del cuestionario como las entrevistas han puesto de manifiesto que la actividad creadora de estos jóvenes se produce muy al margen de las formas más organizadas y jerarquizadas de aprendizaje.

SE CONSIDERAN AUTODIDACTAS QUE APRENDEN POR EXPERIMENTACIÓN

A la vista del tipo de relaciones que establecen entre sus prácticas productoras y los saberes que estas conllevan no es extraño que la gran mayoría de los jóvenes participantes en nuestra investigación se consideren autodidactas, reflejando una tendencia general entre los jóvenes creadores de la que ya dan cuenta otros estudios (Lange & Ito, 2010)

Preguntados por sus inicios en la producción visual, el 35% de los jóvenes encuestados respondió que dieron solos sus primeros pasos y otro 29% nos manifestó que lo hizo junto a sus amigos. Sólo un 14% afirmó haberse iniciado en el entorno familiar y un, más escaso todavía, 9% haberlo hecho en la escuela.

En lo relativo a la forma de progresar en sus conocimientos, tanto en sus respuestas a la encuesta como en las entrevistas, los jóvenes nos han manifestado que lo hacen a través de la experimentación personal, el juego de observación-ensayo-error. Es otra vez David quien nos revela claramente que su forma de aprender es analizar con detalle las fotografías interesantes que encuentra para tratar de desentrañar la forma en la que están hechas y a partir de ello investigar haciendo pruebas por su cuenta. Su método es *“mirar un poco cómo han hecho esas fotografías y en base a eso, pues hacer... sobre todo toquetear. Igual sacas la misma foto de esto, 20 fotos. Subiendo esto, abriendo más el diafragma, menos... te puedes tirar horas”*.

Como David, la mayoría de los jóvenes de nuestro estudio progresan en sus creaciones, mediante el juego de ensayo-error, hasta obtener un resultado que les resulte satisfactorio. Renuncian incluso a las oportunidades de aprender que les ofrecen los manuales e instrucciones que acompañan a muchas de las herramientas o del software que utilizan para sus producciones. Leire nos explica la razón de esta forma de actuar: *“es que yo, por ejemplo me leo las instrucciones y no entiendo nada, entonces yo prefiero ir probando y a ver que sale”*. Aroia refuerza esta opinión, manifestando que prefieren *“ir investigando cómo funciona, con más libertad, es más divertido”*.

Los jóvenes que hemos entrevistado, tampoco están registrados o participan regularmente en foros de expertos, particularmente dirigidos a satisfacer necesidades de ampliación de conocimiento especializado. Sólo en algún caso nos han manifestado acercarse a alguno de estos foros, de manera puntual, para encontrar elementos que les han colocado en un nuevo punto de partida para la experimentación autónoma. David, por ejemplo, relata así la manera en la que alguna vez ha usado estos foros o páginas de Facebook:

D: Si, pues a ver ¿para sacar este tipo de... pues un amanecer o lo que sea...? Pues mirar un poco cómo las han hecho esas fotografías y en base a eso, pues hacer...

Es tal la confianza en el valor de la experimentación autónoma para la mejora de los resultados en su producción visual que, aunque no lo descartan, tampoco consideran especialmente necesaria la realización de cursos específicos que les permitieran profundizar en los conocimientos que emplean para su producciones.

Así lo manifiesta de nuevo David, cuando responde a la pregunta sobre cuántos conocimientos estima que es necesario tener para hacer ese tipo de fotografías que él califica de buenas:

D: No mucho. Porque de fotografía yo tampoco entendía... o sea, que tampoco me he puesto a leer libros como un loco ni... ni hacer cursillos, ni... sino ir experimentando y... Si tienes ganas de hacer algo, pues haces lo que sea por tu cuenta o buscando gente o lo que sea... para poder desarrollar eso que tu quieres.

EL PAPEL DE LA HERRAMIENTA EN RELACIÓN CON LOS SABERES

No se puede negar que las características propias de la tecnología digital y las herramientas que ofrece Internet marcan notablemente el alcance de las prácticas de creación y distribución de los jóvenes (Sef-ton-Green & Soep, 2007). Tampoco puede negarse que la diversidad de usos que los jóvenes hacen de ellas ha traído la reconfiguración de muchas de estas herramientas, como asegura danah boyd (2002).

A este respecto, nuestro estudio ha puesto de relieve que las posibilidades que ofrece la tecnología, especialmente la digital, constituyen un factor muy importante para la implantación y proliferación creciente de las prácticas creadoras entre los jóvenes. Precisamente la inmediatez en la respuesta y la facilidad para revisar los resultados que ofrecen tanto los medios digitales de producción de imágenes — video o fotografía— como las redes por las que suelen ser distribuidos, permiten una interacción de doble recorrido en la que resultan indiscernible el acto de aprendizaje del de creación y socialización. Leire y Aroia nos hablan, en este sentido, de que el uso de las cámaras digitales les permite llevar a cabo una dinámica de ensayo-error instantánea que con otro medio no sería posible. Nos cuentan que su forma de producir consiste en ir probando, comentando y volviendo a realizar sus fotografías hasta que obtienen la que les gusta. Todo ello mientras que, al mismo tiempo, generan una dinámica de interacción dialógica con sus pares de la que todos extraen aprendizaje.

No es de extrañar, por ello, que más de dos tercios de los jóvenes encuestados consideren que es más útil para avanzar en sus prácticas de producción disponer de buenos medios que aumentar su aprendizaje. Aunque es igualmente significativo que el alcance de esta creencia sea similar entre quienes se dedican principalmente a actividades de fuerte componente tecnológico (fotografía digital o video) y quienes se dedican a actividades más manuales, como el dibujo, que por su propia naturaleza pueden realizarse con mucho menor requerimiento de medios.

Detrás de esta actitud se esconde posiblemente la idea, originada en sus propias prácticas, de que el saber que precisan para sus creaciones, viene ya incorporado a las herramientas que proporciona la tecnología actual. Esto explicaría, también, que la fotografía sea la actividad de producción visual abrumadoramente mayoritaria entre los jóvenes. Seguramente porque las cámaras actuales facilitan formas de producción que

no precisan del dominio de un saber experto para desarrollarse. Para que el joven pueda convertirse en productor solo tiene que aprovechar el potencial que el propio diseño de la herramienta ofrece.

El papel del dispositivo tecnológica que incorpora en su seno los saberes que posibilitan su uso es determinante en la configuración del perfil del joven como creador. Así lo ve Eduardo, quien consciente del potencial creador que descansa en la propia configuración de las actuales cámaras fotográficas, nos confiesa que ha desistido de orientar hacia la profesionalización su actividad como fotógrafo:

"No lo veo tan posible como otras actividades... es que no sé ... como ahora todo el mundo tiene acceso a una cámara de calidad buena ... la gente ha dejado de recurrir a profesionales... porque al fin y al cabo, lo pones en automático, haces una foto, y si la cámara es buena y sabe hacer las fotos bien, pues te hará una buena foto."

La cámara "sabe", nos dice Eduardo, y si la herramienta sabe sólo con poseerla se consigue eliminar toda distancia entre la experticia profesional y el saber aficionado. Incluso cuando el medio empleado no ofrece todo lo que los jóvenes necesitan para sus producciones, suelen recurrir a otras herramientas ya prefiguradas para hacer el trabajo. Aroia y Leire, por ejemplo, nos explican que recurren a los programas para retocar y editar imágenes que internet pone fácilmente a su alcance.

En este potencial de saber que incorpora la propia herramienta reside, seguramente, uno de los factores que han hecho posible la creciente implantación de la red Instagram entre los jóvenes. Rebeca nos cuenta que está enganchada a esta red, porque le ofrece, además, una herramienta que "te da la opción de retocar-la (la fotografía), de darle diferentes efectos", propiciando, más allá del encuentro con iguales, la posibilidad de mejorar la calidad de la producción propia.

Pero la influencia mediadora de la tecnología no sólo se pone de relieve en la producción fotográfica de los jóvenes. También hemos encontrado que, a la hora de dibujar, el empleo de herramientas digitales ofrece al autor un plus de saberes con los que resolver sus producciones. Nuestra entrevista con Pablo nos ofrece evidencias de ello, al relatarnos cómo se ayuda de software especializado para solventar sus dificultades con la técnica de la acuarela:

"... en la Nintendo DS es más fácil, ... no es como en la realidad. Por ejemplo, en el Art Academy, para que se difuminara un poco el color, tenías que coger el pincel, mojarlo un poco... y ya salía, ¡pero eso yo lo hago en la vida real y no me sale ni a la de tres! (risas). Por eso... es que es más fácil en el Art Academy porque en la realidad hay que tener mucho más cuidado a la hora de hacerlo."

Fuera del ámbito técnico y en otros contextos de producción de cultura visual, Maider también nos proporciona un ilustrativo ejemplo de cómo la herramienta se convierte en elemento configurador de decisiones y resultados. En su relato nos habla del uso que ella y sus amigas hacen de las posibilidades que ofrece el juego de los Sims a la hora de tomar decisiones estéticas para sus diseños y, en particular, para decorar el local privado donde se reúnen en sus ratos de ocio. Es interesante observar la proyección que Maider y sus amigas logran dar a un software cuyo potencial para penetrar en el mundo del diseño podría parecer tan limitado a ojos de quien trabaje en esa parcela de la producción de cultura visual.

LOS ESPACIOS DEL APRENDIZAJE Y LAS FORMAS DE CIRCULACIÓN DE LOS SABERES ENTRE LOS JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

Junto a la manera de relacionar prácticas y saberes, otro de los aspectos centrales de nuestra investigación es el referido a los espacios por los que tales producciones y saberes circulan. A este respecto y a partir de los resultados obtenidos en las encuestas hemos elaborado estos cuadros que vienen a continuación.

PRODUCEN CON	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Familiares	23%	17%	5%	17%
Amistades	71%	58%	17%	17%
Nadie	38%	47%	87%	61%
Profesores	4%	8%	9%	6%

Fig. 3. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre con quién producen sus imágenes

COMPARTEN CON	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Familiares	50%	30%	28%	23%
Amistades	47%	27%	27%	14%
Nadie	16%	7%	16%	10%
Profesores	10%	6%	12%	10%
Las publican	46%	21%	12%	7%

Fig. 4. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre con quién comparten sus imágenes

EMPEZÓ EN LA ACTIVIDAD	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Imitando (amigos/ familiares)	29%	18%	12%	11%
Viendo algo impactante	37%	22%	31%	22%
Colegio	5%	10%	32%	33%
Extraescolares	5%	7%	7%	33%
No sabe	28%	21%	6%	6%

Fig. 5. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre cómo comenzó su actividad

PRIMER APRENDIZAJE	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Amigos/ conocidos	46%	40%	19%	11%
Familiares	21%	13%	10%	22%
Profesores	8%	18%	12%	39%
Nadie / por mi cuenta	38%	43%	57%	39%
Otros	4%	7%	15%	22%

Fig. 6. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre con quién desarrolló sus primeros aprendizajes

Independientemente de la prudencia con la que hay que tomar estos porcentajes, los cuadros nos muestran que los escenarios donde se produce el aprendizaje y los trayectos por donde circulan los saberes de los jóvenes productores también cambian en función del tipo de actividad que realizan y del sentido que ésta tenga.

Ciertamente, tanto los datos como las evidencias obtenidas en las entrevistas nos muestran que las prácticas de producción y distribución de cultura visual entre los jóvenes configuran un espacio complejo, escuadrizado e interafectado de relaciones, cuyo estudio requiere cierta sistematización.

Por ello, a partir de la información obtenida y con el fin de organizar mejor nuestra investigación, nos hemos permitido identificar, para mejor analizarlos, varios de los puntos neurálgicos en los que se producen estas interacciones entre los saberes y las prácticas de producir y compartir de los jóvenes: **1/** En primer lugar, hay que señalar el espacio conformado por la propia intimidad personal de cada individuo. Un espacio muy relevante, ya que son muchos quienes nos señalan en las encuestas y en las entrevistas que buena parte de su actividad se desarrolla en soledad. **2/** El entorno familiar merece también nuestra atención, puesto que resulta clave para la iniciación de algunas de las actividades creativas de las que nos han hablado los jóvenes entrevistados, como la de dibujar o pintar. **3/** Hemos hallado, igualmente, que el grupo conforma un entorno especialmente importante para la acción del joven productor. En la actualidad, como mostraremos, éste es un espacio que trasciende el ámbito local de la proximidad física para desplazarse al ámbito

virtual que configuran los distintos tipos de redes que propicia su actividad en internet. **4/** Finalmente, hay que tomar en consideración la relación de los jóvenes productores con el espacio de la enseñanza formal, especialmente el escolar. No tanto por el casi irrelevante papel que cumple en su actividad creadora, sino por el tipo de interacciones que propicia con otros productores y con algunos de los saberes que transmite. Veámoslo en detalle.

EL ESPACIO PERSONAL Y AUTODIDACTA DE LA PRODUCCIÓN AUTÓNOMA

Los resultados de las encuestas han resaltado la tendencia de los jóvenes a considerar que, tanto en sus inicios como en el desarrollo de sus producciones, actúan de manera autónoma y autodidacta (ver figuras 5 y 6). En menor medida, el cuestionario nos ha mostrado que la fotografía y el video suelen compartirse con las amistades, mientras que el dibujo constituye una actividad más privada y personal. Aroia nos refrenda esta primera impresión y lo explica así: *“La fotografía la utilizo más entre amigos y el dibujo lo utilizo como algo para mí, algo que hago yo.”* La vivencia del dibujo como una actividad íntima se evidencia, incluso, en las prácticas de distribución de las imágenes creadas. Raquel, por ejemplo, nos cuenta que ella no comparte sus dibujos con nadie. Sólo regala alguno si, casualmente, alguna amiga va a su casa y se lo pide o si los ha hecho por encargo: *“... si no, los otros, los que suelo hacer para mi, los guardo todos.”*

A diferencia de lo que en otros contextos y estudios se puede observar (Gilje, 2011b, Freedman, 2006), en nuestra investigación hemos encontrado pocas evidencias de producción colectiva. A los sumo, los jóvenes entrevistados nos han manifestado que comparten inmediatamente lo que producen para recibir el feedback de sus colegas. Peo lo normal es el trabajo individual. Incluso cuando se juntan para realizar actividades creativas, cada quien se dedica a lo suyo. Es lo que nos cuenta que hacen David y los compañeros de clase con los que más relación tiene, cuando se citan en verano y se van juntos, *“unos a sacar fotos, los otros a dibujar, otros a pintar... lo que sea, entre nosotros.”*

En nuestras entrevistas sólo hemos obtenido dos evidencias que pueden considerarse como situaciones de verdadero trabajo colectivo. Una de ellas es la de Ada, quien nos ha contado que suele hacer montajes de videos con amigos sobre personajes de sus series preferidas y que una vez llegaron a realizar un cortometraje.

La otra, un poco más peculiar, es la de Ana, quien realiza buena parte de su producción de abalorios y figuras de fieltro en colaboración con su madre, inductora además de su afición por esta forma de producción: *“Siempre que tenemos tiempo libre, ¡nos ponemos a hacer tonterías de éstas!”*, nos confiesa Ana.

EL ENTORNO FAMILIAR

El caso de Ana es excepcional por muchos motivos, pero pone a la vez en evidencia la existencia de un espacio peculiar y poco estudiado de la agencia de los jóvenes productores de cultura visual: el de la familia (West, Lewis, & Currie, 2009). Entre Ana y su madre hay un grado de complicidad y admiración tan grande, que hacen de la madre la mejor y más cualificada maestra que Ana tiene para desarrollar sus trabajos. Es la madre, aficionada al punto de cruz, quien proporciona a Ana diseños que obtiene del foro de Internet en el que participa. Es quien le compra materiales, le muestra sus trabajos y da su opinión sobre los que Ana realiza.

El caso de Ana es muy llamativo, pero no es la única evidencia de relación entre familia y actividad productora que hemos encontrado en nuestra investigación. Varios de los entrevistados nos han señalado que han sido sus padres/madres quienes les enviaron desde su infancia a academias o talleres de arte para aprender o desarrollar sus habilidades para el dibujo o la pintura. Es el caso de Maider, por ejemplo, quien lo expresa así: *“Llevo dibujando desde bien chiquita. Después, creo que fue dos años antes de mi comunión, mi madre me*

metió a pintar en una academia. Después me regaló mi primera caja de óleos y, a raíz de eso, voy todos los sábados a pintar. Vamos, llevo años”.

Muy similar es el caso de Ada: “... yo era la que dibujaba en clase y a la que le pedían los dibujos. Y ahora en clase sigo dibujando (.../...) Yo no había pensado apuntarme a clases porque lo hacía para no aburrirme. Pero [mi madre] me dijo ‘puedes apuntarte’. Y me pareció bien.”

La influencia de la familia se nos ha presentado también en otros contextos diferentes. De nuevo Ana nos dice que su abuelo, fotógrafo profesional, le insufló el gusto por la fotografía. Un inicio análogo al de Rebeca, quien remonta su interés por la fotografía al recuerdo de su abuelo, cuando le decía que “una imagen vale más que mil palabras”. Aunque reconoce que esta incipiente curiosidad infantil por las imágenes sólo cuajó en una verdadera actividad productora ayudando a su hermano:

“La fotografía me viene por mi hermano, porque siempre le he visto haciendo fotos, con esas súper cámaras que pesan un quintal... y siempre me decía, “¡venga peque, llévame la cámara!” Y yo empezaba a hacer fotos, probaba y me gustaba, porque sacaba unas fotos muy bonitas y transmitían mucha, muchas emociones ... me parece un mundo muy bonito”.

EL ESPACIO PARA LA INTERACCIÓN GRUPAL: EL GRUPO Y EL GRUPO EXPANDIDO EN LA RED

En todos los casos que acabamos de reseñar, la confianza y el reconocimiento que los jóvenes encuentran en el entorno familiar han sido decisivos para implicarse en prácticas de producción de cultura visual. Quizás por eso mismo el entorno de amigos, donde la confianza y el reconocimiento son la base de las relaciones, conforma el espacio más importante para la iniciación, aprendizaje y desarrollo de la actividad creadora de los jóvenes.

Con frecuencia se ha dicho que el grupo es vital para la conformación de la identidad y la configuración de la vida cotidiana y social del joven. En nuestra investigación hemos podido constatar, además, que el grupo es el elemento catalizador de las primeras relaciones de aprendizaje; especialmente si se trata de la fotografía, el medio de producción preferido por los jóvenes. Ya hemos dicho que el grupo de amistades conforma el entorno a cuyo escrutinio se someten las actividades de experimentación, ensayo y producción de cultural visual, incluso cuando ésta se desarrolla en soledad. Pero uno de los ejemplos más claros de esta influencia de las amistades en la actividad creadora nos lo proporciona David, quien nos cuenta cómo reorientó su vocación de ser médico forense hacia la fotografía gracias a las conversaciones que mantenía con una amiga que estudiaba en la Escuela de Artes de Pamplona y mostraba a David sus trabajos escolares (bodegones, trabajos geométricos y algunas fotografías).

La iniciación de David en la producción visual tiene su origen en el grupo de amistades más cercano, muy localizado en su territorio de relaciones más inmediato. Sin embargo, al igual que ocurre en el mundo adulto (Sánchez de Serdio, 2007), los jóvenes articulan su espacio vital como un cruce de diferentes ámbitos de acción que conforman otras tantas fuentes de significados.

Actualmente, la participación de los jóvenes en las redes sociales que propicia internet, ha ampliado claramente los límites de su entorno próximo, generando un gran escenario donde cada vez con mayor intensidad y frecuencia se desarrollan las prácticas de los jóvenes. En este escenario el grupo deja de ser el cerrado círculo local de las amistades, para convertirse en el catalizador de espacios no formalizados, abiertos y discontinuos, que propician diferentes tipos de relaciones, algunas más estables y otras más casuales y esporádicas. A este respecto Ada, por ejemplo, nos confiesa que en su cuenta de Tumblr sólo unas pocas

de las personas a las que sigue son sus amigas, “*el resto tengo personas que no conozco y que probablemente no vaya a conocer nunca*”.

De modo que, para analizar en la actualidad el mundo de las prácticas de producción de cultura visual juvenil es preciso ir más allá de la idea de tribu o comunidad cerrada y dejar abierta la puerta a considerar la presencia de otro tipo de entramados y situaciones que marcan las dinámicas de aprendizaje y acción de los jóvenes (Merchant, 2007, Stald, 2008).

En algunos casos, estos espacios se presentan como redes sociales ya pre-formalizadas—Tuenti, Twenti, Fotolog, Flickr, Facebook, Instagram, etc.—a las que los jóvenes se adscriben para encontrar a aquellos con quienes tienen afinidad, configurando comunidades más amplias y abiertas donde conviven el colectivo de amigos que se origina en el entorno local del barrio o del centro escolar y ese otro colectivo de personas al que danah boyd (2006) denomina “friendsters”: un colectivo de personas que, con frecuencia, no se conoce personalmente (Livingstone, 2008), pero que conforma un espacio ampliado que cumple las mismas funciones que las del grupo local.

Estas redes conforman lugares donde se reconocen y son reconocidos. Su virtud, para el joven productor, reside en que le proporcionan un espacio donde replicar y dar continuidad a las viejas redes de relaciones personales, amistosas y locales, incrementando notablemente con ello las posibilidades para el encuentro, la comunicación, el intercambio y el aprendizaje inter pares,

En este sentido Internet se ha convertido para los jóvenes con quienes hemos conversado en un vehículo idóneo para la circulación de los saberes y para la legitimación de las producciones propias. David lo ve de esta manera y lo pone, además, en contraste con lo que la educación formal puede ofrecerle:

D: Internet es el mejor sitio para aprender de la gente que lleva tu mismo rollo. La gente que está interesada en lo mismo que tú es la que más te va a enseñar. Más que un educador o un profesor.”

Seguramente por eso buena parte de las relaciones sobre la actividad productora de cultura visual de los jóvenes se desarrolla ya a través de Internet, especialmente en las redes que ofrecen un espacio donde colocar sus creaciones, casi siempre fotografías, para ser comentadas. Raquel, por ejemplo, nos habla de lo provechosas que encuentra estas relaciones con personas desconocidas, que opinan sobre sus trabajos: “*ese tipo de cosas se agradecen mucho (.../...) No te quieren criticar, simplemente te quieren ayudar... y yo lo veo bien.*”

INTERNET OFRECE UN ESPACIO LIQUIDO PARA INTERACCIONES CONTINGENTES

Pero junto a estos espacios preformalizados, en forma de redes, donde los jóvenes se reconocen y son reconocidos, hemos podido detectar la importancia que tienen para su actividad como productores otros espacios que ofrece internet, mucho más abiertos a la contingencia y al anonimato. Se trata de entornos por los que los jóvenes circulan sin reconocerse en ellos, más que circunstancialmente, y sin necesidad de ser reconocidos. Se trata de entornos precarios, difusos y ocasionales que permiten la aparición sorpresiva de situaciones de aprendizaje igualmente casuales y discontinuas.

El carácter aleatorio y contingente de cada uno de los ámbitos de acción que en estos cruces se genera da lugar a prácticas culturales juveniles que desbordan constantemente los límites de la comunidad, transgrediendo la lógica tradicional de identificación entre actividad y territorio (Rodrigo, 2010). En este sentido el creciente uso de Internet entre los jóvenes ha introducido cambios importantes en la definición de su vida

pública y se ha convertido en un espacio repleto de oportunidades para el aprendizaje o para la generación de diferentes maneras de articular identidad (Livingstone, 2008, boyd, 2002, boyd, 2006).

Por citar sólo un caso de los que nos ha proporcionado la investigación a este respecto, señalaremos el de Raquel, quien nos habla del aprendizaje que le ha reportado colgar sus fotos en Flickr: *“Alguna vez he tenido comentarios de... pues eso de gente de EEUU o de Inglaterra o así... que me decían, ‘aquí deberías de hacerle no se qué’ y yo ‘¡ah, vale!’ Entonces las subía luego con lo que me habían dicho y... muy bien”*.

La manera en la que los jóvenes que hemos entrevistado se mueven por estos espacios recuerda a la del flaneur baudeleriano. El sistema de organización de la información mediante hipervínculo, unido a las facilidades que ofrece el acceso a la información pre-indexada invita a los jóvenes a deambular por la red, saliendo al encuentro de aquello que no buscan específicamente, pero que reconocen cuando les sale al paso. Así le ocurrió a Ada, quien nos relata cómo conoció Tumblr, una red desconocida para ella y sus amigas, a la que llegó casualmente: *“... pues no sé estaría por Internet y encontré un Tumblr y me gustó. Pensé ¡ah, mira un blog! Y lo seguí durante un año o así. Y luego me di cuenta de que era una red social aparte. Y me hice un Tumblr, y no sabía cómo usarlo”*.

También ilustra esta manera de interactuar con el espacio que ofrece internet uno de los relatos que nos hace David. Este joven nos cuenta cómo estableció una relación de aprendizaje esporádica con un italiano desconocido. Ambos se encontraron casualmente en un foro del que ninguno de los dos era miembro. David vio que el italiano se ofrecía a comentar fotografías y decidió enviarle su primer reportaje para recabar su opinión. Nos cuenta que quedó satisfecho con el espontáneo comentario recibido, porque le reafirmó en su trabajo y, lo que es más importante, en su capacidad para hacer aquello que tanto le gusta. Él sabe que tiene mucho que aprender, pero el italiano desconocido le confirmó que puede hacerlo y esto fue para David lo realmente importante. Lo interesante del caso, es que no han vuelto a saber nada uno de lo otro. David nunca vio las fotos de su crítico italiano. No sabe si volvió pasar por aquel foro, que encontró por casualidad. No está entre los propósitos de David quedarse en aquella u otra comunidad, ya que, a este respecto, él piensa que *“... Internet es una cosa tan abierta que no sabes en realidad quien está ahí por interés y quien está por estar”*.

David, como tantos otros jóvenes, tiene claro qué es lo que espera de estos contactos y entiende que para que se produzca aprendizaje no es necesario pertenecer a redes estables. No lo descarta, pero para enrolarse en algo así, dice, tendría que haber lo que él llama *“gente en condiciones”*, gente que se lo toma en serio y *“un buen ambiente”*.

LOS CENTROS INSTITUCIONALIZADOS DE CIRCULACIÓN DEL SABER: LOS TALLERES Y LAS ACADEMIAS DE ARTE

En este recorrido por los entornos del aprendizaje y creación visual de los jóvenes es preciso prestar atención a las academias particulares o los centros de arte. Nuestra investigación nos ha mostrado que son espacios especialmente interesantes para observar algunas de las prácticas de los jóvenes productores, porque es en estos entornos donde progresan en sus conocimientos sobre dibujo y pintura. En el caso de la primera, una actividad que dicen practicar siempre el 18% de los encuestados, con frecuencia el 24% y a veces el 29%. Es pues una actividad mucho más habitual entre los jóvenes que lo que pudiera parecer a primera vista.

Pero más allá de estos datos, lo que hace especial el espacio de las academias o talleres para nuestra investigación es que en ellos los jóvenes conforman o consolidan su idea de arte y algunos de los saberes que conforman sus posiciones estéticas. Son los lugares donde toman contacto con formas de arte de corte

muy tradicional. a partir de géneros como los paisajes, los retratos, los bodegones, etc. y con materiales igualmente tradicionales como los carboncillos, los lienzos o las pinturas al óleo. Es interesante observar cómo estos talleres conforman un entorno de raigambre decimonónica que convive sin apenas interferencias con el mundo digital en el que se desarrolla el resto de la producción cultural de los jóvenes y de las temáticas que la componen.

Hemos constatado que los jóvenes acceden a estos espacios a edades muy tempranas, empujados por una decisión familiar y que lo hacen para desarrollar habilidades que ya han mostrado en su infancia. Además, son espacios que ofrecen su actividad al margen del horario escolar y por ello estos lugares son vividos por los jóvenes que hemos entrevistado como espacios de ocio y libertad en el que despegarse de las tareas escolares.

Sin embargo, como ya ha quedado apuntado, resultan ser espacios muy formalizados y normativizadores, donde además de adquirir recursos y conocimientos técnicos sobre dibujo y pintura, adquieren casi imperceptiblemente determinadas conceptualizaciones que marcan sensiblemente sus criterios estéticos y hasta sus concepciones artísticas. Interesados por profundizar en esta cuestión, cuando preguntamos a Ada por la diferencia entre hacer fotografías o pintar, ella deja ver hasta que punto ha interiorizado estos criterios academicistas y lo explica usando esta terminología: *"Hombre, cuando sacas una foto, no puedes equivocarte en las proporciones. Puedes no seguir la regla de los tercios, pero sigue siendo proporcional"*.

LOS CENTROS INSTITUCIONALIZADOS DE CIRCULACIÓN DEL SABER: LA ESCUELA

La escuela ofrece un entorno de gran actividad de producción de cultura visual en muchos sistemas educativos. En España, sin embargo, esta actividad por lo general suele circunscribirse a poco más que la práctica del dibujo. Es por eso que el estudio del papel de la escuela en la conformación de las prácticas de producción de cultura visual entre los jóvenes resulta tan importante en nuestra investigación.

Julian Sefton-Green (2000), comentando un ensayo de Paul Willis (1990) señala que la escuela ofrece la posibilidad de encontrar los dos ingredientes básicos necesarios para la producción creativa: formar comunidad y tener audiencia. Nuestro estudio nos ha permitido constatar que, efectivamente, el espacio escolar ofrece a los jóvenes un lugar privilegiado de encuentro con sus iguales, un lugar en el que generar relaciones y sinergias de enriquecimiento mutuo. Así nos lo cuenta David, quien ve en la escuela el entorno ideal para juntarse con quienes tiene el mismo tipo de inquietudes creativas que él, formando una comunidad de la que aprender y con la que compartir su actividad productora: *"... hay un grado superior de fotografía en la escuela, y me dijeron: 'oye, pues en verano si quieres algún día quedar con nosotros y te enseñamos cosas que hemos visto este año, nos enseñas tu cosas'..."*

Sin embargo, nuestra investigación también nos ha mostrado que la relación de los jóvenes productores con los saberes escolares y con sus profesores es mucho más compleja y, en ocasiones, conflictiva. A pesar de encontrar en la escuela espacios para la relación con otros productores, los jóvenes no consideran la escuela como un espacio importante en sus producciones. Es significativo que preguntados por el interés que la escuela muestra por su actividad productora y la oferta que reciben de ayuda para su desarrollo, casi un tercio de los jóvenes no responde a esta pregunta y el 50 % de los que responden asegura que la escuela no se interesa nada por su actividad productora. Sólo un 5% considera que se interesa mucho.

En línea con lo que Sefton Green y Soep (2007) señalan, nuestra investigación nos ha permitido comprobar que la mayor parte de las actividades de producción cultural de los jóvenes ocurren al margen de la escuela, asociadas a los espacios en los que la tecnología se enreda con su casa y amigos. No obstante son bastantes

los jóvenes que reconocen que en la escuela se manejan saberes que podrían resultarles muy útiles, si se presentaran en un contexto de aprendizaje diferente. Preguntados sobre esto, las opiniones se dividen: un 59 % los jóvenes encuestados está total o bastante de acuerdo en que podrían llegar a ser más creativos si en la escuela les enseñaran, mientras que el 41% está poco o nada de acuerdo con esta afirmación.

Entre los entrevistados también encontramos esta duplicidad de criterio. Leire y Aroia, consideran que tienen conocimientos suficientes *"para tener una base"*; pero reconocen que les gustaría que les enseñaran y poder así mejorar sus producciones. De hecho, ambas reconocen la influencia que ha tenido en su manera actual de pintar lo aprendido con su profesora de arte sobre el impresionismo y sus técnicas.

Eduardo, por su parte, nos confiesa que no ve ninguna posibilidad de que en sus materias escolares pueda introducir nada de lo que habitualmente produce fuera de la escuela. Aunque reconoce que algo de lo aprendido en las aulas (sobre todo, composición y color) le ha resultado útil a la hora de hacer sus fotografías. También Raquel asegura que la escuela no le ha enseñado mucho, aunque reconoce que *"lo del tratamiento de los colores y tal... eso sí, me puede haber sido útil en el sentido de tener nociones básicas."*

Existe, por tanto, la conciencia de que algunos de los saberes escolares podrían mejorar sus producciones. Lo que distancia a los jóvenes de los saberes escolares, sobre todo, es la falta de flexibilidad y la rigidez con la que se plantean las actividades que podrían llegar a resultarles útiles en su desempeño creativo. Por eso, apenas rescatan de lo aprendido en la escuela nada que vaya más allá de las cuestiones técnicas. Rebeca, reconoce el valor que podrían tener este tipo de saberes para su producción, *"porque al fin y al cabo, te enseñan una variedad infinita de técnicas"*, aunque no esconde que eso no le parece suficiente: *"lo que me da rabia es que me digan: tienes que hacer, con esa técnica, esto"*.

También se refiere a ello Pablo, dibujante aficionado a las imágenes de la Semana Santa, cuando se lamenta de que de que en la escuela sólo hacían dibujo técnico y de que su profesora siempre respondiera negativamente a la demanda que los jóvenes le hacían para realizar dibujo libre. De manera similar a ésta se queja Ana, interesada por las creaciones con fieltros y abalorios, para quien el excesivo enfoque teórico de las materias escolares es el origen de su desapego hacia los saberes que la escuela le ofrece: *"... yo buscaba que me enseñaran cosas así curiosas, de manualidades... y todo esto, y como no me enseñaron cosas... pues entonces yo dije ¡pues me pongo a hacer lo mío!"*. Más gráficamente lo relata Raquel, cuando se refiere a sus clases de dibujo basadas en *"el muñequito ese, el muñequito articulado"* y en el trabajo con cuestiones meramente formales: *"... los tipos de planos, la luz, los contrastes, ... Todo eso nos enseñaban, lo más teórico. Y sólo les importaba impartirlo, nada más"*.

No se trata, por tanto, de que no haya en las materias escolares saberes que pudieran resultarles interesantes y útiles para su actividad como productores, sino que la rigidez con la que éstos se abordan y el contexto institucional en el que se presentan los pervierten a ojos de los jóvenes. Como nos decía Raquel, la imposición de los temas y los tiempos, el enfoque que se les da en la escuela *"hacen que lo hagas... como si fuesen unos deberes. Entonces, claro, se hace pesado"*. Es por ello que, desde esta perspectiva, la escuela no puede competir con espacios y formas de aprender basados en la inmediatez, en la incertidumbre de la experimentación, en la agilidad para el cambio o en la constante interacción, como los que ofrece la comunidad de amigos ampliada en las redes o internet

En nuestra investigación, sin embargo, hemos detectado que junto a estas circunstancias que acabamos de mostrar, hay otra razón poderosa que podría explicar el desapego de los jóvenes hacia lo que la escuela pueda ofrecerles para su actividad como productores de cultura visual. El espacio institucionalizado en el que se despliegan los saberes escolares no ofrece a los jóvenes ese otro ingrediente al que nos hemos referido

anteriormente: el reconocimiento de que son sujetos de experiencia y portadores de saberes sobre los que sustentan su actividad productora. Un ingrediente imprescindible que sí aparece en otros entornos, como el de la familia o el de los amigos, junto al del vínculo de confianza, y que sería muy necesario para que la escuela fuera vista como espacio de aprendizaje y producción creativa de interés para el joven.

A diferencia de estos otros entornos citados, la formalidad de la institución escolar no permite establecer la complicidad necesaria para generar dinámicas de interacción entre los saberes que acoge en su seno y los que los jóvenes necesitan para hacer y compartir. Esto explicaría que el 72% de los jóvenes asegura que nunca realizan sus actividades de producción de cultura visual con sus profesores y apenas superan el 10% los que confiarían en sus profesores para resolver dudas técnicas o estéticas. Maider se expresa en esta misma línea. al opinar sobre el hipotético caso de que alguno de sus profesores viera y valorase, aunque fuera positivamente, su producción extraescolar:

M: Con mi monitor de scouts sí que tengo mucha confianza... pero que el profesor me venga y me diga eso, me sentaría mal.

Los datos que acabamos de presentar no dejan duda de la falta de complicidad con la institución y con la generalidad del profesorado que los jóvenes tienen a propósito de su actividad como productores de cultura visual. Pero una vez más, la realidad es más compleja de lo que los datos muestran. Si bien estos datos y opiniones son representativos, no dan cuenta de la importancia que algunos de sus profesores, de manera individual, han tenido en la iniciación y desarrollo de la actividad creadora de algunos jóvenes. David, por ejemplo, nos relata que fue su profesora de educación artística quien le animó a hacer estudios de arte y quien le buscó todo tipo de información para ayudarle a salir de su pequeño pueblo para que pudiera cursarlos.

Todos los jóvenes entrevistados han incidido en esta dificultad para la complicidad que, en general, encuentran para hacer del espacio escolar un espacio interesante para el desarrollo de su actividad productora. Pero de nuevo constatamos que el vínculo que los jóvenes mantienen con la institución escolar y con algunos profesores, en particular, se establece cuando el estudiante siente que le importa al profesor y que le importa lo que hace. Son varias las evidencias recogidas en nuestras entrevistas que nos permiten hacer esta afirmación. Por ejemplo la de Ana, quien, a pesar de las valoraciones que hace sobre la escasa relación de los saberes escolares con su actividad creadora, valora mucho a sus profesoras de historia y lengua porque *“se involucran en la asignatura e intentan involucrar a las alumnas”*.

CONCLUSIONES

Por lo general, existe una tendencia a identificar la producción de cultura visual de los jóvenes con un tipo de producción propia de los entornos digitales y así nos los ha mostrado también nuestro estudio. Sin embargo hemos constatado también, que la producción de cultura visual entre los jóvenes es un fenómeno más complejo en el que se ponen en juego diferentes temas y diferentes saberes para adecuarlos a diferentes usos.

En nuestro estudio la fotografía digital ha resultado ser el modo de producción preferente de estos jóvenes, pero también hemos comprobado que, a la edad de los jóvenes con quienes hemos investigado (entre 13 y 17 años), estas prácticas creativas combinan las producciones digitales con otras más tradicionales y manuales, como el dibujo o la pintura. Cabe preguntarse, entonces, si no somos los propios investigadores quienes, al acercarnos al mundo de los jóvenes, nos anticipamos a cerrar el foco de nuestra mirada en lo digital, impidiendo de este modo que puedan hacerse evidentes otras formas de producción visual y cul-

tural, que también pueden ser importantes para ellos. No en vano, realizar una mirada desde los estudios de cultura visual obliga a prestar atención y a tener en cuenta tanto qué prácticas son las que se identifican con la juventud, como cuáles son las que se silencian. Cuáles son los artefactos y entornos con los que se relacionan y cuáles los que quedan ocultos.

A pesar de la diversidad de prácticas que nos hemos encontrado, no obstante, hemos podido constatar que todas ellas tienen una cosa en común: el afán por la experimentación que hace sentir al joven que su aprendizaje es autodidacta y autónomo. Un aprendizaje para el que no creen necesario recurrir a los saberes instituidos o al de los expertos.

En este sentido, es interesante recoger la observación que hace Julian Sefton Green (2014), sobre la pervivencia en estas nuevas formas de producción cultural de viejas concepciones sobre la identidad individualista del genio creador, que actúa de manera autónoma, al margen del contexto cultural del que se nutre.

En este punto de la investigación, otra interesante cuestión nos ha salido al paso: ¿Cuál es el alcance y el papel de la propia herramienta en la definición de sus producciones? ¿Hasta qué punto las creaciones de los jóvenes se ven condicionadas por las propias características y limitaciones de las herramientas que emplean? ¿En qué medida son las herramientas, su diseño, su software, quien crea o son los jóvenes quienes lo hacen? Siendo la producción fotográfica de tipo "mainstream", realizada con cámaras automáticas o teléfonos móviles, la actividad mayoritaria entre los jóvenes de nuestro estudio, pensamos que estas cuestiones son pertinentes, especialmente cuando se trata de entornos digitales y que merecen una investigación más profunda.

En lo relativo a los espacios de la producción cultural de los jóvenes nuestra investigación nos ha permitido identificar varios nichos significativos, que cumplen con otras tantas funciones. Hemos comprobado que la **familia**, no conforma un entorno cuya presencia se note directamente en la propia actividad cotidiana de producción de los jóvenes. Sin embargo, también hemos constatado que su cometido es muy importante, porque cumple una doble función. En primer lugar porque es en la familia donde se detectan y se ponen en valor, por primera vez, determinadas habilidades para la creación. En segundo lugar, porque es la familia quien pone en relación esas prácticas primeras, orientadas por el mero entretenimiento, con el contexto de sus saberes de referencia, enviando a los jóvenes, todavía niños, **a las academias o talleres de arte** para que las desarrollen. Estas academias o ateliers constituyen para los jóvenes un espacio irrelevante para la producción y adquisición de saberes, cuando se trata de producciones de tipo digital, pero fundamental para comprender el sentido de otro tipo de prácticas más tradicionales, como la pintura o el dibujo.

No hemos encontrado, fuera de este impulso hacia la iniciación y salvo una excepción, colaboraciones más directas de la familia en la actividad productora de los jóvenes. Tampoco hemos detectado esas oportunidades para la subversión de las dinámicas de poder propias del entorno familiar a las que se refiere en su estudio Mizuko Ito (Ito et al., 2010:16). Posiblemente se deba a que el nivel de la "práctica tecnológica" en las familias españolas y las estudiadas por Ito y su grupo sean todavía muy dispares.

Coinciden nuestros resultados, sin embargo, con lo que muestran prácticamente todos los estudios realizados con jóvenes sobre la importancia del grupo en su actividad productora. El grupo es fuente de saber y destino de sus producciones y el grupo conforma el ámbito natural de la producción visual juvenil. En cualquier caso, a diferencia de lo que pudo ocurrir en un tiempo, ya no podemos hablar del grupo en el sentido de "tribu", sino de un grupo abierto cuyas dinámicas de relación derivan casi inevitablemente del tipo de entorno en el que tienen lugar. A este respecto el uso cotidiano de internet por los jóvenes nos ha permitido observar la ampliación del grupo "local", el de las amistades cercanas, hacia una configuración grupal más

abierta, con personas desconocidas con las que se establecen vínculos más ocasionales y contingentes. En este sentido, se podría decir que una de las funciones más importantes que cumple internet en lo relativo al tema de nuestra investigación es que el medio se configura como un verdadero productor de nuevos productores.

Internet ofrece un entorno que marca claramente buena parte de la actividad productora de los jóvenes. Lo hace, incluso, cuando los jóvenes emplean formas y medios de producción tradicionales, proporcionando recursos y referentes temáticos, formales o técnicos. A este respecto hemos detectado que internet puede estar marcando, incluso, una nueva manera de relación con los saberes. En este sentido, el tipo de uso que los jóvenes hacen de la red recuerda al del flâneur, quien en descripción de Benjamin, que se ajusta perfectamente a esta forma de interacción *“no sólo se nutre de lo que se le presenta sensiblemente a los ojos, sino que a menudo se apropia del mero saber, incluso de los datos muertos, como algo experimentado y vivido”* (Benjamin, 1927: M.5 - 422).

Esta manera de deambular por la red combina bien con la querencia del productor juvenil por el acceso al conocimiento a través de la experimentación autónoma. De modo que las prácticas productoras de los jóvenes se construyen sobre procesos de aprendizaje y relación muy distintos a los modos más formalizados e institucionalizados de transmisión de los saberes.

A diferencia de otros entornos exclusivamente destinados al aprendizaje (como la escuela) o los dedicados a compartir lo producido (espacios expositivos, por ejemplo), la oportunidad de interactividad que ofrece internet configura un espacio de acción completamente híbrido, en el que no es posible distinguir cuándo los jóvenes están compartiendo y cuándo están aprendiendo.

En este punto nuestro trabajo nos ha situado ante un nuevo dilema: ¿Es que los jóvenes han encontrado en internet un entorno apropiado para su forma de producir y relacionarse con otros productores? ¿O son, por el contrario las peculiaridades de internet las que están modelando la manera en la que los jóvenes productores se relacionan con los saberes? Sea como fuere, los relatos de los jóvenes nos han dejado claro que su producción creativa tiene lugar mediante procesos de aprendizaje y prácticas de interacción que se sostienen en el reconocimiento y la confianza, en la libertad de acción y en el uso abierto de recursos.

Esto explica, en gran medida, la escasísima relevancia que en su actividad productora tiene el nicho conformado por la **institución escolar** y los saberes que en ella se legitiman. A excepción de la interacción aislada con algún profesor o profesora, en su relato, los jóvenes nos han transmitido el sentimiento de que la escuela da la espalda a sus prácticas de producción creativa y que no sienten la necesidad de que éstas tengan espacio en la escuela. Sólo, excepcionalmente, reconocen la utilidad que para sus creaciones han podido tener algunos conocimientos técnicos o criterios estéticos adquiridos en las clases.

Comunidad, audiencia, confianza y complicidad son los ingredientes del magma que permite la emergencia de actividades y relaciones de producción cultural entre los jóvenes. De ellas, la escuela apenas les puede ofrecer, en los márgenes de los ratos libres, algo de las dos primeras (Sancho, 2010; Hernández y Sancho, 2011).

REFERENCIAS

- Benjamin, W. (1927)** *Libro de los pasajes*. Madrid: Ediciones Akal (2004)
- Boyd, D. (2002)** *Faceted id/entity: Managing representation in a digital world*. Tesis doctoral. Cambridge, MA: MIT Press
- Boyd, D. (2006)** *Friends, friendsters and Top 8*. First Monday, 11(12). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1418/1336> (Última consulta Marzo 2013)
- Boyd, D. (2007)** *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. In Buckingham, D. (Ed) *Youth, Identity, and Digital Media*. The John D. & Catherine T. MacArthur Found. on Digital Media & Learning. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 119–142
- Buckingham, D. (2005)** *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós: Barcelona.
- Charlot, B. (2008)** *La relación de los alumnos con el saber y con la escuela*. Quehacer educativo. Nº 91. Diciembre 2008 http://www.fumtep.uy/index.php/component/k2/item/download/234_30500d532f18b26d1cb2cef1db471335 (Retrieved February 2014)
- Charlot, B. (Org.) (2001)**. *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.
- Duncan-Andrade, J.M.R. (2004)** *Your Best Friend or Your Worst Enemy: Youth Popular Culture, Pedagogy, and Curriculum in Urban Classrooms*. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26, pp. 313–337
- Freedman, K. (2006)**. *Adolescents, identity, and visual community: The formation of student communities based on popular visual culture*. *Visual Arts Research*, 32(2), 26-27.
- Gardner, M.; McCann, A.; Crockwell, A. (2009)** *Youth as Knowledge Constructors and Agents of Educational Change*. *The Morning Watch* Vol. 37, Nos. 1-2. <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Morgan%20Gardner%20RTF.pdf> (Retrieved February 2014)
- Gee, J. P. (2004)** *What Videogames Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gilje, Ø. (2011a)** *Two lenses on texts and practices: Analysing remixing practices across timescales*. *Designs for learning*. 4(2), 28-41
- Gilje, Ø. (2011b)**. *Working in tandem with editing tools - iterative meaning-making in filmmaking practices*. *Visual communication*, 10(1), 45
- Hernández, F. Y Sancho, J. M. (2011)**. *La introducción de las TIC no demuestra que el alumnado aprenda mejor*. Entrevista a Larry Cuban. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 40-45
- Hull, G. A. (2003)** *Youth Culture and Digital Media: New Literacies for New Times*. *Research in the Teaching of English*, 38 (2), pp. 229-233.
- Hull, G. A. & Schultz, K (2001)** *Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research*. *Review of Educational Research*, 71 (4). pp. 575–611
- Kaare, B. H. (2012)** *The Self and the Institution. The Transformation of a Narrative Genre*. *Nordicom Review*, 33 (2), pp. 17-26
- Karpati, A., & Kovacs, Z. (1997)**. *Teenager art: Creating the self*. *Journal of Art and Design Education*, 16(3), 295-302.
- Lange, & Ito, M. (2010)** *Creative Production*. In Ito, Mizuko, *Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media*. p. 243-293. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- Livingstone, S. (2008)** *Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression*. *New media & society*, 10 (3). pp.393-411 DOI: 10.1177/1461444808089415
- Lundby, K. (Ed.) (2008)**. *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.
- Merchant, G. (2007)** *Mind the Gap(s): discourses and discontinuity in digital literacies*. *E-Learning and Digital Media*, 4 (3). http://www.wwwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=elea&vol=4&issue=3&year=2007&article=3_Merchant_ELEA_4_3_web (Retrieved, February 2014)
- Porres, A. (2012)** *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro
- Rodrigo, J. (2010)** *El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para una producción cultural*. En ACVIC (Ed)

Acciones reversibles. Arte, educación y territorio. Acvic Eumo: Vic.

Sánchez de Serdio, A. (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de video comunitario.* Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

Sancho, J. M. (2010) *El sentido del cambio.* Cuadernos de Pedagogía, 403, 38-42

Sefton-Green, J. (2000) *From creativity to cultural production. Shared perspectives.* In Sefton-Green, J. & Sinker, R. (Ed) *Evaluating Creativity. Making and learning by young people.* Pp. 215-230. Routledge: London.

Sefton-Green, J. (2014) *How Might Creative Youth Cultures Understand the Nature of 'Creativity'?* Recuperado de <http://dmlcentral.net/blog/julian-sefton-green/how-might-creative-youth-cultures-understand-nature-%E2%80%98creativity%E2%80%99> (Última consulta en Mayo 2014)

Sefton-Green, J. & Buckingham, D. (1996), *Digital Visions: Children's Creative' Uses of Multimedia Technologies.* *Convergence* 2(2), pp.47-79

Sefton-Green, J. & Soep, E. (2007) *Creative media cultures: making and learning beyond the school.* In: Bresler, Liora, (ed.) *International handbook of research in arts education.* pp. 835-854. Springer: Dordrecht (Netherlands).

Stald, G. (2008). *Mobile Identity: Youth, Identity, and Mobile Communication Media.* In Buckingham, D. (Ed) *Youth, Identity, and Digital Media.* The John D. & Catherine T. MacArthur Found. on Digital Media & Learning. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 143-164

Trend, D. (1992). *Cultural pedagogy: Art, education, politics.* New York. Bergin & Garvey

West, A.; Lewis, J. & Currie, P. (2009) *Students' Facebook 'friends': public and private spheres.* *Journal of Youth Studies* Vol. 12, No. 6, 615-627

Willis, P (1990) *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the Young.* Boulder, CO: Westview Press.

Wilson, (2003) *Three sites for visual cultural pedagogy: honoring students' interests and imagery.* *International Journal of Art Education*, 1 (3), pp. 107-126.