

EDUCACIÓN DE LA MIRADA

Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos
de la formación en Medios, Comunicación y
Tecnologías en Argentina.

Virginia Saez (Coordinadora)

María Mercedes Palumbo

Pablo Nahuel di Napoli

Andrea Iglesias

Nicolás Carlos Richter

Mariana Bardoní

Leticia Pogliaghi

Pablo Pellegrino

Virginia Vizcarra

Cecilia Uriarte



UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Educación de la Mirada

Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos
de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina.

2019

Virginia Saez (Coordinadora)

María Mercedes Palumbo . Pablo Nahuel di Napoli . Andrea Iglesias

Nicolás Carlos Richter . Mariana Blardoni . Leticia Pogliaghi

Pablo Pellegrino . Virginia Vizcarra . Cecilia Uriarte

Ilustración y diseño: Gustavo De Tanti

Educación de la mirada : experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en medios, comunicación y tecnologías en Argentina / María Mercedes Palumbo ... [et al.] ; coordinación general de Virginia Saez ; ilustrado por Gustavo De Tanti. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online
ISBN 978-950-29-1820-4

1. Ciencias de la Comunicación.

I. Palumbo, María Mercedes II. Saez, Virginia, coord. III. De Tanti, Gustavo, ilus.
CDD 302.2

Ebook publicado
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

ÍNDICE

Prefacio

Parte I: Estudios e investigaciones

La educación mediática como campo interdisciplinario

Por Virginia Saez y Nicolás Carlos Richter

El derecho a la comunicación como dimensión fundamental de la formación docente

Por Cecilia Uriarte y Virginia Vizcarra

La educación mediática en la formación docente universitaria

Por Virginia Saez y Mariana Blardoni

Los sentidos de la educación mediática en la formación política de los movimientos populares

Por María Mercedes Palumbo

Celulares en las aulas. Los desafíos de los profesores de las escuelas secundarias del siglo XXI

Por Andrea Iglesias

Jóvenes, violencia y medios de comunicación: Significaciones de estudiantes de escuelas medias de Argentina y México

Por Leticia Pogliaghi y Pablo Nahuel di Napoli

Parte II: Experiencias y desafíos pedagógicos

El trabajo con las imágenes mentales. una propuesta para la educación de la mirada

Por Virginia Saez

Alejados de lo normal. Cinco experiencias de comunicación y educación media en el Normal 5

Por Pablo Pellegrino

Concurso de fotografías y memes “Los Medios En La Escuela” 2019

Sobre nosotros

PREFACIO

En esta obra convergen distintas voces de estudiantes, docentes e investigadores que buscan comprender las transformaciones sociales y culturales que hoy atraviesan a la educación y sus incidencias sobre las formas de construir conocimiento, los vínculos y la constitución de subjetividad. La pretensión central de este libro es la de producir aportes teóricos y empíricos, en una perspectiva interdisciplinaria, sobre la Educación Mediática.

Este libro es producto de dos proyectos actualmente en ejecución, que tienen sede en la Universidad de Buenos Aires:

- Proyecto de Fortalecimiento y Divulgación de los Programas Interdisciplinarios (PIUBAS) "Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Una propuesta de actualización curricular" Resolución (CD) N° 1564/2018. (Código: NPI- 6)
- FiloCyT: "Sentidos y Prácticas sobre la Educación Mediática en el nivel secundario" Resolución (CD) N° 1570/2019 (Código: FC19008)

La publicación se inicia con la exposición de estudios e investigaciones (Parte I). En un primer capítulo Virginia Saez y Nicolás Carlos Richter exponen los argumentos para considerar la Educación Mediática como campo interdisciplinario, y sus consecuencias en las formas de construir conocimiento científico al servicio de la comunidad educativa.

Los siguientes dos capítulos analizan la Educación Mediática en la formación docente. Por un lado, en el segundo capítulo Cecilia Uriarte y Virginia Vizcarra exponen la relevancia de considerar el derecho a la comunicación como dimensión fundamental de la formación docente. Y en el tercer capítulo Virginia Saez y Mariana Blardoni analizaron el estado de la Educación Mediática en la formación docente universitaria.

En pos de ampliar los ámbitos y sentidos de la formación en medios, en el cuarto capítulo, María Mercedes Palumbo presenta las formas que adquiere la educación mediática en los espacios de formación política de los movimientos populares.

Por su parte, en un quinto capítulo Andrea Iglesias analiza cómo la llegada de los celulares alteró las prácticas de los profesores en las escuelas secundarias del siglo XXI, poniendo en tensión su formación inicial y la necesidad de continuar formándose para las aulas “reales”.

En un sexto capítulo, desde un enfoque socioeducativo, atentos a las percepciones juveniles Leticia Pogliaghi y Pablo Nahuel di Napoli reflexionan por un lado, sobre las significaciones que los estudiantes argentinos y mexicanos construyen sobre los estereotipos mediáticos asociados a la violencia que recaen sobre la juventud. Y por el otro, analizan las significaciones y prácticas vinculadas a la violencia que experimentan en redes sociales de internet, medio de comunicación privilegiado por la juventud.

En una segunda parte se presenta tres experiencias pedagógicas. En primer lugar Virginia Saez presenta un propuesta de trabajo desde la Pedagogía Logosófica, haciendo hincapié en las imágenes mentales. Por su parte, Pablo Pellegrino comparte cinco experiencias de comunicación y educación media en el Normal 5. Los profesores han podido construir un modo de hacer, criticar y transformar los medios de comunicación. La relevancia que encierra esa práctica, hace necesaria la recopilación y sistematización de estos recorridos que se constituyen como punta de lanza para la construcción de un modo más fecundo de trabajar el tema y más potente.

Y por último se presentan las producciones del Concurso de Fotografías y Memes Los Medios en la Escuela 2019, llevado a cabo en el marco de los proyectos mencionados. Tanto las fotografías como los memes constituyen recursos simbólicos especialmente significativos para los estudiantes por su capacidad de condensación de sentidos compartidos a nivel global y local.

En definitiva, se destaca la necesidad de repensar la mirada social sobre los medios de comunicación y las tecnologías en el ámbito educativo. Se trata de cambiar una mirada tecnicista, y estas producciones han hecho una contribución central. Consideramos la Educación Mediática, constitutivamente como una praxis transformadora, que permite problematizar e intervenir sobre el mundo social.

PARTE I

Estudios e investigaciones

LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA COMO CAMPO INTERDISCIPLINARIO

Virginia Saez y Nicolás Carlos Richter

En este capítulo presentamos los fundamentos de un enfoque teórico y metodológico interdisciplinar para comprender la educación mediática. La articulación de saberes entre diversas disciplinas es parte de una estrategia que permite analizar con mayor profundidad la creciente difusión social de las tecnologías de la información y la comunicación y propone una responsabilidad sobre el conocimiento producido. Consideramos que el ejercicio de investigación es inseparable de acciones y actividades de transferencia y divulgación científica que enmarcan la discusión en un campo más amplio de debates. Para tal fin combinamos los aportes de las ciencias de la educación, la comunicación, la psicología, la ciencia política, la sociología, las relaciones del trabajo, entre otras (Margiolakis & Gamarnik, 2011; Nakache & otros, 2017; Saez & otros, 2019). Bajo la apuesta de superar la compartimentalización y los reduccionismos disciplinares, describimos las implicancias y los desafíos del trabajo interdisciplinario.

En el contexto argentino y latinoamericano actual proponemos una nueva forma de hacer ciencia en la periferia (Matharan, 2016). Este enfoque propicia un rol activo de la universidad y tiende puentes con la comunidad educativa para satisfacer nuevas demandas en la formación docente, y asegura la relevancia social del conocimiento producido y su circulación en pos de una sociedad más inclusiva y democrática. En el marco del proceso de construcción de conocimiento se apuesta a un diálogo de saberes: entre el conocimiento científico y otros saberes. En el marco de trabajo del Piuba, los tres ámbitos con los que articulamos son: la Formación Docente en la Universidad, la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y la asociación de investigadores y profesionales sobre educomunicación ABPEducom.

¿Por qué es necesario un abordaje interdisciplinar?

Esta propuesta se orienta hacia un área de conocimiento estratégico en términos de avance de la ciencia y en términos de necesidades sociales del país y la región. La Educación Mediática (EM) se identifica como una demanda concreta de la realidad social y política, y se transforma en objeto de conocimiento generado a través de un proceso de construcción participativa que facilita intervenciones orientadas a cambios efectivos en la sociedad. Se apunta a la actualización del conocimiento en búsqueda del ejercicio de la ciudadanía plena.

Este Piubamas despliega una estrategia que contempla acciones y actividades interdisciplinarias que promueven la construcción de ciudadanía a partir del fortalecimiento de la EM en la formación docente. Partimos de considerar el ejercicio de los derechos a la comunicación como puerta de acceso a otros derechos: educación, salud, derechos humanos, participación.

Nos proponemos desarrollar un conocimiento sensible al valor epistémico de la complejidad y contribuir a la consolidación y ampliación de una masa crítica de alta calificación capaz de dar respuestas a los problemas contemporáneos y realizar aportes importantes para el desarrollo nacional.

Las múltiples dimensiones de la problemática a atender y la pluralidad de sectores y actores sociales involucrados proponen elaboraciones alejadas de las fronteras disciplinarias y abiertas a la articulación de saberes académicos, aquellos provenientes de la práctica profesional, de la gestión estatal y de la vida cotidiana. La producción de conocimiento es un bien colectivo, generado y aplicado socialmente.

Las soluciones para una realidad social compleja no provienen del trabajo investigativo solamente al interior de un área de conocimiento. Se requiere revisar esa complejidad desde diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias, surgiendo un espacio de discusión interdisciplinario.

Este desafío requiere de protagonistas abiertos al desafío de construir nuevos lenguajes, nuevas maneras de colaboración dentro de los procesos de producción y aplicación del conocimiento y nuevos criterios de seguimiento y evaluación de lo producido para revisar sus efectos, empleos y apropiaciones.

En el marco de esta investigación se promueve la incorporación de distintos saberes en los modos de hacer ciencia. El concepto de interdisciplina es un concepto polisémico. La interdisciplina puede leerse como el intento de establecer un nuevo orden por encima de las disciplinas, y nuevo disciplinamiento de las capacidades cognitivas. Otros la consideran como una estrategia específica para la solución de un problema puntual o una demanda localizada, sobre problemas que incluyen diferentes órdenes de solución. Un tercer grupo, la conceptúa como un arreglo de conocimientos heterogéneos orientados a la resolución de problemas tecnológica y socialmente complejos. Y un cuarto grupo, la asocia con prácticas concretas de construcción de conocimientos heterogéneos (Vaccarezza, 2012).

Los expertos de ciencias sociales y políticas están familiarizados con estas herramientas y por lo tanto resulta interesante la integración de redes interdisciplinarias que permitan reorientar los estímulos para la producción de conocimientos capaces de satisfacer nuevas demandas.

Nos preguntamos en esta etapa inicial por los riesgos y complejidades de estos modelos interdisciplinarios e interinstitucionales de trabajo. El ejercicio de la paciencia y el aprendizaje que inundan y atraviesan estas acciones. El respeto por los roles, conocimientos y experiencias de cada parte debe asentarse y establecerse como mecanismo estricto de trabajo para asegurar la rigurosidad e independencia de la investigación.

Asumimos el desafío de la transformación de una interdisciplinariedad parcial en una interdisciplinariedad amplia, mediante la consolidación de procesos deliberativos incluyentes. Junto con Bordoni (2015) reflexionamos que "son las personas quienes cambian los sistemas y es a través de la renovación de los enfoques conceptuales que cambian las personas" (p. 29).

Un nuevo "modo de mirar"

Frente a la emergencia de la complejidad en las ciencias, las nuevas interpretaciones de los fenómenos sociales exigen una clasificación del conjunto de las disciplinas del saber, y la corrección de ciertos hábitos de pensamientos para proponer una forma de investigar apropiada a estos cambios.

La emergencia de la complejidad marca en la historia de las ciencias sociales una etapa. La complejidad indica que para rendir cuenta de la riqueza de los hechos sociales, es necesario recurrir a una pluralidad de modelos, lo cual exige un esfuerzo constante de síntesis de conocimientos y de integración de saberes. En este contexto Edgar Morín (1996) plantea la necesidad de articular saberes. La complejidad emergente desafía nuestros métodos tradicionales de análisis y acción, frente a las demandas que estas transformaciones producen.

Uno de los desafíos más importantes hoy es qué saberes enseñar en los espacios educativos. Es un tema central de los debates sobre la reconfiguración de las currículas de los distintos niveles. Estos debates circulan en un proceso de mutación global que ha quebrado los esquemas de pensamiento y de la toma de decisiones.

A fines del siglo XX emergen los primeros "efectos" producidos por el impacto de las transformaciones, generadas por las resultantes de corto y largo plazo del progreso científico y tecnológico, a través de los cuales entramos en la revolución de la información y las comunicaciones. Estas transformaciones conducen a un aumento de la complejidad de la sociedad y de las organizaciones, sistemas y redes, mediante las cuales articulamos y sostenemos la vida social.

El desarrollo de este proyecto y la innovación tecnológica se llevará a cabo mediante la intervención de un equipo de trabajo interdisciplinario. Desde este enfoque proponemos acciones estratégicas destinadas a superar los saberes compartimentalizados y aislados los unos de los otros, la hiperespecialización de las y los investigadores y la yuxtaposición de compartimentos. Con el fin de establecer comunicaciones y solidaridades entre estos compartimentos especializados, que consideren los grandes problemas, transversales, transnacionales, múltiples, multidimensionales, transdisciplinarios que, en nuestra época de mundialización, son planetarios.

Para comprender los complejos procesos que ocurren en las aulas, esta investigación profundiza en el reconocimiento de distintos enfoques que abordan la construcción del conocimiento sobre los medios, que tiene su origen en distintas perspectivas disciplinares y regionales. Los avances más importantes que se han hecho recientemente en la materia provienen de la interconexión entre diferentes campos y tradiciones de investigación (Candela, Rockwell & Coll, 2009). Una tarea importante consiste en tener en cuenta los avances que se producen en campos relacionados y articular, contrastar y complementar las diversas tradiciones y enfoques disciplinares para comprender la construcción del conocimiento sobre los medios de comunicación en la Formación Docente en la Universidad.

Esto implica tanto examinar los resultados de investigaciones anteriores y problemas todavía sin resolver, como así también analizar la relación de la investigación con la práctica educativa argentina. En correlato con este supuesto, articulamos la riqueza analítica de distintos campos disciplinares (ciencias de la educación, psicología, sociología, ciencia política, comunicación y relaciones del trabajo) a la complejidad de la realidad social y educativa. Algunos autores como Marí (2018) consideran que transitamos un claro movimiento de desbordamiento en la investigación en las ciencias ligadas a la comunicación al redefinir sus objetos de estudio centrales. Podemos hablar de desbordamiento al pasar del estudio prioritario de los medios de comunicación y de sus productos comunicativos a investigar los procesos de comunicación social (Martín-Barbero, 2003).

Desde las ciencias de la educación estudiamos cómo generar condiciones de pensamiento y problematización de la vida social; cuáles son las formas más acertadas de aprender a manejar los medios; qué tipo de apropiación del conocimiento sobre los medios es posible.

Por su parte, desde la sociología, consideramos a la EM como una necesidad de época, dado un conjunto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales vinculadas a la reestructuración del sistema productivo. Así también, analizamos la EM en el seno de las brechas digitales y de acceso al capital tecnológico.

A partir de la psicología pretendemos observar las habilidades necesarias para significar los mensajes ofrecidos en el mundo cultural contemporáneo exceden a la lengua escrita y precisan incorporar, a su vez, la cultura audiovisual. Asimismo, analizar las instituciones educativas como dispositivos culturales específicos que entrenan en el uso de los instrumentos mediadores. Nos interesa interrogar qué mediaciones se promueven respecto de lo mediático.

Desde la ciencia política estudiamos el escenario legislativo que habilita la inclusión de la EM en el escenario educativo, y las relaciones de poder que se tejen en las transformaciones de la cultura.

En el contexto de hiperconectividad y nuevos entornos comunicacionales se expande el espacio del aula y surgen nuevas necesidades y exigencias laborales que afectan espacios de la vida privada de docentes. Por eso, desde las relaciones del trabajo repensamos las condiciones de las jornadas de trabajo docente, a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías en espacios ajenos al aula, tales como los canales de comunicación institucionales, el trabajo con colegas, las comunicaciones con las personas a cargo y con estudiantes, los estilos de corrección, entre otros (Iglesias, 2017). Observamos la necesidad

de acompañar el desafío que implica la incorporación de los medios, especialmente los digitales.

Y por último, desde la comunicación estudiamos cómo la EM puede colaborar a que distintos actores sociales puedan asumir una posición en el discurso social que permita escucharlos. En este carril, es interesante recordar que las movilizaciones ciudadanas que emergen en el panorama mundial ponen en juego nuevas formas de concebir lo político, lo tecnológico y lo comunicativo que desbordan los marcos preexistentes. Siguiendo a Marí (2018) es posible releer estas nuevas prácticas transformadoras como un modo de recreación de algunos aspectos nucleares de la denominada comunicología de la liberación (Freire, 1970). Entre otros, la conexión fecunda entre la comunicación y la transformación social. La comunicación ha dejado de ser un saber meramente instrumental y secundario, la comunicación ha pasado a ser el eje transversal tanto de la acción social transformadora como de la teoría social que reflexiona sobre estas prácticas.

Este enfoque se propone escapar a los imaginarios dominantes sobre la comunicación en la formación docente, que consisten en utilizar a los medios de comunicación como fuente neutral de transmisión de información y que proponen el uso de los medios de comunicación como persuasión. Ninguno de estos imaginarios resulta idóneo en el campo de una pedagogía transformadora, ya que impiden pensar y actuar en términos de emancipación social. Ponderamos un tercer imaginario posible, que plantea una relación indisoluble entre el acto de comunicar y el acto de transformar la realidad (Nuñez, 1996).

Todas las categorías han sufrido procesos de diferenciación, aislamiento e hibridación. Los límites y las fronteras disciplinares están en riesgo y también lo están las funciones de los actores que juegan en esos procesos (Castells, 2003; García, 2006).

El desarrollo de investigaciones interdisciplinarias responde a evidencia científica en contextos de incertidumbres. La existencia de docentes e investigadores con sólidos conocimientos en una gran variedad de campos genera una particular capacidad adicional para el desarrollo de conocimientos nuevos.

Articular saberes en la periferia

Los espacios educativos afrontan hoy múltiples desafíos en la formación y construcción de ciudadanía para el siglo XXI. Uno de los mayores retos consiste en comprender el mundo que nos rodea, un mundo en constante cambio, donde la tecnología es un actor muy presente que interpela todo lo que hacemos, todo el tiempo.

Hoy, desde distintos organismos públicos y privados se están llevando a cabo acciones para desarrollar la educación en medios en distintos niveles educativos como una estrategia de resolución de problemas, para enfrentar los desafíos de este mundo cambiante y para disponer de herramientas para superarlos.

Entre los múltiples aspectos de la educación como un derecho humano fundamental, está el de promover la integración y la inclusión social. El derecho a la comunicación es una puerta de acceso a todos los derechos. Por ello es importante promover la EM en la Formación Docente en la Universidad. Se trata de generar nuevos parámetros en la educación de la mirada en pos de fortalecer el alcance político del rol docente garantizando condiciones de mayor igualdad y mejor educación para el conjunto de la sociedad.

La falta de una educación de calidad es una dimensión interviniente en la producción y reproducción de las marginaciones sociales. En correlato con los programas interdisciplinarios ya existentes (PIUBA 's) esta propuesta se vincula específicamente con el componente "Marginaciones Sociales y Educación". En América Latina el acceso a los bienes culturales es muy desigual y el referente mediático es significativo en el proceso comunicativo en su conjunto (Orozco Gómez, 2000). La indagación de Morduchowicz (2009) evidencia que mientras una minoría tiene acceso a todas las fuentes, medios y tecnologías, la gran mayoría accede sólo a la TV abierta, a la radio y eventualmente a un diario. No tienen DVD, no van al cine, no conocen un teatro y carecen de conexión a Internet en sus hogares. Las brechas en América Latina no son sólo digitales, sino culturales, e implican también a los medios tradicionales (Dussel & Quevedo, 2010). Estas desigualdades inciden en la construcción del capital cultural de personas futuras docentes. La EM resulta, pues, una necesidad imprescindible para las políticas educativas destinadas a la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura. Para dar respuesta a esta exigencia, desde la Política Comunicacional del Mercosur, se estableció como objetivo específico responder a las necesidades de los países miembros con acciones comunicacionales que reflejen el acceso a

la información como un derecho humano. En el año 2012 se llevó a cabo el Primer Encuentro sobre Niñas, Niños y Adolescentes y los Medios de Comunicación Audiovisuales en Argentina. Allí, se evidenció la necesidad de generar una agenda de trabajo regional pro-activa sobre niños, niñas y adolescentes en relación con los medios de comunicación buscando garantizar el ejercicio pleno de sus derechos en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño. El papel de las políticas públicas en la producción y reproducción de las marginaciones sociales y las formas de control social de la gestión pública y privada constituyen ejes transversales obligados para el tratamiento de esta temática.

Pero, ¿qué desafíos nos presenta este proceso de integración en los distintos niveles? ¿Con qué herramientas y recursos contamos? La transformación y la agudización de las múltiples manifestaciones adquiridas por este fenómeno han planteado la necesidad de actualizar su conocimiento bajo una perspectiva que, trascendiendo los marcos disciplinares tradicionales, reconozca la creciente complejidad de esta problemática. Así, esta propuesta contribuye a la producción de conocimiento científico interdisciplinario con características de aplicabilidad a la transformación de la realidad, con el fin de fortalecer tendencias orientadas a: i) la conformación y consolidación de una masa crítica de alto desarrollo teórico-metodológico para la Formación Docente en la Universidad en una temporalidad educativa de revisión curricular de los profesorado; ii) la cobertura de un área prioritaria de vacancia y la consecuente optimización de respuestas a las demandas del contexto educativo, y; iii) la intensificación de los flujos de comunicación e intercambio y al fortalecimiento de la vinculación científico-tecnológica entre la formación docente en la UBA, la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y la asociación de investigadores y profesionales sobre educomunicación ABPEducom.

El proyecto está orientado en un doble sentido. Por un lado, acercar el capital académico y humano de la universidad pública a la formación docente. En este caso particular hacia los profesorado de la Universidad de Buenos Aires. Y por otro lado, el proyecto apunta a construir conciencia respecto de la necesidad de la EM de estudiantes de nivel universitario (en especial entre quienes cursan formación docente). El objetivo es generar un espacio original de difusión e intercambio sobre una problemática educativa vigente: los nuevos modos de producción y circulación del saber frente a la transformación material y simbólica acaecida con las tecnologías de la información y la comunicación y los efectos que los discursos mediáticos tienen en los procesos de constitución de subjetividad social.

Por ello, desarrollamos un espacio virtual¹ destinado a los diversos actores del sistema educativo, que contenga una importante cantidad y calidad de material de divulgación (recursos pedagógicos, entrevistas, video reportajes, foros de discusión y análisis, entre otros) que apuntan a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención socio-pedagógica confrontativas con las miradas que obturan la construcción y democratización del saber. Cuatro son los ejes temáticos sobre los que se elaborarán los recursos pedagógicos: enseñanza y aprendizaje a través de los medios de comunicación (medios contemplados como recursos didácticos que facilitan el aprendizaje de contenidos), enseñanza y aprendizaje con los medios de comunicación (medios contemplados como tecnología educativa o medio educativo con el que se aprende), enseñanza y aprendizaje sobre los medios de comunicación (medios contemplados como objetos de estudio), y enseñanza y aprendizaje produciendo mensajes en los medios de comunicación (medios contemplados como herramientas de comunicación y expresión de productos mediáticos por parte de los actores educativos). El conocimiento producido en el campo de la investigación se constituye en una herramienta con potencialidad de lectura alternativa para la intervención sobre las prácticas escolares.

El desigual acceso al capital tecnológico e informático en la escuela

Durante las últimas décadas, las reformas y expansión histórica de los sistemas educativos de la región, y en particular de nuestro país, se tradujeron en la incorporación de adolescentes y jóvenes provenientes de sectores socialmente excluidos. La Ley 26.206 de Educación Nacional junto con una serie de políticas públicas en la materia impulsaron la democratización del acceso al sistema educativo (Filmus y Kaplan, 2012).

Ahora bien, con el fin de universalizar la apropiación de las TIC y democratizar el acceso al conocimiento hubo un crecimiento exponencial en los últimos años ante el surgimiento del modelo 1 a 1: a nivel nacional el Programa de Inclusión Digital Educativa Conectar Igualdad², y en el ámbito de la CABA mediante el Plan Sarmiento³ se entregaron computadoras

¹ Disponible en www.educaciondelamirada.com

² Aprobado por el Consejo Federal de Educación en el año 2010.

³ Implementado a partir del año 2011.

portátiles a estudiantes y docentes del sistema público y de gestión social, entre otras iniciativas.

Esto representa un desafío pedagógico en la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en los espacios educativos, ya que el aumento de la escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales.

Kaplan y Piovani (2018) hacen un análisis de los datos de la ENES-Pisac de la distribución y apropiación del capital tecnológico e informático, que componen una mirada descriptiva, a la vez diacrónica y sincrónica. Afirman que la dinámica de la desigualdad educativa es contradictoria y que involucra no solamente el problema de la escolarización, sino también en la calidad de la enseñanza y la capacidad de aprendizaje:

La desigualdad no es un concepto unívoco o unidimensional, sino un fenómeno racional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidad y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad. Sin duda, se trata de una cuestión económica, pero también "es un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo" (Therborn, 2015:9) . Las expresiones de la desigualdad remiten, entonces, tanto a las condiciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas. (p. 222).

Desde el punto de vista diacrónico, el análisis comparativo de varias generaciones muestra que el acceso al sistema educativo se ha democratizado de forma progresiva. Y desde la mirada sincrónica, se concluye que para cada grupo etario, incluido los más jóvenes, a pesar de la mejora intergeneracional, aún persisten importantes desigualdades sobre todo en el origen de clase y el lugar de residencia. "La apertura de la puerta de entrada al sistema educativo, aunque enormemente significativa, ha implicado que los procesos de exclusión respecto de los <recién llegados> *operen* dentro del sistema escolar, y con modalidades diferentes." (Kaplan y Piovani, 2018, p. 260).

El desarrollo de la sociedad de la información impacta de forma directa en el sistema educativo, y las generaciones jóvenes son las que, en general, mantienen un vínculo más estrecho con los medios digitales, y tienen mayor disposición a atender sus códigos. Sin

embargo, la apropiación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es desigual. La competencia informática en adolescentes entre 13 y 17 años de los grandes conglomerados urbanos presentan:

“Niveles menores que el total nacional en relación con la falta de competencias en el manejo de computadoras, y mayores en cuanto a los saberes de nivel intermedio y avanzado (...) No se observan diferencias significativas entre varones y mujeres, pero sí de una clase social a otra.” (Kaplan y Piovani, 2018, p. 255).

La distribución y apropiación del capital informático, con consecuencias de largo plazo en los cursos de la vida de las personas, condicionarán el tipo de trayectorias sociolaborales que puedan desarrollar.

Las desigualdades en el acceso a las TIC no sólo crean una brecha digital, sino que generan, especialmente, una brecha social. La cuestión hoy es estar conectado o no. La no conexión es la exclusión del mundo, pero la conexión tampoco nos asegura todo. Hay modos diferenciales de distribución y apropiación de los bienes simbólicos. ¿A qué contenidos accedemos? No es solo lo que circula, sino la calidad de lo que circula la que marcará cada vez más la diferencia entre los conectados, y ahí están incluidos los medios.

El rol de la universidad y la ciencia en Latinoamérica

A partir de la transición democrática de los años 80 es imperativo transformar las relaciones generadoras de conocimiento en la universidad. La investigación no pretende solamente suministrar enunciados universales, descontextualizados de sus ámbitos de producción y transformación, sino que los incluye en una reflexión crítica sobre la situación que pretende conocer y modificar. Se trata de una investigación traslacional, de cooperación entre personas dedicadas a hacer ciencia y otros actores sociales.

La recuperación de pautas democráticas de organización y convivencia diseñan nuevos horizontes de desarrollo a nivel nacional y regional y hacen visible el derecho a la

comunicación como problemática de atención prioritaria, identificando núcleos críticos de vacancia a cubrir en el ámbito de la investigación científico tecnológica.

Nos preguntamos cómo se reconecta la investigación con la sociedad. ¿Cómo se logra liderar una discusión que permita elaborar conceptos, ideas y líneas de acción? ¿Y cómo implementar eso y por dónde empezar a hacerlo?

Consideramos necesario reflexionar sobre la definición del rol social de la investigación universitaria en los procesos formativos. Esta mirada implica no perder como eje de las propuestas que la generación de conocimiento requiere de su transferencia democrática e influyente hacia la sociedad.

Desde este programa apostamos a renovar los alcances de su responsabilidad social, redefiniendo el acuerdo ciencia-sociedad: el enfoque interdisciplinario de la investigación, asociado a la relevancia social del conocimiento generado alude, además, a la aplicabilidad, transferencia y apropiación social de ese conocimiento.

En este "hacer ciencia" nos proponemos analizar qué tipo de contrato se establece entre quien investiga y la realidad que pretende conocer, abordando el dilema ético que atraviesa la trayectoria de investigadores en sus acercamientos progresivos hacia la relación con el conocimiento producido: conocer para comprender, pero, ¿qué hacer cuando se descubre lo inaceptable en los mecanismos que fortalecen violentamente la desigualdad social? Descartamos la neutralidad valorativa de la investigación proponiendo una labor que apunta a modificar el estado de las cosas a partir de la aplicación del conocimiento generado.

Referencias bibliográficas

BORDONI, N. (2015). Programas interdisciplinarios: una mirada desde los problemas *Universidad y sociedad. Desafíos de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Eudeba. Pp. 21-34.

CANDELA, A., ROCKWELL, E., & COLL, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-28.

- CASTELLS, M. (2003). *The rise of network society*. USA: Blackwell Pub.
- DUSSEL, I. & QUEVEDO, L. A. (2010). *Educación y Nuevas Tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el Mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- FILMUS, D. & KAPLAN, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Nueva Tierra.
- GARCÍA, R. (2006). *Los sistemas complejos*. Buenos Aires: Gedisa.
- IGLESIAS, A. (2017). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (dirigida por Myriam Southwell y co-dirigida por Alejandra Birgin). Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires
- KAPLAN, C. V., & PIOVANI, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos (221-263). En J. I. Piovani, & A. Salvia, *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MARGIOLAKIS, G. & GAMARNIK, C. (2011). *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*. Buenos Aires: La Crujía.
- MARÍ, V. M. (2018). Análisis de los movimientos-red contemporáneos desde una perspectiva comunicacional y freiriana. Desbordamientos, transformaciones y sujetos colectivos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23, 140-147. Recuperado de: https://zenodo.org/record/2427046#.XW6TfNR94_4
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona: Octaedro.
- MATHARAN, G. (2016). La dinámica centro-periferia en el estudio de la ciencia en América Latina: notas para una reflexión historiográfica sobre la Argentina. *El hilo de la fábula*, 14(16), 33-48. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/HilodelaFabula/article/view/6279/9248>
- MORDUCHOWICZ, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Comunicar*, 32, 131-138.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

NAKACHE, D., PERELMAN, F., BERTACCHINI, P., RUBINOVICH, G., TORRES, A. & ESTÉVEZ, V. (2017). Lectura crítica de noticias: de la investigación psicológica a la investigación didáctica. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV, Jornadas de Investigación y XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-067/517>

NUÑEZ, C. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.

OROZCO GÓMEZ, G. (2000). Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina. *Comunicación y Sociedad*, 38, 11-32.

SAEZ, V., PALUMBO, M., MISTRORIGO, V., RICHTER, N., & BLARDONI, M. (2019). Educación mediática en la formación docente de la UBA. Una propuesta de actualización curricular. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 10(19), 75-87.

VACCAREZZA, L. (2012). El proceso social de la investigación interdisciplinaria. En *Informe sobre actividades interdisciplinarias 2012*. Buenos Aires: SECyT-UBA.

EL DERECHO A LA COMUNICACIÓN COMO DIMENSIÓN FUNDAMENTAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Cecilia Uriarte y Virginia Vizcarra

¿Por qué es necesaria la formación docente en comunicación?

Desde hace ya varias décadas se debate sobre la importancia de incorporar la enseñanza sobre los medios de comunicación en los distintos niveles educativos. Se han planteado estrategias y modalidades de trabajo diversas, preguntas y diferentes estadios de profundización para pensar, trabajar y producir con medios en la escuela. En este recorrido pondremos el acento en pensar la necesidad de que las y los docentes de todos esos niveles cuenten con esta perspectiva y dispongan de herramientas para que sus propuestas pedagógicas incluyan una mirada crítica sobre los medios e incentiven la producción, desde los fundamentos de la comunicación como un derecho humano.

La Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) establece que en la educación primaria y secundaria las y los estudiantes deben ser formados como audiencias críticas y como productores de mensajes en relación con los discursos mediáticos. Ese mandato obedece al rol protagónico que los medios ocupan en sociedades fuertemente mediatizadas como la nuestra, y al papel central que la escuela puede jugar en ese sentido. Por su parte, la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) sancionada en el año 2009 expresa un cambio central en la concepción de las audiencias de los medios de comunicación: empiezan desde entonces a ser reconocidas como ciudadanas y ciudadanos con derechos específicos frente a la radio y la televisión, y ya no como receptores pasivos ni meros consumidores. Pero para que este cambio sea efectivo y la ciudadanía se reconozca como sujeto de derecho en los temas específicos que hacen a la comunicación audiovisual se necesita de la promoción y la formación en el conocimiento de esos derechos.

A sabiendas de que los niños, niñas y adolescentes constituyen uno de los grupos más excluidos, invisibilizados y silenciados del panorama comunicacional de nuestro país⁴, resulta prioritario que esta responsabilidad sea tomada por la escuela. La escuela es la única institución pública que puede llevar adelante la tarea de universalizar el acceso por parte de chicos, chicas y adolescentes a sus derechos comunicacionales (Gamarnik, 2011) y por ende, los y las docentes son agentes decisivos en su promoción.

El acceso a esos derechos exige que necesariamente se trabaje en clave de mirada crítica sobre los medios de comunicación. No es suficiente, entonces, que los recursos audiovisuales sean utilizados como "sensibilizadores" o "disparadores" para lograr un clima de trabajo sino que es prioritario romper con el sentido común para desarrollar en las y los estudiantes la capacidad de argumentar y justificar las ideas que previamente tienen sobre los medios y las nuevas tecnologías (Margiolakis, 2011, p. 159). Tampoco basta, afirma la misma autora, con sostener que un medio tiene determinada posición político-ideológica, sino que es necesario trabajar con herramientas de análisis que permitan fundamentar esa idea, desde las operaciones lingüísticas y retóricas hasta la manera en que los medios recortan, seleccionan y jerarquizan ciertos temas. El ejercicio de mirada crítica tiene como objetivo principal la desnaturalización de aquello que se nos presenta como dado, se funda en la necesidad de evidenciar que todo discurso mediático es, necesariamente, producto de una construcción.

La comunicación en Argentina se encuentra regulada por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Esta ley, congruente con una serie de tratados y normativas internacionales de derechos humanos a los cuales nuestro país adhiere, entiende que la comunicación es el derecho humano inalienable de acceder a información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente sin ningún tipo de censura. Establece que todas las personas, incluidos los niños, niñas y adolescentes, tenemos derecho a recibir información pero también a producirla sin ser discriminados por ningún motivo.

Tal como lo explica la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, se trata de un derecho de dos dimensiones. Por un lado, una dimensión individual, referida al

⁴ Para más información consultar el Monitoreo de Programas Noticiosos de Canales de Aire de la Ciudad de Buenos Aires, realizado por la Defensoría del Público:

<https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2019/05/Informe-Global-Cuanti-Cuali-2018-Final.pdf>

y la Declaración sobre la juventud y los medios audiovisuales:

http://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2016/04/declaracion_de_la_juventud_defensoria_del_publico.pdf

derecho de cada persona de expresar sus pensamientos, ideas e informaciones; de dar cuenta de su modo de vivir y entender el mundo. Por otro lado, una dimensión colectiva, que implica el derecho de la sociedad a procurar y recibir informaciones, ideas y opiniones compartidas por otros grupos sociales, es decir, de acceder a la palabra pública de diferentes colectivos para poder formarse un juicio propio sobre los distintos asuntos que hacen a la vida social. El ejercicio del derecho a la comunicación es un modo de poder discutir, afirmar, analizar, relatar y cambiar lo establecido, una manera de poder ejercer otros derechos, la posibilidad de poner en común y reconocer las diferencias y las desigualdades. Todo esto hace que sea un derecho fundamental para la democracia y para el ejercicio de la ciudadanía.

En este texto queremos reflexionar sobre la importancia de que esta perspectiva -sustentada en el ejercicio de derechos y en la importancia de la construcción ciudadana- sea incluida en los recorridos de formación docente de todos los niveles. Presentaremos una serie de fundamentos a partir de los cuales se afirma, algunas preguntas/estrategias centrales para llevar a las aulas y varias reflexiones preliminares vinculadas con obstáculos y potencialidades que pueden presentarse en esas prácticas.

Los pilares

Como fue mencionado, la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) establece que en la educación primaria y secundaria⁵ las y los estudiantes tienen que recibir formación para desempeñarse como audiencias críticas y como productores de mensajes en relación con los discursos mediáticos.

⁵ La Ley de Educación Nacional propone en el capítulo referido a la educación primaria, en el artículo 27, "generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos". Para la educación secundaria, la ley dispone en el artículo 30 "desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación".

Tal como mencionamos, la comunicación audiovisual se encuentra regulada en la Argentina por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Esta legislación se refiere de manera expresa a la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), norma de aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en nuestro país, que establece la prevalencia del interés superior de niños, niñas y adolescentes. De esta manera incorpora en el ámbito de la comunicación audiovisual el paradigma de protección integral y reconoce que la infancia y la adolescencia son sujetos de derechos plenos y con protecciones especiales específicas en la radio y la televisión.

En este marco, el rol del Estado como garante del derecho a la comunicación desde la niñez resulta fundamental. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en su opinión consultiva 5/85, estableció que el derecho a la libertad de expresión no es declarativo y que implica contar con las herramientas para hacer efectivo su ejercicio. Lo mismo expresó el Comité sobre los Derechos del Niño en la Observación General N° 12 (2009), referida al derecho de niñas, niños y adolescentes a ser escuchados, individual y colectivamente, y a que sus opiniones sean debidamente tenidas en cuenta en todos aquellos asuntos que les afecten. El Comité señala que los artículos 13 y 17 de la Convención sobre los Derechos del Niño, referentes al derecho a la libertad de expresión y sobre el acceso a la información respectivamente, "representan condiciones imprescindibles para el ejercicio efectivo del derecho a ser escuchado". Por este motivo, es fundamental que el Estado arbitre todos los medios para promover y garantizar el ejercicio del derecho a la comunicación desde la niñez e inste a los medios de comunicación a "fomentar la conciencia del derecho de los niños a expresar sus opiniones como para brindarles la oportunidad de expresar esas opiniones públicamente". Así como también "a que se dediquen más recursos en los distintos tipos de medios de comunicación para incluir a los niños en la preparación de programas y en la creación de oportunidades para que los propios niños desarrollen y dirijan iniciativas relativas a los medios de comunicación con respecto a sus derechos".

La formación docente destinada a construir ciudadanía comunicacional desde la niñez y la adolescencia parte de entender a la educación en medios como la base fundamental desde la cual es posible llevar adelante y fomentar esta tarea; a la escuela como el espacio privilegiado para hacerlo; y a los y las docentes como los principales actores encargados de generar propuestas para trabajar junto a las y los estudiantes. Una educación en medios que entendemos debe caracterizarse por:

- Concebir a la educación como un modo de intervención en el mundo, que piensa las implicancias del hecho pedagógico en tanto estímulo para la participación y la acción de los y las estudiantes. Como un modo de fomentar medios de comunicación más democráticos y respetuosos de la diversidad y de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Como una forma de participar del proceso social “para solucionar problemas y contribuir a la justicia social en favor de los grupos más oprimidos de la sociedad” (Von Feilitzen, 2002; p. 24), como es el caso de chicos y chicas de acuerdo a todos los indicadores nacionales e internacionales.

- Pensar a los medios de comunicación como espacios de aprendizaje, partir de esos saberes que portan los y las estudiantes para convertirlos en “problemas de conocimiento” (Da Porta, 2000, p. 194) y proponer a los docentes recuperar intereses, inquietudes, preocupaciones y conceptos que los chicos y chicas construyeron a partir de sus consumos mediáticos.

- Entender al rol docente, tal como plantea Gramsci, como estratégico en el conjunto de las relaciones sociales en tanto intelectual, ya que desde su lugar puede provocar nuevos modos de pensar y concebir al mundo o puede promover la conservación de los ya existentes (Margiolakis, 2011, p. 165). Un docente que aliente y acompañe instancias de proposición y de intervención en el mundo, de materialización de propuestas alternativas frente a aquello que se cuestiona de los medios audiovisuales.

- Concebir a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, cuyas voces tienen que ser escuchadas y tenidas en cuenta también en los medios de comunicación audiovisual. Como audiencias críticas y no como meros consumidores de la radio y la televisión. Como actores sociales relevantes en la conformación de la agenda pública y en la formulación de políticas destinadas a la promoción y protección de sus derechos.

- Estimular la formación de niños, niñas y adolescentes como audiencias críticas, que dispongan de criterios para interpretar, analizar y valorar sus consumos mediáticos. Docentes y chicos y chicas que puedan tomar distancia,

“desnaturalizar” las producciones audiovisuales, comprender que se trata de representaciones, de construcciones que se sustentan en elecciones y decisiones determinadas por múltiples causas. Tal como señala Orozco Gómez, se trata de una educación que “...debería aportar a los sujetos-audiencia criterios, no para apagar el televisor o ‘sacarle la vuelta’, sino para ser más selectivos en sus televidencias y para explorarlas y explorarse a través de ellas” (Orozco Gómez, 2001, p.103). Se trata de brindar herramientas para poder analizar las producciones audiovisuales en relación a contextos más amplios, vinculadas con otros discursos y relatos, que pongan en juego los contenidos curriculares pero también una educación de la sensibilidad ignorada muchas veces por la pedagogía tradicional (Dussel, 2013, p. 11).

- Proponer la formación de chicos y chicas como productores de mensajes audiovisuales a partir de los cuales puedan ejercer su derecho a la expresión, opinión y participación, dar cuenta de sus miradas del mundo y de la vida, hacer escuchar sus voces y participar del debate público. Producciones que den lugar a otras narrativas, otras estéticas, y sobre todo, a representaciones alternativas a las que circulan en los grandes medios audiovisuales sobre la niñez y la adolescencia.

- Entender que la formación de receptores críticos y de productores de mensajes son dos instancias inescindibles, dos caras de la misma moneda, que se retroalimentan y se necesitan de manera mutua para desarrollar los conocimientos y las capacidades que cada una se propone. Tal como señala Buckingham, educar a los y las más jóvenes como receptores críticos, “les capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio” (2005, p. 21). En ambas instancias, análisis y producción, debe estar presente la perspectiva de derechos: el marco normativo que sustenta tanto la promoción del derecho a la comunicación de chicos y chicas como la protección de sus derechos comunicacionales.

- Tener como uno de sus pilares para la construcción de la ciudadanía comunicacional a la promoción de los derechos de las audiencias, sobre todo de aquellos que asisten a la niñez y la adolescencia. Una formación que comprende que la práctica ciudadana nombra tanto el ejercicio de deberes y derechos establecidos con respecto al Estado, como también la capacidad de que las y los

individuos sean sujetos de demanda y de proposición en ámbitos vinculados con su experiencia. En este contexto, la ciudadanía comunicacional pone el acento en la reivindicación del poder decir, el poder expresarse, el poder ver, escuchar y leer medios de comunicación como prácticas activas de producción de sentidos, junto al ejercicio del derecho a una comunicación plural, equitativa y democrática (Mata, 2003, 43). Uno de los aspectos en los que se manifiesta la ciudadanía comunicacional es la visibilización de grupos, prácticas, hechos que, de no difundirse a través de los medios de comunicación, podrían no ser conocidos: "... es allí donde se hace realidad el derecho a comunicar, entendido como el derecho a existir en un mundo cada vez más interrelacionado por las comunicaciones, en el que la lucha por la visibilidad va de la mano de la lucha por la supervivencia" (Loreti y Lozano, 2012, p. 36-37).

- Caracterizar a estos saberes y capacidades con la particularidad y la potencia de poder ser abordados como contenidos transversales, "una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura" (Yus, 1998, p. 3). El abordaje del derecho a la comunicación en tanto derecho articulador de otros derechos (Gumucio Dragón, 2012) permite su tratamiento desde diferentes áreas de conocimiento dada su interdisciplinariedad, y también habilita su abordaje para quebrar la compartimentación que muchas veces implica el sistema graduado.

- Entender que la escuela tiene un rol protagónico en esta formación en tanto espacio cuya función es "enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir, (...) ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza" (Martín Barbero, 2002, p. 7). La escuela es un sitio privilegiado para enseñar y aprender a leer con ojos ciudadanos las sociedades mediatizadas.

Preguntas como ejes principales

¿Cuáles son, entonces, los ejes que la formación docente en comprensión crítica de medios, y en particular, en derecho a la comunicación, no debería descuidar?

Por un lado, coincidimos con los fundamentos de David Perkins (1995), quien realiza una distinción entre la pedagogía del conocimiento, más cercana a un estado de posesión de determinada información, y la de la comprensión, que da cuenta de un estado de capacitación y de disponibilidad del saber. Perkins señala siete actividades como aquellas fundamentales para definir una pedagogía de la comprensión: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización. Creemos que es pertinente tomarlas como ejes para ejercitar la mirada de desnaturalización sobre los discursos mediáticos, tanto de los y las docentes sobre sus consumos, como en la elaboración de propuestas a trabajar con niños, niñas y adolescentes.

David Buckingham (2005) también aporta fundamentos desde los cuales desarrollar esta mirada y señala cuatro "conceptos clave" a ser atendidos en la educación mediática: la producción, el lenguaje, las representaciones y las audiencias. Desde cada una de estas áreas podemos desplegar múltiples preguntas que resultan centrales al momento del análisis de medios y su vinculación con el derecho a la comunicación: ¿Cómo se fomenta y controla la producción y distribución de los medios? ¿Qué leyes los regulan y cómo es su funcionamiento? ¿Cómo se inscriben los distintos productos mediáticos en el sistema de medios? ¿Quiénes elaboran los textos mediáticos? ¿Cómo se utilizan las formas del lenguaje (la selección lingüística, las imágenes, los sonidos)? ¿Por qué se elige contar de una forma y no de otras? ¿Qué cosas se incluyen y cuáles se excluyen del mundo mediático? ¿Quiénes pueden tener la voz? ¿Cómo son representados los distintos grupos sociales y por qué? ¿Qué consecuencias sociales generan estas diferencias en los modos de representar? ¿Participan las audiencias en los medios? ¿Cómo? ¿Cómo son interpeladas por aquellos?

Podrían ser numerosas preguntas más, señalamos éstas como la base de reflexiones imprescindibles en la formación docente de cara a que este paradigma sea incluido en sus propuestas pedagógicas.

Aportes para continuar la tarea

Con el fin de seguir reflexionando acerca de cómo promover en el ámbito educativo el conocimiento y ejercicio de los derechos comunicacionales desde la infancia, señalamos algunos puntos que entendemos como significativos.

- **La mirada acerca de la comunicación como un derecho humano es un área vacante en la formación docente de grado en nuestro país.** El abordaje para el ejercicio de una mirada crítica y de producción está presente en la formación, pero en la mayor parte de los casos hay una vacancia en la perspectiva de derechos que asisten a la niñez y la adolescencia en materia de comunicación audiovisual.

- **Trabajar en las aulas con eje en la comunicación como un derecho humano puede resultar el puntapié para la elaboración de otros proyectos como correlato.** Las instancias de análisis pueden verse acompañadas por experiencias de producción, tanto radiofónica, como audiovisual y de otras tecnologías de la información y la comunicación, donde chicos y chicas ejerzan de manera efectiva este derecho.

- **Estos saberes, habilidades y competencias pueden ser pensados y aplicados en relación con la multiplicidad de nuevas tecnologías de la información y la comunicación,** más allá de la radio y de la televisión, aunque este es el ámbito regulado por la LSCA.

- **Para abordar estos contenidos resulta central el conocimiento acerca de los consumos mediáticos de niñas, niños y adolescentes.** Las y los educadores muchas veces ignoran qué miran y escuchan sus estudiantes a través de las pantallas y, al no poder recuperar estos consumos para su análisis, pierden oportunidades de generar instancias significativas de enseñanza-aprendizaje, que sí se ven posibilitadas cuando se recurre a estos saberes. Además, es importante

trabajar en desmitificar ciertas miradas que establecen que los niños, niñas y adolescentes ya no se vinculan con los medios audiovisuales tradicionales. Numerosas investigaciones⁶ ponen en duda estas afirmaciones contundentes y nos invitan a preguntar y a pensar en la diversidad de contextos en los que se desarrolla la vida de chicos y chicas de nuestro país.

- **La reflexión constante sobre los proyectos que se pongan en marcha resulta fundamental.** Apelar a la observación del desarrollo de estas estrategias en el tiempo brinda herramientas para ajustar y mejorar las propuestas de acuerdo a las necesidades y problemáticas que surjan. Como señala Inés Dussel (2009) acerca del rol de la escuela y la cultura de la imagen, la formación escolar “tiene que ajustarse a un tiempo y a un lugar, a una secuencia, al peso de una institución, que seguramente impondrá sus matices” (p. 23-24).

- **Es necesario que los y las docentes abandonen posturas sustentadas en la crítica moral y en el reduccionismo técnico e instrumental acerca de los lenguajes audiovisuales.** Como sostiene Gamarnik (2011), esto dificulta el pasaje a instancias en las que sea posible ampliar la mirada y aumentar el nivel de experiencias, posibilidades de producción y aprendizajes significativos de los alumnos y alumnas.

- **Es evidente la necesidad de incluir el derecho a la comunicación en la currícula escolar desde la educación inicial, como un núcleo fundamental para la formación ciudadana en nuestras sociedades mediatizadas.** Compartimos con Dussel (2013) el interrogante acerca de lo que hoy debe ser parte de una escolaridad básica y sus planteos sobre la necesidad de que la escuela incorpore los “saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra

⁶ El Informe de investigación sobre los consumos culturales de los jóvenes en la Argentina, basado en los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales de 2017, permite cuestionar la idea de que los y las adolescentes, debido a la preeminencia del uso del celular, han disminuido su consumo de televisión en los últimos años en mayor medida que el resto de los grupos etarios. La encuesta establece que “durante 2017 los jóvenes miraron televisión en la misma proporción que en 2013 y con niveles de participación similares a los de las demás franjas etarias. De hecho, en 2017 prácticamente todos los argentinos miraron televisión, y es un consumo que casi no presenta diferencias entre grupos etarios”.

sociedad” y que capacite “a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas en formas más creativas, más libres y más plurales” (p.6). No obstante, como hemos mencionado, consideramos central que se incluya la perspectiva de los derechos de las audiencias, en particular de aquellos que asisten a la niñez y la adolescencia, en pos de fomentar la participación ciudadana de chicos y chicas y de este modo aportar al enriquecimiento de la democracia.

Bibliografía

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva 5/1985.

Constitución de la Nación Argentina (1994).

Corte Interamericana de Derechos Humanos, Casos Kimel vs. Argentina, Claude Reyes y otros, López Álvarez vs. Honduras, Herrera Ulloa vs. Costa Rica, Ivcher Bronstein vs. Perú, La Última Tentación de Cristo (Olmedo Bustos y otros) vs. Chile; Opinión Consultiva OC 5/85.

Da Porta, E. (2000). La mediatización del conocimiento: TV y Escuela. *Cuadernos de Educación*, (Nro. 1), pp. 191-197.

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, Recuperado de:

https://cedoc.infod.edu.ar/upload/Dussel_Ines.Escuela_y_cultura_de_la_imagen_.pdf

Dussel, I. (2013). *Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente*.

Ponencia en Seminario Virtual del Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de:

https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Dussel1._LA_ESCUELA_Y_LAS_NUEVAS_ALFABETIZACIONES.pdf

Gamarnik, C. Introducción (2011). En Gamarnik, C. y Margiolakis, E. *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*, pp. 9- 17. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Gumucio Dragón, A. (2012). El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos. *Razón y Palabra*, (Nro. 80). Recuperado de:

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/V80/00_Dagron_V80.pdf

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, 2005.

Ley de Educación Nacional N°26.206, 2006.

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

Loreti, D. y Lozano L. F. (2012). El rol del Estado como garante del derecho a la comunicación. *Revista de Derecho Público*. Año I (Nro. 1), pp. 29-55. Recuperado de:

http://www.saij.gob.ar/doctrina/dacf120060-loreti-ol_estado_como_garante.htm

Margiolakis, E. La práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual (2011). En Gamarnik, C. y Margiolakis, E. *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*, pp. 155- 170. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Martín Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica- Revista de Cultura*, (Nro. 0). Recuperado de:

<http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Mata, M. (2003). Ciudadanía comunicativa: un desafío para la democracia. *Veedurías y observatorios. Participación social en los medios de comunicación*, pp. 42-51. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Tribu.

Orozco Gómez, G. (2001) *Televisión, Audiencias y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.

Perkins, D. (1995) Cap. 4: "El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión" en: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, España: Gedisa.

Sistema de Información Cultural de la Argentina, Secretaría de Cultura de la Nación (2017). Informe de investigación sobre los consumos culturales de los jóvenes en la Argentina, basado en los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales, edición 2017.

Von Feilitzen, C. (2002). Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. *Comunicar*, (Nro. 18), pp. 21-26.

Yus, R. (1998) *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona, España: Editorial Graó.

LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Virginia Saez y Mariana Blardoni

Las luchas sociales por el derecho a la educación universitaria condujeron a la expansión del acceso a la universidad. Sin embargo, de forma paradójica la formación del cuerpo docente y los planes de estudio no sufrieron reformas importantes en Latinoamérica (Santos, 2017). Esto se vuelve más visible con la ausencia de los medios de comunicación como contenido y/o como parte de la estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior.

Las tecnologías de la información y la comunicación impactan en la construcción de subjetividades y en los modos de interacción social. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socioculturales que experimentan los actores educativos, marcando profundas brechas generacionales y nuevos modos de creación y circulación del saber (Ferrés, & Piscitelli, 2012; Nakache y otros, 2017).

Existe una tensión entre los discursos, prácticas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de los medios masivos y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de las instituciones educativas, viviendo en muchas oportunidades esta tirantez como obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La mayor distancia se encuentra en la forma en que ambos operan con el saber (Saez, 2018). Mientras los espacios formativos se basan en la lentitud y el espacio de la reflexión, los nuevos medios proponen la "inmediatez" y propician modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, que se diferencian de la lógica de la escritura. La propuesta formativa que ofrecen las instituciones educativas, en general, se caracteriza por la linealidad, la progresividad en la presentación de las ideas, que facilita el desarrollo de habilidades como la argumentación y la abstracción; las tecnologías de la información y la comunicación potencian otras habilidades, como la capacidad de apropiación de estímulos visuales a gran velocidad, la facilidad para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, la apropiación de

lenguajes que se expresan a partir de múltiples soportes (Buckingham, 2011). No obstante, los medios no son meros aparatos cuyos efectos positivos o negativos dependen de su uso. Constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana.

El nivel de afectación de las tecnologías en estudiantes universitarios ha cambiado radicalmente su manera de interrelacionarse e informarse. En el contexto latinoamericano el estudio de Cano-Correa, Quiroz-Velasco y Nájjar-Ortega (2017) muestra que los universitarios limeños tienen una relación sostenida con los medios de comunicación. Reconocen el poder de los medios en la información cotidiana, aunque su calidad esté en entredicho por los intereses privados que defienden (Zukerfeld y Califano, 2019). La televisión es el medio más utilizado para informarse, mientras que los otros medios son consumidos en diversas pantallas y plataformas. Si bien hay un amplio acceso a los medios digitales, hay una subutilización de las redes sociales (Castells, 2007). En general, la mayoría reproduce, frente a los medios digitales, la actitud que tiene frente a los tradicionales, es decir que se informan pero no interactúan, y se limitan a seguir, comentar o intercambiar información con sus pares inmediatos, pese a que reconocen estos medios por su potencial interactivo. En el caso de los universitarios limeños, el uso de redes sociales no produce ni gestiona propuestas. Solo los estudiantes organizados en partidos y/o movimientos sociales demuestran ser más eficaces en este propósito.

La mayoría contempla la actualidad informativa como mero observador pasivo. Por lo que, se observa que si bien los medios de comunicación y las redes sociales constituyen un fenómeno social de gran trascendencia que ha transformado la vida de millones de personas, también se ha reconocido que su impacto en la educación y en el empoderamiento de los universitarios dista de sus potencialidades (Granados-Romero, López-Fernández, Avello, Luna-Álvarez, Luna-Álvarez y Luna-Álvarez, 2014).

Una serie de investigaciones del campo de las pedagogías críticas proponen la necesidad de *nuevas alfabetizaciones* (Jenkins & al., 2006, Dussel, 2010 y Southwell, 2013). Específicamente algunas señalan que la Educación Mediática (EM)[1] es una preparación básica en la sociedad actual (Tyner, 1998; Gutiérrez, 2008) en tanto fortalece la formación social y cívica. En este sentido, desde instituciones y organismos internacionales (UNESCO, 2011, Comisión Europea, 2007) sugieren que la EM debe integrarse en la educación formal para la formación de sujetos críticos. El propósito es favorecer la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación, que se centren tanto en la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y

dialógica, consciente y emocional. En este sentido, en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) formuladas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación se estableció como necesario incorporar la EM en las prioridades para la educación formal.

El ecosistema comunicativo (Martín-Barbero, 2003) demanda a las instituciones de educación superior otras funciones y, específicamente, interpela a la formación docente para que enseñe en la multiplicidad de saberes que circulan en los diversos medios. Los medios digitales[2] involucran nuevos estilos de habla y escritura, y su indagación requiere abordar las prácticas discursivas y los modos en que son apropiadas, leídas y resemantizadas por los sujetos; pensarlas como modos de la cultura (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Rota & Lozano, 1994; Piscitelli, 1995). Martín-Barbero y Rey (1999) señalan que el desarrollo de los nuevos medios nos ha dejado viviendo frente a nuevas formas de circulación y producción del saber, que exigen pensar los como nuevos modos de percepción y lenguaje.

En nuestro país, es relevante destacar que el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina decidió incorporar la EM como una política pública a través del Programa Escuela y Medios. Fue creado inicialmente en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 1984 y en el año 2000 se lanzó a nivel nacional. Ahora bien, la integración curricular de los medios de comunicación como objeto de estudio y análisis crítico toma relevancia con la aprobación de las Leyes de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 y con la Ley de Servicios de comunicación audiovisual Ley 26.522 en 2009 (Bacher y otros, 2015). Este escenario legislativo conforma el marco general de impulso a la educación en medios en las escuelas argentinas. La ley N° 26.206 destaca entre las disposiciones un apartado en refuerzo de la relevancia de los medios de comunicación en la educación. Asimismo, propone generar condiciones pedagógicas para el manejo de los discursos mediáticos[3]. Por otra parte, con la Ley de Servicios de comunicación audiovisual se propone la creación de un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI). El CONACAI, que funciona desde 2011, ha avanzado en la elaboración de una serie de documentos que buscan brindar herramientas que tiendan a mejorar las producciones audiovisuales (Bacher y otros, 2015). Esta legislación propone fortalecer la EM en de la currícula de la formación docente, no sólo como una capacitación técnica, sino también como una formación en valores y, por consiguiente, una complementación de la formación en ciudadanía y la democracia. Se presenta como un proceso y como práctica de formación subjetiva (McLaren, 1998), articulada con la producción social de significados. En este sentido, las investigaciones del campo de la comunicación social sugieren la

problematización y desnaturalización de las representaciones producidas en los medios y de las representaciones sobre los espectadores (Margiolakis y Gamarnik , 2011, Huergo, 2008, Saintout, 2013).

Ahora bien, la cuestión de los nuevos medios ha cobrado creciente importancia en relación con la educación, y la ley de educación vigente destaca la necesidad de generar condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Maggio, 2012). Durante las últimas décadas la incorporación de la tecnología para la enseñanza tuvo gran relevancia en las políticas públicas a través de los planes de inclusión digital (Dussel, 2016), con el fin de universalizar la apropiación de las nuevas tecnologías y democratizar el acceso al conocimiento[4]. Esto representa un desafío pedagógico en la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en los espacios educativos, ya que el aumento de la escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales. Las desigualdades en el acceso a los medios de comunicación no sólo crean una brecha digital, sino que generan, especialmente, una brecha social. En América Latina el acceso a los bienes culturales es muy desigual y el referente mediático es significativo en el proceso comunicativo en su conjunto (Orozco Gómez, 2000).

Las tecnologías funcionan y se amplifican en el marco de prácticas culturales más amplias, por lo que no son neutrales, y pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas educativas (Litwin, 2009). Lo determinante no es qué tan nueva es la tecnología implementada en la escuela, sino que funcione como instrumento mediador en una propuesta pedagógica para el aprendizaje significativo. En la misma línea, se debate el concepto de nuevos medios ya que el "valor pedagógico" de las propuestas no radican en lo novedoso de las tecnologías incorporadas, sino en el grado de apropiación y construcción del conocimiento que incentivan. En este carril, consideramos que la EM no es solo una capacitación técnica sino que incluye aprender a pensar con ellas. El desafío quizá no radique tanto en la incorporación de las tecnologías, sino en la posibilidad de generar situaciones que habiliten el encuentro con el pensamiento propio y común. La sociedad de la información está presente en las aulas, la pregunta es cómo generar, en estas condiciones, espacios de pensamiento y problematización de la vida social. El dominio técnico del mundo no constituye novedad alguna, y tal como el siglo XX nos ha hecho advertir: cuanto más avanza la técnica, más necesitamos pensar (Buckingham, 2011).

En la literatura internacional, investigaciones del campo de la tecnología educativa observan cómo las exigencias para la incorporación de los medios digitales y las experiencias de innovación modifican tanto las prácticas pedagógicas como las institucionales, mayormente desde una mirada tecnicista o eficientista, relegando su incorporación al "voluntarismo" de

los docentes (Montero y Gewerk, 2010). Por su parte, en el ámbito nacional, las indagaciones plantean la necesidad de una política que tienda a una "inclusión genuina", por convicción de los docentes, que reconozca el valor de los medios digitales y los nuevos entornos tecnológicos en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento, más allá de la incorporación por imposición del Estado o las modas circunstanciales (Maggio, 2012).

En el contexto europeo, existen diversas investigaciones sobre la enseñanza de los medios en el sistema educativo: en España (Ramírez-García y González-Fernández, 2016), en Italia (Felini, 2014), en Portugal (Dias-Fonseca 2016), en Alemania (Grafe y Tiede, 2016). Estas indagaciones proponen profundizar en las formas de construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación para conocer las percepciones de docentes formadores y futuros docentes en relación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así también, en América Latina se desarrollaron estudios sobre la temática: en Colombia (López, 2008), en Chile (de Fontcuberta, 2009), México (García, 2008), en Brasil (de Oliveira, 2008), en Argentina (Huergo, 2008). Estas investigaciones, a pesar de estudiar distintos contextos, muestran de forma coincidente la formación docente inicial como lugar adecuado para fortalecer la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación. Sin embargo, estos resultados no se reflejan en los programas de formación docente vigentes, de manera que en algunas instituciones los futuros docentes pueden llegar al término de sus estudios sin haber abordado cuestiones de educación en medios (Saez, 2018).

En las últimas décadas la problemática de la formación docente se ha constituido en un foco privilegiado e insoslayable de cualquier estrategia de cambio y de transformación educativa. Las políticas de formación docente inicial se encuentran en la mayoría de las iniciativas de mejora de los sistemas educativos (Nóvoa, 2009) tanto en nuestro país, como en el contexto regional e internacional. Las acciones emprendidas en pos de lograr una mayor calidad educativa, inclusión, igualdad y democratización de la escuela, no dejan de contemplar la formación inicial de los educadores como un factor clave. En el plano nacional, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente[5] (2012) y el Plan Argentina Enseña y Aprende (2016) expresan el valor y la centralidad de las prácticas en la formación de los docentes (Alliaud y Suárez, 2011) [6]. Destacan la importancia de generar conocimiento, para preparar docentes capaces de saber y poder enseñar en los escenarios educativos del presente.

A la luz de estos hallazgos, en este escrito se compartirán algunas reflexiones sobre los medios de comunicación como contenido curricular en la formación docente, bajo la consideración de que los educadores trabajan tanto dentro como fuera del aula, en entornos

institucionales que restringen el tiempo, el espacio y los recursos, que imponen un currículum estándar con grados variables de control, sometiéndolos a diversos grados de presión para que se ajusten a unos modelos que pueden no ser de su elección (Candela, Rockwell y Coll, 2009).

Investigaciones del campo de la formación docente sostienen que entre las preocupaciones de los profesores principiantes se encuentra la irrupción de los nuevos medios en el aula y la necesidad de formarse específicamente en su uso (Birgin, 2012, Alliaud, 2017, Iglesias, 2017). Estas indagaciones, muestran la necesidad de acompañar el desafío que implica la incorporación de los medios digitales en el aula a través de políticas de formación docente y cambios en los contenidos curriculares.

Los medios traen consigo riesgos y nuevas oportunidades que requieren ser comprendidos, junto con otros cambios sociales y políticos (Buckingham, 2011). Sostenemos junto con Maggio (2005) que el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual es condición de inclusión social. La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en el marco de políticas educativas concretas y de ningún modo la inclusión de tecnologías, por sí solas, puede contribuir a resolver los problemas de la calidad de la educación.

En virtud de los resultados obtenidos y las hipótesis sustantivas surgidas de los estudios antecedentes, asumimos que, para comprender las prácticas sociales ligadas a los procesos de masificación de los nuevos medios, devenidos en dispositivos fundamentales de socialización y producción de subjetividad, es preciso realizar un ejercicio reflexivo que aborde la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación y las formas en que esos lenguajes permean la vida escolar, al tensionar sus prácticas, alterar sus tiempos y reorganizar sus espacios.

Algunos puntos de partida

Ante los desafíos del ecosistema comunicativo se han modificado los modos de producción y circulación del saber. El conocimiento formalizado y las formas de transmisión

predominantes en la formación docente inicial resultan insuficientes para responder a los nuevos desafíos que plantea la enseñanza.

Es necesario detenerse a analizar lo que son, piensan, perciben, conocen y saben hacer los docentes (Escudero, González y Rodríguez, 2013) . En este sentido, cabe seguir investigando acerca de cómo, cuándo y por qué usan los medios de comunicación los docentes. La recuperación de sus voces y sus trayectorias formativas, permitirá formular una serie de consideraciones e interrogantes que conducirán a precisar el planteo de este fenómeno.

El proceso de llegar a ser docente incluye diferentes fases: la experiencia como estudiantes, la formación inicial como docentes, la iniciación de la vida profesional en las instituciones educativas y, por último, la fase de formación permanente que involucra todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza (Steiman, 2018).

Así, las trayectorias profesionales docentes⁷ son el resultado de acciones y prácticas que desarrollan los docentes en situaciones específicas a través del tiempo. En este sentido, sintetizan las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades. La diversidad y heterogeneidad de trayectoria docentes está dada tanto en rasgos personales como en la trayectoria estudiantil previa al ingreso a la universidad: la escuela secundaria a la que asistieron (estatal, privada laica, privada confesional); el profesorado que eligieron; si eligieron la docencia como primera opción. En relación a la trayectoria laboral, resulta fundamental el momento en que comenzaron a trabajar: antes o después de recibirse. La experiencia laboral previa. El tipo de institución donde se iniciaron. El nivel en el que lo hacen. Las diferentes experiencias de los docentes, van conformando en ellos un conocimiento construido en la práctica que posibilita el desarrollo de estrategias para "sobrevivir", "adaptarse", "desarrollarse" en el ejercicio laboral.

Lo expuesto, conduce a plantear los siguientes interrogantes que orientan esta reflexión:

- ¿Qué rasgos asume la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en los espacios de formación docente en lo relativo a fundamentos

⁷ Se toma como referencia el concepto de trayectoria docente como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en ciertos escenarios y frente a situaciones particulares (Vargas Leyva, 2000).

pedagógicos y didácticos, sus propósitos, formatos y condiciones de puesta en práctica?

- ¿Cuáles son las concepciones sobre los medios de comunicación y su posible vinculación con las situaciones de formación para la profesión que subyacen?
- ¿Qué lugar ocupan los discursos mediáticos en las instancias de formación?
- ¿Qué formas asume la construcción del conocimiento a partir de la incorporación de los medios de comunicación en relación a: las dinámicas de clase, el lugar del docente formador y el vínculo entre los docentes formadores y futuros docentes?
- ¿Cómo son los modos de organización y distribución del espacio y el tiempo en el aula?
- ¿Cómo se caracteriza la relación que el sujeto establece con la situación de formación en general y con la construcción de conocimiento sobre los discurso mediáticos en particular, a partir de aspectos tales como: las habilidades cognitivas implicadas en el desempeño en la situación, la vinculación emocional establecida, las representaciones sobre la formación?

En cuanto a los supuestos, cabe señalar en primer lugar, que entendemos los cambios producidos en las tecnologías de la información y la comunicación como parte de un conjunto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, vinculadas con la reestructuración del sistema productivo, así como con una renovada configuración del aparato estatal, que desde fines del siglo XX han sentado las bases para la conformación de un nuevo orden de sentidos (Harvey, 1998). Parte de estos procesos se sustentan en una serie de mutaciones de orden cultural y tecnológico que tensionan las nociones del tiempo y espacio dominantes desde la modernidad, así como los vínculos y percepción que los sujetos tienen de sí y de los otros.

En segundo lugar, sostenemos que la relación entre la escuela y los medios ha sido compleja a lo largo de la historia (Finocchio, 2009), y se ha afianzado en los últimos años a partir del desarrollo de los avances tecnológicos y la ampliación de los canales de acceso de la población al conocimiento y a la información, con los nuevos desafíos que ello plantea.

Con la aparición de la imprenta se masifica el acceso al conocimiento, al tiempo que se advierte la necesidad de crear instituciones encargadas de enseñar lo que la imprenta iba a difundir. De este modo, la escuela nace ligada a la palabra escrita. En Argentina, a partir de la fundación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (Puiggrós, 1990) los

medios de comunicación constituyen un ámbito donde se pensó, se organizó, se discutió, y se propuso acciones educativas.

Investigadoras como Morduchowickz (2011) sostienen como hipótesis que este origen tuvo efectos de sentido en las resistencias a la incorporación del lenguaje audiovisual en las aulas, en tanto la televisión a partir de la atracción y emotividad de la imagen, constituye una amenaza para la cultura escrita. Con el surgimiento de la TV, ese divorcio crece porque se vincula a la televisión con la distracción, el entretenimiento y la ficción, lo que se opone a la disciplina, la autoridad y el esfuerzo, que conforman la lógica propia de la escuela. En la década del ochenta, la transición política de la dictadura a la democracia en Argentina ha sido un revulsivo esencial para el desarrollo de la EM. La integración de los medios en las aulas está asociada a la educación para la democracia, ya que la comprensión crítica de los estos fomenta la conciencia y el análisis de lo público y la participación social. Así, son necesarias indagaciones que vinculen a los medios con los sentidos sociales en los que se desarrollan, dado que se está extendiendo una visión reduccionista de la EM, por la influencia de la tecnología digital y el modo en que las instituciones educativas plantean la integración curricular en los nuevos medios. Se priorizan los contenidos en torno a saber cómo utilizar la tecnología para el manejo de la información. Por otra parte, la alfabetización mediática aparece con frecuencia asociada a los peligros de Internet. Puede, por tanto que los nuevos medios revivan viejos enfoques en la EM⁸: la necesidad de proteger a los niños de la influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación.

En tercer lugar, concebimos la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación como un objeto de análisis complejo (Morin, 1996 y Najmanovich, 2008) que nos remite a un tejido constituido por elementos heterogéneos inseparables, asociados. Esto implica por un lado, considerar la naturaleza compleja de las actividades y procesos que tienen lugar en el aula , y por el otro, poner en juego múltiples referentes teóricos, respetando sus particularidades, sus conceptos, sus lenguajes y sus modos de producción propios. Uno de los desafíos emergentes de esta indagación es convertir el aula universitaria en el centro de atención, al tiempo que reconstruimos en su interior la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea. Bajo estas consideraciones, adoptaremos la comprensión en sus múltiples atravesamientos (psíquicos, sociales, institucionales, instrumentales, etc.) considerando distintos planos de significación y articulando diferentes miradas sobre el fenómeno pero sin pretensión de síntesis. Este aspecto se desarrolla con mayor en el capítulo "La Educación Mediática como campo interdisciplinario".

⁸ Referimos a dos posiciones opuestas ante los medios: apocalípticos e integrados (Eco, 1968)

Afirmándonos sobre los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación y divulgación llevado a cabo en el Piuba, imbricadamente teórico-empírico, consideramos pertinente esbozar los supuestos interpretativos que surgieron en la cocina de la investigación:

- Las tecnologías de la información y la comunicación inciden en las lógicas de producción y construcción del conocimiento en los espacios de formación docente inicial. El uso y estudio de los medios de comunicación en el espacio escolar produce nuevas formas de significación rearticulando identidades y discursos.
- El uso de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tensiona los modos en que el tiempo y el espacio se reorganizan en las aulas. La utilización de los medios en las instituciones de formación docente comprende al menos tres modos de uso, que no son excluyentes: para enseñar a analizar los medios, como soporte didáctico y fuente de información para enseñar contenidos curriculares y como instrumentos de expresión y producción por parte de los futuros docentes. Cada una de estas formas de uso propone dinámicas de clase diferenciales y habilita nuevas formas de habitar el espacio y el tiempo escolar.
- La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación, en los espacios de formación docente, se desarrolla en varias asignaturas como contenido transversal.

Consideraciones finales

Los cambios en el ecosistema comunicativo demandan a las instituciones de educación superior otras funciones. En este capítulo se delinearon algunas dimensiones iniciales para analizar la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en los espacios de la formación docente en la universidad.

Sin embargo, sabemos que los cambios en este área son complejos y requieren de ciertas condiciones para que sean efectivos: de tipo contextuales (como las condiciones de trabajo), organizacionales (en cuanto a los estilos de trabajo en las instituciones escolares y sobre todo en las aulas) y en la formación de profesores (debe operar sobre el supuesto básico de la continuidad entre formación inicial y continua, en la perspectiva de procurar un efectivo y progresivo desarrollo profesional).

Esta línea de investigación pretende contribuir al campo de las pedagogías críticas, la formación docente y procura convertirse en un aporte para el conocimiento de las relaciones entre los medios de comunicación, la tecnología, la cultura, y los procesos de formación. Es indispensable reconocer que el fortalecimiento de la formación docente universitaria en aspectos tales como la EM permitirá que los futuros profesionales cuenten con conocimientos teóricos y prácticos más sólidos y relevantes para el oficio docente que desempeñarán en los escenarios complejos y cambiantes de la actualidad. Se plantea como un tema relevante a nivel nacional en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas intervención pedagógica, y a la toma de decisiones.

Bibliografía

ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (Comps.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires : Facultad de Filosofía y Letras - CLACSO.

BACHER S., BORDIGNON F., GROSSO, T., MOLEK, N., PEREYRA, A. y FONTAO, M. (2015) Competencias mediáticas. Diagnóstico entre estudiantes de nivel secundario del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, 9 (1).

- BIRGIN, A. (2012) "Introducción. La formación, ¿una varita mágica?". En: *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. London: Royal Institute of British Architects (10-06-2011).
- CANDELA, A., ROCKWELL, E., Y COLL, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-28.
- CANO-CORREA, A., QUIROZ-VELASCO, M. & NÁJAR-ORTEGA, R. (2017). College Students in Lima: Politics, Media and Participation. [Jóvenes universitarios en Lima: Política, medios y participación]. *Comunicar*, 53, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-07>
- CASTELLS, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad*. Barcelona: Ariel. Fundación Telefónica.
- COMISIÓN EUROPEA. (2007). Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy. https://europa.eu/rapid/press-release_IP-07-1970_en.pdf (10-10-2013).
- DE FONTCUBERTA, M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos [Criteria of Media Education Program for Chile an teachers: A proposal for Continuous Training]. *Comunicar*, 32, 201-207. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-001>
- DE OLIVEIRA, I. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil [The right to the screen: from media education to educommunication in Brazil]. *Comunicar*, 31, 77-82. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-009>
- DIAS-FONSECA, T.; POTTER, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas. *Comunicar*, 49, Octubre-Diciembre, 9-18.
- DUSSEL, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Disponible en: www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf.
- DUSSEL, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En: Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (coord.) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires. Teseo.
- ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Madrid: Editorial Tusquets

Escudero, J. M.; González, M. y Rodríguez, M. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational research*, 3 (2), 206-234.

Felini, D. (2014). Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 28-43. (<http://goo.gl/eBXkAy>) (2016-02-05).

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Finocchio, S. (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

García, N. (2008). Libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando? [Books, screens and audiences: what is changing]. *Comunicar*, 30, 27-32. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-004>

Grafe, S. y Tiede, J.; (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU. *Comunicar*, 49, Octubre-Diciembre, 19-28.

GRANADOS-ROMERO, J., LÓPEZ-FERNÁNDEZ, R., AVELLO, R., LUNA-ÁLVAREZ, D., LUNA-ÁLVAREZ, E., & LUNA-ÁLVAREZ, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1), 289-294. (<http://goo.gl/JKDnYd>) (2017-05-12).

Gutiérrez, A. (2008). Educar para los medios en la era digital / Media education in the digital age. *Comunicar*, 31, 451-456 <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>.

Harvey, D. (1998). *La condición posmoderna*. Buenos

Huergo, J.A. (2008). La relevancia formativa de las pantallas [The formative relevance of screens]. *Comunicar*, 30, 73-77. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-011>

JENKINS, H. & AL. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Disponible en: <https://www.dropbox.com/s/co9mdasoh8r1ew7/8435.pdf?dl=1>

KERBRAT ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette,

- Litwin, E. (2009) "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo". En: Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu. Buenos Aires.
- López, M. (2008). ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? [Do young audiences learn from media?]. *Comunicar*, 30, 55-59. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-008>
- MAGGIO, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires.
- Margiolakis, G. y Gamarnik, C. (2011) *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*. Buenos Aires: La Crujía.
- Martín Barbero, J. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Martin-Barbero, J. & Rey, J. G. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa.
- Mclaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens
- Montero, M. L. y Gewerk, A. (2010) De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado, 14 (1), 303-318. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7129/1/rev141ART16.pdf> [consultado 10/7/2017].
- Morduchowickz, R. (2011). La educación para los medios es una educación para la democracia. Resgate: *Revista Interdisciplinar de Cultura*, 19(2), 16-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645714>
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NAJMANOVICH, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Nakache, Débora, Perelman, Flora, Bertacchini, Patricio Román, Rubinovich, Gabriela, Torres, Adriana y Estévez, Vanina (2017). LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS: DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA A LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-073/316>
- Nóvoa, A. 2009. "Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?". En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Coord. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Fundación Santillana.

- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2010). Metas educativas 2021. Documento final. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OROZCO GÓMEZ, G. (2000) Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina. *Comunicación y Sociedad*, 38, 11-32.
- PISCITELLI, A. (1995). *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna..
- Ramírez-García, Antonia; González-Fernández, Natalia; (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*,49, Octubre-Diciembre, 49-58.
- Rota, J. & Lozano, E. (1994). *Comunicación, cultura e industrias culturales en América* *Revista de Cultura*. Madrid: OEI. Recuperado de:
<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.
- Saez V. (2018). Conocimiento y reconocimiento de la Educación Mediática en Argentina. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 15 (1), 1-13 Recuperado de:
<http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/15/15Saez.pdf>
- Saintout, F. (2013). *Los jóvenes argentinos: desde una epistemología de la esperanza*. Quilmes: Editorial UNQ.
- Santos, B. de S. (2017) *Decolonizing the University. The challenge of deep cognitive justice* (Cambridge: Cambridge Scholars).
- SOUTHWELL, M.(2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Steiman J. (2018) *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. (<http://goo.gl/8WRCvz>) (01-09-2013).

Vargas Leyva, M. R. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica. El caso de Sanyo Video Componentes, *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 2, N° 2. Disponible en:

<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>

ZUKERFELD, M., & CALIFANO, B. (2019). Discutiendo la neutralidad de la red: de los discursos dominantes a las prácticas en contextos periféricos / Debating Net Neutrality: From Dominant Discourses to Practices in Peripheral Contexts. *Commons. Revista De Comunicación Y Ciudadanía Digital*, 8(n°1), 5-43. Recuperado a partir de:

<https://revistas.uca.es/index.php/cayp/article/view/5032>

LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN POLÍTICA DE LOS MOVIMIENTOS POPULARES

María Mercedes Palumbo

Introducción

Las vinculaciones de las organizaciones y movimientos populares con el campo comunicacional poseen una historia de larga data, siendo un punto de inflexión a este respecto un conjunto de experiencias desarrolladas en las décadas del cuarenta en adelante en América Latina⁹ que luego se expresarán en la tradición de la comunicología de la liberación latinoamericana (Marí Sáez, 2018). Para estos actores, tanto a nivel histórico como en la actualidad, la comunicación se presenta como un eje transversal y necesario para llevar adelante y consolidar sus prácticas transformadoras, trascendiendo una aproximación instrumental de la comunicación como mera transmisión de información. A este respecto, cabe destacar la apuesta prefigurativa por gestar medios de comunicación alternativos donde se refleje la mirada de la realidad propia de las organizaciones y movimientos en la multiplicación de radios populares, canales de televisión, revistas y semanarios. Adicionalmente a esta capacidad propositiva asociada a la creación de medios y discursos propios, los movimientos populares se enfrentan, a menudo, a las estrategias discursivas de los medios de comunicación masivos que estigmatizan a sus sujetos tanto como a ciertos repertorios de acción (el corte de ruta y calles en particular) que los colocan frente al imperativo de alentar procesos de deconstrucción discursiva.

Consideramos que tanto el aspecto propositivo como el de deconstrucción en el campo comunicacional señalados, podrían ser abordados desde la perspectiva de la educación mediática. En este sentido, la educación mediática en el marco de los movimientos involucra

⁹ Marí Sáez (2018) posiciona como referentes prácticos de la tradición de la comunicología de la liberación que comienza a gestarse en América Latina en la década del cuarenta a las radios mineras en Bolivia y la Radio Sutatenza en Colombia.

tanto a las filas propias como a la sociedad toda. Siguiendo a Arroyo (2012), las organizaciones y movimientos populares no solo revisten el carácter de pedagogos hacia adentro dado que sus luchas y discursos se erigen en potenciales educadores de la entera sociedad, enfatizándose su naturaleza pedagógica irradiante.

Este trabajo se centra en el análisis de la educación mediática en el marco de talleres de formación política desarrollados por movimientos populares de la izquierda independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina; esto es, se concentra en los modos en que la educación mediática se despliega en la formación política para la promoción de una mirada crítica de los medios de comunicación y de la información que circula a nivel social. Puntualmente, tomaremos el caso de la Escuelita de formación del Movimiento Darío Santillán (MDS), destinada a militantes de base de la organización, que se desarrolló entre los meses de marzo y octubre del año 2015. Resulta interesante aproximarnos desde las coordenadas conceptuales de la educación mediática a un espacio distinto y aún poco explorado, siendo usualmente la escuela el ámbito privilegiado de reflexión y acción en estos términos. Por lo tanto, del mismo modo en que se amplía la definición de lo político para incorporar el análisis de lugares no institucionalizados de la política, también se insiste en una definición amplia de lo pedagógico que rebase el sistema educativo formal como lugar exclusivo donde acontece el hecho educativo.

El recorte particular de los talleres de formación implica situar a la educación mediática en los procesos de socialización política. Los talleres de formación política proponen explícitamente, como objetivos de la formación, alentar, consolidar y potenciar aprendizajes políticos en sus destinatarios; en adición, conforman tanto espacios de reflexión sistemática sobre las prácticas militantes como de apropiaciones y significaciones subjetivas. De allí que estos talleres se erijan en ámbitos sistemáticos, intensivos y bien delimitados de análisis sobre la acción política, sus lugares y sus sujetos, exhibiendo a su vez altos grados de organicidad con los movimientos de pertenencia.

En este sentido, las reflexiones que aquí se esbozan son fruto del cruce entre dos trayectorias de investigación. Por un lado, una línea de investigación individual que recorrió los estudios de posgrado abocada al estudio de las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires y, más específicamente, los procesos de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en talleres de formación política (Palumbo, 2017). Por otro lado, una segunda línea de trabajo colectivo enmarcada en el Proyecto de Fortalecimiento y Divulgación de los Programas Interdisciplinarios (PIUBA) "Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Una propuesta de actualización curricular", dirigido por la Dra. Virginia Saez. Este artículo asume

el desafío de volver sobre los pasos de la tesis doctoral para explorar una dimensión que no había sido oportunamente indagada, pero de la cual se contaba con valioso material de campo que permitía ser analizado en clave de educación mediática.

El artículo se organiza en un primer apartado de carácter teórico donde se avanza en una conceptualización acerca de la educación mediática y se analizan los sentidos de la misma puestos en juego en los talleres de formación en movimientos populares. Sigue una descripción de la Escuelita de formación del MDS en tanto ámbito particular de indagación, considerando una sucinta caracterización de la misma y del movimiento que le da origen enmarcado en la tradición de izquierda independiente en nuestro país. Luego, se abordará el análisis de los sentidos de la educación mediática en la Escuelita de formación a partir de la presentación de tres escenas extraídas del trabajo de campo realizado. Finalmente, se esboza una recapitulación de los contenidos del artículo junto a una serie de reflexiones finales respecto a la centralidad de asumir la educación mediática en los talleres de formación.

Los sentidos de la educación mediática en la formación en movimientos populares

En la introducción del artículo se señaló la búsqueda de situar a la educación mediática por fuera de su referente clásico inscripto en la escuela y en los niños y jóvenes como sujetos a los cuales se dirige dicha educación. Inscribir la perspectiva de la educación mediática en los procesos de socialización política en talleres de formación política de movimientos populares implica, entonces, no solo un corrimiento en términos espaciales sino igualmente etarios dado que sus destinatarios son fundamentalmente adultos. Siguiendo a Morán y Benedicto (1995) y Vázquez (2009a), la socialización política se define como “un proceso biográfico de incorporación de competencias sociales ligadas a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos, que involucra un conjunto de aprendizajes (y olvidos) producidos en diferentes ámbitos de la experiencia” (Vázquez, 2009a: 1-2).

Cabe realizar dos advertencias respecto a la socialización política. La primera reside en que, lejos de un carácter pasivo y unilineal, demarca un proceso conflictivo surcado por las tensiones que provocan las distintas lógicas de acción que estructuran las experiencias sociales de los sujetos y las confluencias de influencias pasadas y presentes (Morán, 2003).

La socialización política no asegura la adhesión plena en tanto los sujetos establecen una separación crítica y reflexiva, que incluye también a los aprendizajes en circulación en las totalidades pedagógicas que conforman los movimientos populares en estudio. La segunda radica en resaltar que la socialización política no concluye en las experiencias de la primera infancia. Sostener que es un proceso nunca concluido, que se dilata a lo largo de la existencia de los sujetos, supone comprender las particularidades de los aprendizajes en movimientos populares que podrían redundar en la producción de epifanías o profundos virajes por parte de sus militantes en relación con sus biografías, experiencias y representaciones previas (Vázquez, 2009b). Por lo tanto, “no habría procesos unívocos de socialización así como tampoco actores que se encuentren totalmente socializados” (Vázquez, 2007: 137).

A modo de hipótesis interpretativa, aquí sostendremos que la educación mediática forma parte del contenido del proceso de socialización política que tiene lugar en los talleres de formación de los movimientos populares. Encontramos una definición interesante de educación mediática en Buckingham y Domaille (2001) quienes la abordan en términos de un modo de enseñar y aprender sobre los medios de comunicación con vistas a fortalecer la capacidad de acceder, analizar y evaluar el contenido de los medios, y por otro potenciar la capacidad de crear los propios mensajes mediáticos. En este sentido, las enseñanzas y aprendizajes en torno a lo mediático involucran tanto la educación en la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional.

Tal como señalamos en el proyecto PIUBA (2018), la importancia de la educación mediática en la actualidad reside en los efectos que poseen las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras formas de pensar y actuar en el mundo, en la construcción de subjetividades y en nuestra vida cotidiana. De hecho, en los últimos años, asistimos a la emergencia de un cúmulo de movimientos sociales articulados en torno a prácticas tecno-políticas, tales como la primavera árabe, los indignados españoles y el movimiento Passe Livre en Brasil, que autores como Castells (2009) interpretan desde la categoría de auto-comunicación de masas. No obstante, el reconocimiento de estos efectos no puede equivaler a una mirada desde el instrumentalismo donde estas tecnologías emerjan como un vehículo meramente neutro al servicio de la información (Buckingham, 2005). Al tiempo que se reconoce la transformación que éstas implican en los procesos de producción, distribución y acceso a la cultura tanto como la potencialidad de su uso en distintos escenarios pedagógicos y políticos, es dable alentar una utilización crítica de las mismas considerando las vinculaciones implicadas entre comunicación, cultura y poder. Por tanto,

los sentidos, usos y potencialidades de las tecnologías dependen del tipo de relaciones pedagógicas, políticas y epistémicas que se dispongan en torno a éstas.

De allí que, en clave de la literatura especializada, se definan dos sentidos de la educación mediática pasibles de ser analizados en los talleres de formación política en movimientos populares. Ambos sentidos, si bien no mutuamente excluyentes, se diferencian en función de las aportaciones a la creación de paisajes insurrectos que dan cuenta de unas "multitudes conectadas capaces de crear la situación para otros modos de imaginar la vida, de dar sentido a las relaciones sociales" (Reguillo Cruz, 2017: 45 en Marí Sáez, 2018: 142).

Un primer sentido de la educación mediática apunta al desarrollo y fortalecimiento de habilidades técnicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto como la promoción del empleo de las mismas para la autoexpresión descentrándose de la exclusividad que históricamente tuvieron los soportes analógicos. Esta forma de concebir a la educación mediática se encuentra atravesada por un imaginario transmisor de la comunicación donde su finalidad central consiste en la acumulación y emisión de información que requiere, a su vez, de un manejo adecuado de ciertos aspectos tecnológicos vinculados al canal de transmisión en cuestión.

Un segundo sentido de la educación mediática, de carácter más sustantivo, se refiere a la comprensión crítica y la reflexión sobre los medios en los términos de una alfabetización crítica. Esto es, si el primer uso se basaba en la recuperación y expresión de la información colectada para generar conocimiento, en este caso nos enfrentamos a la evaluación y utilización crítica de la información y del conocimiento generado para ponerlo en un marco contextual más amplio de carácter socio-cultural, político y epistémico. Al decir de Buckingham (2005), "...el objetivo primario no es desarrollar habilidades técnicas, ni promover la «autoexpresión», sino estimular una comprensión más sistemática de cómo operan los medios y, consiguientemente, promover formas más reflexivas de utilizarlos" (2005: 8). Para este autor, resulta fundamental la conexión de los medios digitales con las experiencias cotidianas –lo que denomina la cultura popular– que evita artificializar el proceso educativo, tanto como la dinámica iterativa entre práctica y reflexión teórica. Respecto a este último punto, se destaca la idea de un "aprendizaje a través de la acción" (Buckingham, 2005: 8). Detrás de este sentido, entonces, nos encontramos con un imaginario de la comunicación que comprende la relación indisoluble entre comunicación, cultura y poder (Marí Sáez, 2018). Esto es, busca comprender el rol que el campo comunicacional –sus actores, sus discursos, sus lógicas– puede jugar alternativamente para

la reproducción de lo existente o bien para la emancipación social desde una mirada alejada de la neutralidad tecnológica y mediática.

La Escuelita de formación del MDS

El MDS constituye una organización territorial definida como anticapitalista, antiimperialista y antipatriarcal, emplazada en los barrios de Barracas (Villa 21-24), Constitución, La Boca, Pompeya, San Telmo y Villa Soldati de la CABA y la zona sur del Conurbano Bonaerense (Dock Sud, Valentín Alsina y Villa Itatí, entre otros). El MDS integra la regional Capital del Frente Popular Darío Santillán, siendo el movimiento más grande de esa regional y uno de los más importantes a nivel nacional.

La especificidad de este movimiento reenvía, en términos de génesis, a la coyuntura abierta por las reformas neoliberales hacia finales de la década de 1990 en la que se conformó el contexto y la condición para la emergencia y expansión de una serie de organizaciones con un acentuado cariz territorial que cuestionaron las tramas del modelo neoliberal desde la especificidad de los trabajadores desocupados. Posteriormente, nutridos por esta experiencia organizativa y en un marco de recomposición económica, estos movimientos atravesaron reconfiguraciones para incorporar nuevos sectores (sindical, estudiantil y juvenil además del territorial), nuevas demandas y nuevos sujetos distintos a los trabajadores desocupados que se combinaron con un uso menos cotidiano del piquete como repertorio de acción y la asunción de la prefiguración en la cotidianidad de los territorios como estrategia política. En pocas palabras, se amplió la perspectiva de lucha más allá de la identidad y los términos piqueteros para devenir movimientos multisectoriales con vocación de disputa hegemónica (Ouviña 2015).

Cabe mencionar que las organizaciones de trabajadores desocupados y los ulteriores movimientos populares conforman un arco diverso en cuanto a las matrices político-ideológicas que informan las formas de construcción política, la relación con el Estado y las modalidades de acumulación. Siguiendo a Svampa, las matrices político-ideológicas son "líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social" (2010: 8). Los procesos de socialización política a los que se refiere este artículo están conectados con un modo organizativo

particular no generalizable a todas las organizaciones territoriales: la matriz de izquierda independiente, en tanto marco político-ideológico, programático e identitario¹⁰. Estos movimientos de la izquierda independiente asumieron, ya desde su génesis, la preocupación por la formación como tópico de debate, práctica más o menos sistemática y principio de acción en vistas a la consolidación de una democracia interna frente a la existencia de niveles heterogéneos de politización, ideologización y formación en la militancia.

En este marco, la Escuelita de formación política del MDS surgió en el año 2012 con el ambicioso objetivo de iniciar un proceso de formación de dirigentes de base. La cuarta edición de la Escuelita que aquí se analiza se desarrolló entre los meses de marzo y octubre del año 2015. Se estructuró en base a encuentros semanales realizados los días viernes por la mañana durante 27 semanas consecutivas. La Escuelita estaba dirigida especialmente a militantes de base: sujetos pertenecientes a los barrios populares de las periferias del AMBA, integrantes de las cooperativas de producción y las cuadrillas de limpieza y barrido del MDS y, en la mayoría de los casos, de relativamente reciente incorporación al movimiento que se encontraban en vías de armado –y potenciación– de sus trayectorias de militancia.

La formación estuvo claramente dividida en dos núcleos temáticos. Los primeros nueve encuentros se dedicaron a conocimientos teóricos introductorios al marxismo, mientras que los restantes diecisiete encuentros se abocaron a la revisitación de la historia del pueblo argentino desde la conquista de América hasta la década del noventa con la intención de identificar a los dominadores y dominados (“el pueblo”) en cada etapa. Estos contenidos fueron presentados desde dos fuentes: la transmisión de una memoria histórica y de lucha en primera persona, a partir de la larga experiencia militante de la coordinadora del taller, se yuxtapuso a la socialización de un conjunto de conocimientos académicos. La metodología propuesta por la coordinación y consensuada entre todos los participantes se basó en la lectura grupal y en voz alta de los materiales escritos que eran comentados, ampliados y ejemplificados. Asimismo, se apeló al uso de recursos audio-visuales tanto como a comentarios de noticias difundidas por los medios de comunicación conforme a la coyuntura en la cual se desarrolló el taller.

¹⁰ El deslizamiento entre la izquierda autónoma y la izquierda independiente, término utilizado con más fuerza en el recorte temporal en estudio, connota las reelaboraciones tácticas y estratégicas donde el concepto de autonomía se redefine en relación con el caudal de debates que la posibilidad de participación en las elecciones generó en estos movimientos.

La educación mediática en la Escuelita de formación del MDS

Este apartado se organiza en torno a tres escenas construidas a partir de los registros de observación participante en los encuentros de la Escuelita de formación del MDS del año 2015. El armado de una escena a partir de la empiria implica un gesto interpretativo basado en el recorte, la selección y la puesta aparte de un momento de la formación de modo de poder narrarlo, problematizarlo y analizarlo para finalmente recolocarlos en el conjunto de los datos cargado de mayor significado (Greco, 2013). Estas escenas muestran, de forma condensada, los dos sentidos de la educación mediática –presentes en la literatura especializada– desplegados en el taller de formación en estudio.

En el marco de la Escuelita, se apeló recurrentemente a la proyección de recursos audio-visuales en situación de formación (fragmentos de películas, cortos y documentales) tanto como se alentó el uso de las tecnologías para la búsqueda de información ampliatoria sobre determinados contenidos que se iban abordando en la sucesión de encuentros, dándole un matiz investigativo a la metodología. A este respecto, la escena 1 “La formación me enseñó lo que era googlear” se inscribe en el primer sentido de la educación mediática referido al desarrollo y fortalecimiento de habilidades técnicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Cabe señalar que dichas tecnologías no fueron empleadas para las actividades de síntesis donde se privilegiaron soportes analógicos (papelógrafos, cartulinas, entre otros).

Escena 1.

La formación me enseñó lo que era googlear

Observo que Amalia, destinataria de la formación, tiene mucho miedo de encarar la actividad de síntesis de algunos de los contenidos vistos en encuentros anteriores. Pregunta de dónde puede obtener la información. Otros compañeros le dicen que googlee, que se meta en wikipedia. Pareciera que no la conoce. Me pide que le escriba la palabra wikipedia en su cuaderno¹¹. En el último encuentro de la

¹¹ Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (8 de mayo de 2015).

Escuelita, se dedica un tiempo para la evaluación de la formación y los aportes subjetivos. Amalia interviene del siguiente modo:

*"Yo desconocía todo, empecé de cero. Me sirvió para llenarme de información. Me enseñó lo que era *googlear*, no lo sabía. Ahora *googleo* todo. Al principio no me animaba a hablar, tenía la historia toda desorganizada en mi cabeza. Y esta práctica me ayudó a organizar. Yo tenía más teoría, miraba noticias, documentales. Pero ahora puedo compararlo con la práctica. Para mí, la teoría y la práctica se complementan, siempre te hacen mejor...".¹²*

Allí se puede observar que Amalia, militante de base del MDS, rescata el "aprender a *googlear*" como uno de los aportes de la Escuelita a su formación. En su intervención en el cierre del taller, realiza un contrapunto entre un antes –previo a la Escuelita– donde desconocía el *googleo* y no estaba dentro de sus habilidades técnicas, y un ahora –extensible al futuro– donde *googlea* todo. Resulta interesante señalar que, habiendo presenciado la totalidad de los encuentros, no se identificaron instancias intencionales de enseñanza de habilidades técnicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El aprendizaje parecería haberse derivado de la conformación de un clima educativo donde se realizaron referencias al *googleo* y a enciclopedias colaborativas como *wikipedia* por parte de la coordinadora y de otros compañeros previamente familiarizados; y, asimismo, se realizaron búsquedas rápidas en el buscador *google* en la propia presencialidad de la formación para chequear datos o ampliar información. No pasa inadvertida la conexión que se establece en la escena entre una formación útil para "llenarse de información" y el puntualizar en el perfeccionamiento del manejo de ciertas herramientas comunicacionales. Como mencionamos más arriba, este sentido de la educación mediática se vincula con un imaginario transmisor de la comunicación y, en este caso, igualmente de la formación.

En este sentido, considerando al sujeto de la formación, la Escuelita requirió no solo la reposición *ex post* de ciertos contenidos de la alfabetización escolar, paralela a la alfabetización política intrínseca a la socialización en este tipo de talleres. La alfabetización escolar se presenta como necesaria para dotar a los militantes de un vocabulario más amplio –no militante– para comprender los textos, distinguir entre ideas primarias y secundarias, explicar el pasaje de números arábigos a romanos (y viceversa) para entender los siglos, hacerse del hábito de la lectura. Adicionalmente, se registró la importancia de

¹² Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (16 de octubre de 2015).

una alfabetización mediática, aunque implícita, en cuanto a las formas y fuentes de búsqueda de información. Lo anterior nos lleva a repensar, junto con Buckingham, los significados del término acceso: "...el acceso no tiene que ver sólo con la tecnología, sino también con el capital cultural: es decir, con las habilidades y competencias culturales necesarias para usar esa tecnología creativa y productivamente" (2005: 8). De allí que el acceso no solo deba ser leído en clave de la línea divisoria digital entre ricos y pobres. Todos los destinatarios de la formación contaban con celulares con conexión a internet y, en muchos de los casos, tenían a disposición las *netbooks* que el gobierno les otorgó a sus hijos escolarizados.

Ahora bien, señalábamos más arriba que un segundo sentido de la educación mediática se refería a la comprensión y la reflexión sobre los medios en los términos de una alfabetización crítica. A este respecto, presentamos dos escenas: una apunta a visibilizar el ejercicio de problematización y deconstrucción de los discursos mediáticos en el espacio de la formación en términos de una reflexión crítica sobre los modos de recepcionar y utilizar sus mensajes, mientras que la otra se centra en la consideración acerca de las formas de participación de los integrantes del movimiento en las coberturas mediáticas a través del armado de un discurso propio que permita la interlocución satisfactoria con los periodistas. Posiblemente haya sido este otro sentido de la educación mediática, en línea con la alfabetización crítica sobre medios, el que primó en la Escuelita de formación en análisis a juzgar por la cantidad de referencias encontradas en los registros de observación de los encuentros.

La escena 2 "Los medios son unos comecocos" muestra un ejercicio de problematización y deconstrucción de los discursos difundidos por los medios hegemónicos de comunicación, en este caso en relación a un decreto sancionado por Estados Unidos que establece la peligrosidad del gobierno de Venezuela y la justificación de la participación del MDS en una marcha en repudio del mismo. La deconstrucción se tramita a partir de un diálogo fomentado desde la coordinadora con los destinatarios de la formación, también militantes que serían parte de la marcha. La reflexividad es un rasgo constitutivo del diálogo entablado, reflejado en la escena, donde las referencias más puntuales al decreto se enmarcan en menciones a otros episodios donde familiares o sujetos de a pie los interpelaron desde la reproducción acrítica del discurso mediático, tanto como a cuestiones contextuales más amplias que involucran detenerse en el análisis del lugar de enunciación de los medios de comunicación, los intereses involucrados y su rol en la generación de hegemonía a nivel de la sociedad toda.

Escena 2.

Los medios son unos comecocos

En el encuentro de la Escuelita, se conversa sobre las razones de la marcha en la que están por participar hacia la embajada de Estados Unidos a continuación de la Escuelita en repudio a un decreto que condena a Venezuela como país peligroso. La coordinadora plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué creemos nosotros que debemos ir a la marcha? Se analiza la situación de Venezuela, la imagen que muestran los medios de comunicación sobre ese país, la injerencia de Estados Unidos sobre otros países. La reflexión se detiene en el poder de los medios de comunicación dado que el poder económico necesita ser consentido e internalizado. Allí los medios cumplen un rol fundamental. Coordinadora: "Son tan importantes los medios de comunicación porque son los que comen el coco, el gran aparato ideológico. Igual nosotros tenemos un montón de poder, porque somos los que producimos, los que consumimos. Lo que pasa es que tenemos una venda que nos vamos sacando. Pero tenemos nuestros medios alternativos de comunicación"; Amalia: "La radio. Otro medio de comunicación serían los talleres en todos los barrios para que conozcan"; Tamara: "Por ejemplo, el otro día en el cierre de campaña [electoral] se acerca una señora cheta y nos dice que estábamos perdiendo el tiempo en vez de trabajar. Se niega a escucharnos, prefiere creer lo que dicen los medios"; Coordinadora: "No es una cuestión de chetos y no chetos. En los barrios también circulan esos comentarios"; Carlos: "Mi viejo me discute, me dice que es gente preparada la de la tele y que por eso le cree"; Leonardo: "El problema no son solo los chetos porque Macri gana también en el sur. Los dueños de los medios económicos son dueños de nuestras ideas"; Jerónimo: "Es cierto lo que dice de que nos ponen un paño. Incluso dentro del movimiento hay gente que sigue teniendo el paño"; Silvio: "Para la gente común es más fácil que piensen por vos"; Carlos: "Los medios de comunicación se ocupan de que no mires para el costado, aunque tengas hambre y estés sin trabajo".¹³

De la escena se desprende una definición contundente de los medios de comunicación a partir de una serie de apelativos negativos: "comecocos", "aparatos ideológicos", cómplices

¹³ Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (24 de abril de 2015).

del “poder económico”, ponedores de “vendas” o “paños”, garantizadores de que “no mires para el costado, aunque tengas hambres y estés sin trabajo”. Frente a los medios de comunicación hegemónicos, la educación mediática dispuesta en el taller implicó un claro esfuerzo de problematización y deconstrucción discursiva, en tanto éstos intervienen en la generación de consenso a la dominación y se “vuelven dueños de nuestras ideas”. La alusión a las vendas o paños actúa como una metáfora que da cuenta de la capacidad de ciertos discursos de ser interiorizados por los sujetos moldeando los modos de aproximación a la realidad. De allí la importancia de asumir una visión no neutral de las tecnologías de la comunicación. A este respecto, se puntualiza en una señora “cheta” que los manda a trabajar –vislumbrando la asociación entre sujetos de los movimientos populares y vagos– y en un padre de uno de los militantes que le cree a la “gente de la tele” por ser preparada.

Siguiendo a Korol (2008), la operatoria de problematización y deconstrucción en un espacio educativo puede comprenderse como la “socialización de la sospecha”; sospecha frente a un tema específico –en este caso, el decreto de peligrosidad del gobierno venezolano– alrededor del cual se plantea la existencia de miradas diferentes, y hasta opuestas, con el objetivo de desnaturalizar los conocimientos y saberes consolidados en los militantes destinatarios. Tal como se sostiene en la escena, los discursos mediáticos calan en todos los sectores sociales alejándose de perspectivas que encuentren un carácter naturalmente emancipador en los saberes de los sectores populares. Al decir de los participantes del taller: “incluso dentro del movimiento hay gente que sigue teniendo el paño”. En igual sentido, la coordinadora sentencia frente a los comentarios que van surgiendo: “no es una cuestión de chetos y no chetos. En los barrios también circulan esos comentarios en los barrios también circulan esos comentarios”.

No obstante, resulta interesante subrayar que la mirada sobre los medios de comunicación no es la de una totalidad cerrada y sin fisuras. En este sentido, se reconoce también la existencia de un abanico de medios de comunicación alternativos que el mismo MDS posee –radios, canales de televisión, periódicos y semanarios– así como otras organizaciones y movimientos populares. Estos se vuelven fundamentales para la construcción y difusión de un discurso propio del campo popular que “vaya soltando las vendas y los paños”. De este modo, la educación mediática no solo da cuenta de un aspecto de deconstrucción sino que también implica la apuesta por instalar discursos distintos, propios y críticos en línea con la próxima escena.

Finalmente, la escena 3 “Nace una estrella (mediática)” expone la dinámica iterativa entre la reflexión y la práctica en relación a la educación mediática. José, militante de base del MDS y destinatario de la Escuelita donde se alienta una comprensión sistemática de cómo

operan los medios, asume la vocería de un conjunto de familias –entre ellas, la suya propia– frente a los medios de comunicación que se encuentran cubriendo un desalojo durante los primeros meses de formación. De allí que la reflexión crítica sobre los medios en el taller de formación se erija para José en un saber con una utilidad práctica a la hora de “hablar en la tele”; esto es, de ser protagonista del discurso construido por los medios de comunicación.

Escena 3.

Nace una estrella (mediática)

El comentario del día en la formación era que José, destinatario de la formación, había hablado en la tele en el marco de la resistencia al desalojo de la casa de la calle Chacabuco donde vivía. Debido al vallado policial y la llamativa gran presencia de medios de comunicación, no podían hablar los voceros habituales del MDS. Tenía que hablar algún miembro de las familias por ser desalojadas. Se decidió que José, participante de la Escuelita de formación política, hablara con los medios. Luego de algunos inconvenientes para salir de la casa porque estaba toda tapeada y de arreglos con la policía para que dejaran volver a ingresar al compañero que saliera a hablar, José se enfrentó a los medios de comunicación. La coordinadora comentó que había hablado por teléfono con él antes de que saliera y estaba muy nervioso. Por la cobertura de los medios, se abrieron muchas puertas y se destrabaron negociaciones con el gobierno local y nacional. José llegó tarde a la formación esa mañana. Cuando entró, Tamara –otra compañera de la formación– sentenció: “Ahí vino. Nace una estrella”.¹⁴

La educación mediática comprende así el armado de un discurso que exhiba una capacidad de argumentación informada en los idearios político-ideológicos del movimiento. Los actores que buscan ser interpelados son variopintos: políticos, periodistas, vecinos del barrio, familias y compañeros de militancia. De igual modo, los objetivos buscados comprenden alternativamente la defensa discursiva, dar cuenta del proyecto militante y dar el debate al interior del movimiento. Ante estos virtuales interlocutores, los talleres de formación operan a la manera de un “como si” que emula discusiones con los sentidos y discursos sostenidos por esa pluralidad de otros. Tal como puede leerse en la escena, José aprueba con éxito una

¹⁴ Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (29 de mayo de 2015).

“evaluación” impuesta por la coyuntura ante la virtualidad del desalojo de su casa y la necesidad de que la vocería fuera asumida por los compañeros en situación de desalojo, aun cuando no tuvieran experiencia en el manejo de los medios de comunicación. El éxito de la intervención mediática radica en que “se abrieron muchas puertas y se destrabaron negociaciones con el gobierno local y nacional”. Adicionalmente, podría comprenderse un segundo aspecto de dicho éxito en la aprobación de sus compañeros de militancia respecto a la actuación de José ante las cámaras al punto de sentenciar “nace una estrella (mediática)”; aprobación que también refuerza al interior del taller de formación la importancia de saber hablar para enunciar el discurso que se socializa en estas instancias.

Cabe señalar que los periodistas fueron mencionados por los militantes como actores difíciles de enfrentar que los ubica generalmente en una posición más bien de defensa discursiva: los obligan a “pararse desde otro lugar”, les exigen que cuenten con un cúmulo mayor de conocimientos, y los compele a una mayor fluidez en el saber hablar para lograr sentar la propia postura. En esta línea, las reiteradas referencias a los periodistas no resultan llamativas en tanto podrían representar el ejemplo del sujeto que domina la oratoria, la capacidad de hacer preguntas y el armado de un discurso. Los militantes trajeron al taller distintas experiencias: el sesgo de la cobertura periodística más interesada en las implicancias de las acciones directas (cortes de ruta y calles, tomas) para la circulación vehicular que en el reclamo que las motiva; la tergiversación de discursos de militantes “ingenuos” que “pisan el palito” porque no están acostumbrados a lidiar con periodistas; y el hábito de ciertos militantes, interceptados al azar por periodistas en manifestaciones, de recurrir a otros compañeros “más formados” para que respondan las preguntas.

Conclusiones

Este artículo se propuso indagar en torno a los modos en que la educación mediática se despliega en un taller de formación política de un movimiento popular perteneciente a la tradición de izquierda independiente del Área Metropolitana de Buenos Aires. Consideramos que el rescate de la perspectiva de la educación mediática resulta relevante en el contexto

actual donde las tecnologías de la comunicación y la información poseen considerables efectos en la construcción de nuestra mirada del mundo, de otros sujetos y de nosotros mismos. Empero, se vuelve necesario descentrar los análisis de la escuela contemplando la existencia de una amplia gama de espacios educativos con diferentes grados de institucionalidad que involucran no solo a niños y jóvenes sino también adultos. Allí también se genera una educación de la mirada que plantea una reflexividad respecto a la recepción de los discursos dominantes en circulación y, a su vez, se abre la posibilidad para la producción de un discurso propio y distinto. En este sentido, la disputa por la intervención en el campo comunicacional se presenta como una dimensión que atravesó históricamente las prácticas de las organizaciones y movimientos populares.

A lo largo del trabajo, sostuvimos que la educación mediática forma parte del contenido del proceso de socialización política que tiene lugar en los talleres de formación política de los movimientos populares. A partir del análisis de tres escenas conformadas con el material empírico colectado en los registros de observación participante de la Escuelita de formación del MDS, se desplegaron dos sentidos de la educación mediática. Por un lado, un sentido más acotado de la misma abocado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de un cúmulo de habilidades técnicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. A este respecto, se señaló que la concreción de este aprendizaje no fue la resultante de instancias intencionalmente dispuestas para este fin sino más bien de la constitución de un clima educativo donde se aprende a partir de la escucha de cierto léxico novedoso vinculado a estas tecnologías tanto como a la imitación en el uso de las mismas.

Por otro lado, un sentido más interesante de la educación mediática vinculado a la alfabetización crítica emergió en relación a los reiterados ejercicios de problematización y deconstrucción de los discursos mediáticos, al compás de los hechos que se iban sucediendo en paralelo a los encuentros de la Escuelita y las coberturas mediáticas que se disponían. Asimismo, este sentido tuvo lugar en los esfuerzos observados para el armado de un discurso propio del movimiento que pudiera ser replicado, con reelaboraciones personales, a la hora de enfrentar a periodistas que estaban cubriendo acontecimientos donde los militantes eran protagonistas. En este último caso, la educación mediática no reviste un mero carácter teórico-reflexivo, que posee como espacio privilegiado al taller de formación, sino que se inscribe en una dinámica iterativa entre reflexión y acción, entre reflexión y prácticas políticas cotidianas. Máxime, considerando la doble condición de los participantes de la Escuelita como destinatarios de la formación política tanto como militantes de un movimiento popular.

Aunque excede los límites del objetivo de este artículo, cabe dejar planteado en base a una serie más extensa de talleres de formación política observados que la perspectiva de la educación mediática debería ser retomada de un modo más profundo y sistemático por las coordinaciones de dichos espacios a la hora de las planificaciones y el desarrollo de los talleres. Consideramos que, si bien las referencias a las tecnologías de la información y la comunicación en los sentidos aquí esbozados estuvieron presentes en las formaciones, en general aparecieron de un modo espontáneo traccionado por demandas de los destinatarios de la formación en cuanto a la adquisición de habilidades técnicas o por medio de diálogos entablados desde la coordinación sobre los medios de comunicación basados en sucesos puntuales de la coyuntura. La importancia de este desafío coincide con el reconocimiento respecto a que la disputa por la construcción de subjetividades y saberes que configuren paisajes insurrectos se juega, desde ya, en la materialidad de las condiciones de producción y reproducción de la existencia pero también en el plano simbólico de los discursos. En efecto, la consideración de lo simbólico se vuelve insoslayable en los tiempos de la posverdad, las fakenews y los monopolios mediáticos.

Bibliografía

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Buckingham, D. y Domaille, K. (2001). *Youth media education survey 2001*. Informe final para UNESCO.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

Greco, B. (2013). "Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje". *Anuario de investigaciones*, 20 (1), 167-171.

Korol, C. (2008). "La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia". En Ceceña, A. (coord.) *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO.

Marí Sáez, V. M. (2018). Análisis de los movimientos-red contemporáneos desde una perspectiva comunicacional y freiriana. *Desbordamientos, transformaciones y sujetos colectivos. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(3): 140-147.

Morán, M. L. y Benedicto, J. (1995). *Sociedad y política. Temas de sociología política*. Madrid: Alianza.

Ouviña, H. (2015). "Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos". En Suárez, D., Hillert, F., Ouviña, H. y Rigal, L. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias educativas de educación popular*, pp. 99-148. Buenos Aires: Noveduc.

Palumbo, M.M. (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015). Tesis de Doctorado en Ciencia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (mimeo).

Proyecto PIUBA (2018). Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Una propuesta de actualización curricular. Proyecto presentado y aprobado por la Universidad de Buenos Aires en la convocatoria 2018.

Svampa, M. (2010). "Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina". *OneWorld Perspectives*, pp. 1-26.

Vázquez, M. (2009a). "Experiencia social, militancia y compromiso político: generaciones de jóvenes militantes en la (nueva) izquierda autonomista". Ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires, 31 de agosto al 4 de septiembre.

Vázquez, M. (2009b). "La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7 (1): 423-455.

Vázquez, M. (2007). "Apuntes sobre la socialización política de jóvenes piqueteros". En Villanueva, E. y Massetti, A. (comps.) *Movimientos sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy*, pp. 136-147. Buenos Aires: Prometeo.

CELULARES EN LAS AULAS. LOS DESAFÍOS DE LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL SIGLO XXI

Andrea Iglesias

Introducción

En la era de la información, las tecnologías remiten no solo a nuevos dispositivos sino también a “nuevos modos de percepción y de lenguaje” (Barbero, 2003). La “cultura de la conectividad” replantea los límites de la esfera pública y privada, modifica nuestra subjetividad y las formas en las que nos comunicamos. Nuestras relaciones se encuentran ahora mediadas por una “nueva socialidad online”, lo que supone además una revolución en la vida de los sujetos contemporáneos (Van Dijck, 2016).

Tanto en la escuela como en nuestra vida cotidiana, observamos cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) generan cambios en nuestras formas de pensar y actuar, y producen nuevas subjetividades. Las instituciones educativas son interpeladas por los modos en que se adquieren los procesos de producción, distribución y acceso a la cultura (Ferrés, & Piscitelli, 2012). Tras la crisis del “programa institucional” (Dubet, 2010), que puso en duda las bases históricas y la función social de la escuela, actualmente observamos que la irrupción de las tecnologías generaron nuevas rupturas y transformaciones, como ser los cambios en el modo de vincularse entre sujetos (alumnos, docentes y directivos), la información y el conocimiento (Saez, 2019).

La hiperconectividad, la inmediatez, la convergencia digital y las pantallas múltiples, caracterizan nuestro presente, siendo estos elementos además mediados por los “nuevos entornos comunicacionales” (Litwin, 2009). Las nuevas formas de socialización y de conocimiento construido colaborativamente constituyen hoy una diversidad de entornos y redes (Jenkins, 2009). Los juegos en línea, las multiplataformas y las narrativas transmedia, la gamificación (Scolari, 2013), el mundo de los algoritmos, la datificación y la

digitalización (Williamson, 2018), son todos elementos que representan la aceleración constante del cambio tecnológico y la innovación digital (Brynjolfsson & McAfee, 2014) que se presenta al mismo tiempo como un eje ordenador y organizador de la vida social (Scolari, 2018).

Los docentes¹⁵ no son actores ajenos a estos cambios sociales y culturales. En tanto sujetos inmersos en la cultura digital, observan el incremento de la incorporación de las tecnologías en su vida cotidiana y en su espacio laboral, la escuela. En coincidencia con investigaciones locales (Spiegel, 2013), entendemos que muchas veces los “usos” que los docentes hacen de las tecnologías en el aula, provienen del conocimiento de su vida cotidiana.

En este contexto, nuestro capítulo procura aportar al conjunto de investigaciones de la presente compilación¹⁶, propuesta que desde una perspectiva interdisciplinaria busca analizar la relación entre las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito escolar y en el campo de la formación docente. En esta línea, investigaciones recientes proponen la necesidad de nuevas alfabetizaciones (Jenkins, 2008; Dussel, 2012; Buckingham, 2008; Southwell, 2011). Específicamente algunas señalan que la Educación Mediática es una preparación necesaria para desenvolverse en la sociedad actual, tomando gran relevancia en el campo educativo actual (Tyner, 2010; Gutiérrez, 2008). Se generan así algunos interrogantes sobre los “usos” de las nuevas tecnologías (Maggio, 2012) y la educación mediática, tanto en la escuela secundaria como en la formación docente (Dussel, 2012). Las tecnologías que se incorporan al aula actualmente, como los dispositivos móviles, involucran nuevas prácticas, nuevas formas de “operar” con el saber (Dussel, 2018), que nos obligan a revisar nuestras prácticas en tanto docentes e investigadores del área. Asimismo, estos debates se traducen en distintas políticas que se vienen implementando en la formación docente continua en América Latina y la región (Birgin, 2014).

Los profesores en las escuelas secundarias enseñan hoy a “nuevos sujetos” (Lion, 2009), en escenarios cambiantes (Lion, 2012), alumnos de otra generación que habitan otros tiempos y espacios (Serres, 2013). Distanciándonos de la categoría de “nativos digitales”, y como muestran investigaciones recientes, coincidimos en que los alumnos no siempre hacen un

¹⁵ Deseamos aclarar que utilizaremos en este trabajo el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

¹⁶ Este capítulo retoma un trabajo anterior (Iglesias, 2019) presentado en las XIII Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y los debates presentados en la Mesa de trabajo denominada “Subjetividades, formación docente y nuevas tecnologías en la escuela secundaria del siglo XXI” que coordinamos junto con la Dra. Virginia Saez.

uso creativo de los nuevos medios (Dussel, 2012). Desde la perspectiva histórica, en la configuración de la escuela secundaria pueden observarse los “invariantes de la forma escolar” (Southwell, 2011), sin embargo, la dinámica al interior de la institución escolar se modifica frente al cambio de era, aunque con menor celeridad que las tendencias en el campo tecnológico (Maggio, Lion y Perosi, 2014).

Para el desarrollo de ese capítulo retomaremos las conclusiones de una investigación¹⁷ finalizada recientemente donde analizamos la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes del área de Ciencias Sociales de escuelas secundarias (de gestión estatal y privada) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sus estrategias de inserción laboral (Iglesias, 2018a). Posicionados desde el paradigma interpretativo y con un diseño metodológico cualitativo (Vasilachis De Gialdino, 2006), el campo de la tesis se desarrolló durante los años 2015-2016 y consistió en la realización de entrevistas en profundidad a estos profesores (hasta 5 años de antigüedad) y observaciones participantes en espacios de formación docente continua. De este modo, buscamos aquí caracterizar los desafíos formativos y laborales que conllevan hoy las aulas del siglo XXI a través del relato de los profesores principiantes entrevistados.¹⁸

Escuela secundaria y nuevas tecnologías en el aula

Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en el año 2006, la escuela secundaria se enfrentó a diversos desafíos en relación a la obligatoriedad del nivel,

¹⁷ Se trata de la tesis doctoral titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigida por Myriam Southwell y financiada con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y dos proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) dirigidos por Alejandra Birgin, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, IICE, UBA).

¹⁸ Para preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, se modificaron sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de las entrevistas citadas se referenciaron del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U) –, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

entre ellos, la incorporación de las tecnologías al aula y la alfabetización digital de los alumnos (Dabenigno, Vinacur y Krichesky, 2018).

Particularmente en la CABA, desde el año 2013 en las escuelas secundarias de gestión estatal y privada, donde se desarrolló el campo de la investigación que retomamos aquí, se implementa la Nueva Escuela Secundaria (NES). Esta reforma se desarrolla en el marco de la validación nacional de los títulos otorgados en todo el país (Resoluciones CFE N°47/08, 84/09 y 93/09) a partir de la obligatoriedad de la educación media que establece la LEN. Precisamente uno de sus ejes transversales es la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas. En el año 2018, en superposición con la NES, comenzó en un conjunto de escuelas pilotos una nueva reforma denominada "Secundaria del futuro". Enmarcada en el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), fue presentada por las autoridades ministeriales como una continuidad y "profundización" de la NES, cuyo objetivo es la adaptación de la escuela a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza".¹⁹

Conjuntamente con la Secundaria del Futuro, el Ministerio de Educación e Innovación de la CABA presentó un proyecto de ley, aprobado a finales del año 2018, para crear la Universidad de Formación Docente (UniCABA)²⁰. Este proyecto nace asociado a la necesidad de formar a los nuevos profesores que ejercerían en la nueva escuela secundaria. Las reformas de ambos niveles se presentan así de manera conjunta, y tiene como uno de sus ejes la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación, la necesidad de formar a los docentes en herramientas acordes al siglo XXI, y la urgencia de formar a los alumnos con miras a los trabajos denominados "del futuro" (Iglesias, 2019b).

Estas reformas no se dan de forma aislada en la Argentina, ya que en las últimas décadas la incorporación de la tecnología para la enseñanza tuvo gran relevancia en las políticas públicas de la región a través de los planes de inclusión digital (Dussel, 2016), con un crecimiento exponencial en los últimos años tras el surgimiento del modelo 1 a 1. A pesar de las metas propuestas por los países de la región en relación a la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y a la capacitación docente (OEI, 2010), las modificaciones que introdujeron estas políticas en América Latina, profundizaron el debate por las desigualdades y la brecha digital (de acceso, de uso, de apropiación) (Lugo y

¹⁹ Para mayor información véase la Página Web oficial

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro> [consultado 04.09.2019].

²⁰ Para mayor información véase la Página Web oficial

<https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0> [consultado 04.09.2019].

Ithurburu, 2019). Al mismo tiempo, investigaciones recientes muestran cómo las exigencias para la incorporación de las TIC y de innovación modifican las prácticas pedagógicas y las institucionales, mayormente desde una mirada tecnicista o eficientista, relegando su incorporación al “voluntarismo” de los docentes (Montero y Gewerk, 2010).

A partir de estas reformas, en nuestra investigación observamos varios elementos que creemos pueden aportar a comprender mejor los desafíos que enfrentan hoy los profesores de esta escuela secundaria en transformación (Iglesias y Southwell, 2019). En primer lugar, observamos que una de las preocupaciones que aparecen entre los profesores principiantes (Menghini y Negrin, 2015; Rayou & van Zanten, 2004) es lo a los fines analíticos de nuestra investigación hemos denominado la “irrupción” de las nuevas tecnologías. Los docentes entrevistados manifiestan la falta de interés de sus alumnos en las materias que dictan, y su preocupación por “atraerlos”, “atraerlos”, remarcando el “desencuentro entre generaciones”, problema clásico en el campo educativo (Southwell, 2012 y 2013), pero que se reedita a la luz de la cultura digital, la brecha tecnológica y generacional (Bucci y Geraci, 2019), por lo que requiere hoy una nueva problematización. Caetano relata de este modo la distancia entre su propia biografía escolar y su experiencia como docente:

Cómo puedo hacer para que las clases sean más entretenidas para los chicos. O hacerles trabajar con videos. Porque ahora con esto de la tecnología, en mi época cuando yo estudié esto no existía [...] es normal, porque también me lo cuentan los profes, que a veces no te dan bolilla los pibes (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Entre los desafíos que encuentran en sus aulas, los profesores describen con preocupación el “desinterés” y la “apatía” de los alumnos, lo que se relaciona íntimamente con el murmullo que crece, al decir de Serres (2013), ante las “distracciones” que traen aparejados los dispositivos móviles, situación que parece profundizarse con la llegada de los celulares al aula:

Antes de dar las prácticas iba a observar un par de clases. Y vos veías que estaban trabajando con la netbook, y los pibes estaban mirando el partido de Independiente, estaban navegando por Facebook, estaban haciendo cualquier cosa. Así como lo hacen con la netbook, también lo hacen con el celular. Y eso que

todavía para esa época no existían los Smartphone, te estoy hablando del 2012, como los que conocemos hoy en día. Recién estaban comenzando a aparecer (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Como mencionamos anteriormente, con la incorporación del modelo 1 a 1 en la Argentina, con el Programa Conectar Igualdad²¹, primero irrumpieron "las netbook" como nos cuenta Caetano, y más recientemente, casi sin que podamos adaptarnos al cambio que implicaba las computadoras portátiles en las aulas, llegaron los celulares. Se plantean así nuevas problemáticas en el aula, con tanta fuerza que parece imposible negarla. Junto con el consumo y los usos cotidianos de todos, docentes y alumnos, definitivamente los celulares llegaron para quedarse.

De este modo, los cambios que introduce la "cultura de la conectividad" traen aparejados transformaciones en la construcción de las subjetividades y en las formas de comunicarse, ahora, mediadas por las tecnologías, y que se hacen presente en las aulas. Como mencionamos en líneas precedentes, ese problema generacional que siempre atravesó la práctica de enseñar, se ve ahora reeditado con el ingreso de los dispositivos móviles que parecieran "competir" con la autoridad y la voz del docente en el aula:

Es terrible tratar de sacarles los celulares. Como "sacalo", o sea, "basta, guardalo". Y lo tienen acá, como si uno pensara que no los viera, ¿no? "Te estoy viendo, por favor guardá el celular". (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Los docentes también se encuentran atravesados por esos cambios, sin embargo, podríamos decir a modo de hipótesis que depositan en los celulares problemáticas que no

²¹ El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 mediante un Decreto del Ejecutivo Nacional (Nº 459/10). Como política de inclusión digital de alcance federal, distribuyó netbooks entre los alumnos y docentes de educación secundaria de escuela pública, educación especial e Institutos de Formación Docente de todo el país. Asimismo, el programa preveía distintas instancias de capacitación docente virtual y presencial. Para mayor información véase <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/conectar-igualdad/> [consultado 04.09.2019].

Cabe aclarar que en el año 2018, por un Decreto presidencial (Nº 386/2018) se suspendió la entrega de computadoras y se eliminó el Programa Conectar Igualdad, siendo reemplazado por el "Plan Aprender Conectados" que se encuentra actualmente en ejecución. Para mayor información Véase la Página Web Oficial <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/marcos-pedagogicos> [consultado 04.09.2019].

son nuevas en el campo educativo, como la atención de los alumnos, la autoridad docente, entre otros, y representan la imposibilidad de sostener la tarea cotidiana del aula. Ariana lo relata de este modo:

Es un vicio el teléfono. Pero es una adicción, no lo pueden soltar. Es más, yo tenía un alumno que lo tenía siempre en la mano. Yo le "digo, bueno, guardá el teléfono", y lo veías con el teléfono en la mano. "Guardalo". Y me decía "pero profe, te juro que no lo estoy usando", y lo tenía que tener en la mano, porque sino... Estando la pantalla apagada, no era que lo estaba usando. "Pero qué nivel de necesidad que tenés con eso, porque no lo podés soltar de tu mano" (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

De este modo, observamos que el celular está presente en todos los relatos de los docentes entrevistados. Aparece claramente como una preocupación, en algunos casos aparece relacionado con el "desinterés" y la "apatía" que atribuyen propiamente a la adolescencia, y en otros, la idea de la portabilidad del dispositivo refleja el mayor desafío para lograr la atención en la clase ante la "distracción" que genera, en contraposición con los beneficios que parecía traer su incorporación, ante la "revolución" tecnológica tan prometida:

Otros obstáculos, la tecnología. Esto que decíamos que parecía que iba a ser una revolución, me parece que en muchos casos termina más trayendo problemas que otra cosa. Los celulares en el aula, muy distractivos. O a veces las computadoras (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Como podemos observar, las escenas que presentan los docentes sobre sus aulas muestran que esa "irrupción" llegó para quedarse, poniendo en jaque sus estrategias pedagógicas. La llegada de los celulares los interpela a repensar sus prácticas y modificar la manera en la que venían desarrollando sus clases. Aquí es interesante preguntarnos por la percepción que los propios docentes tienen sobre el uso de las tecnologías en la escuela, y cómo la llegada de los celulares pareciera poner en evidencia dichas percepciones.

En el ámbito nacional, investigaciones recientes dentro del campo de la tecnología educativa plantean la necesidad de una política que tienda a una "inclusión genuina", por convicción de los docentes, que reconozca el valor de las nuevas tecnologías y los "nuevos entornos

tecnológicos” en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento, más allá de la incorporación por imposición del Estado o las modas circunstanciales (Maggio, 2012). En la misma línea, y como puede observarse en varios de los relatos de los docentes, se debate el concepto de “nuevas tecnologías” ya que el “valor pedagógico” de las propuestas no radican en lo novedoso de las tecnologías incorporadas, sino en el grado de apropiación y construcción del conocimiento que incentivan, propios de la cultura digital (Litwin, 2005).

Enmarcados en los cambios recientes, planteamos aquí precisamente que las tecnologías “atravesan” la enseñanza en íntima relación con un enfoque contemporáneo de la didáctica. En este sentido, abonamos a la propuesta de “reinventar” la clase, y la tarea docente, a partir de una “didáctica en vivo” desde la perspectiva de Maggio (2018). Asimismo, esta invención da lugar a la construcción de una teoría didáctica innovadora sobre la reflexión de “prácticas originales” en las clases, por lo que ya no alcanza con el acceso a los dispositivos tecnológicos sino que es necesario “recrear las prácticas de la enseñanza” a través de las otras formas narrativas que nos presentan los fenómenos culturales contemporáneos (como las series, las redes sociales, la inteligencia artificial, la realidad aumentada), alejándonos de la didáctica clásica que pone en el centro la explicación (Lion y Maggio, 2019). En este sentido, la utilización que los alumnos hacen de los dispositivos también es puesto en duda, y desde allí, aporta a repreguntarse por la práctica docente: “El uso que le dan a las computadoras son los jueguitos y la música. Está bárbaro, pero podría servir para otras cosas también, que pueden ser interesantes en el aula” (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

De este modo, los profesores entrevistados observan claramente en sus aulas cómo aquella didáctica tradicional es puesta en jaque, lo que les presenta un gran desafío en su práctica cotidiana, y, como observaremos en el apartado siguiente, esto también nos remite a los desafíos en la formación docente. En algunos casos, ante la resignación y la “competencia” que implica la atención de los alumnos, algunos docentes relatan que se ven obligados a incorporar las tecnologías, en un intento por “combatir” la distracción que generan en la tarea cotidiana:

Grado de atención nulo, celulares. Llegó un punto en que dije qué hago con el celular. No puedo combatir con él. Si no puedes combatir con él, únete a él. Entonces dije bueno, voy a usarlo [...] “pongan la Real Academia Española en el celular, y con las palabras que no sabemos... A ver Ezequiel buscame esta palabra”, “perfecto profe”. “A ver, Germán, tal palabra”. Y ahí. Pero me parece que

ahí ya no tiene que ver con cómo incorporar las nuevas tecnologías, tiene que ver con cómo lidiar, cómo crear como una especie de sentido común para lidiar con la energía libidinal depositada en esas tecnologías. Porque todo pasa por el celular, por Facebook, por Whatsapp. (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

Aquí la contraposición que realiza Ariel entre “incorporar” y “lidiar” nos permite revisar los usos de las tecnologías que realizan los profesores en las aulas. A modo de hipótesis, surge la pregunta acerca de cómo podemos pugnar por una “inclusión genuina” cuando la inconformidad es tan grande frente a la llegada de los dispositivos móviles, y al mismo tiempo, cuando observamos que los celulares son depositarios del malestar docente.

Formar docentes para las aulas del siglo XXI

En segundo lugar, frente al fenómeno analizado en el apartado anterior, los profesores entrevistados resaltan la necesidad de formarse en tecnologías. Asimismo, encuentran serias falencias en su formación inicial, por lo que la formación continua a parece como la solución para aprender a manejar las “TIC”, a veces como una necesidad personal, y en otros casos en tanto exigencia laboral cuando trabajan en escuelas que han incorporado las tecnologías en las aulas, en las comunicaciones institucionales, entre otros aspectos que mencionan.

Investigaciones en el ámbito nacional que indagan sobre las percepciones de los profesores y directivos de escuelas secundarias acerca de la formación recibida, muestran precisamente que las TIC aparecen como un conocimiento necesario para relacionarse con los adolescentes, portadores de este saber específico (Terigi, 2011). Frente a estos cambios que experimentan las aulas y los nuevos sujetos que asisten a la escuela la formación docente inicial se juzga como insuficiente y anticuada (Dussel, 2015), y aparece la formación continua como solución. Por el contrario, sostenemos aquí una mirada más integral de la trayectoria formativa de los docentes. Como relata Mercedes, se trata de la conjunción de distintos elementos que son necesarios para poder implementar las tecnologías en las aulas:

Tiene que ir acompañado también de la capacitación docente. Porque sino tenés las computadoras y los docentes no les dicen a los pibes que las lleven. No les decimos que las lleven o no sabemos qué hacer con ellas. O tenemos las computadoras y no tenemos el wi-fi. Entonces hay como una serie de obstáculos tecnológicos, cosas que están faltando de aggiornar la tecnología. Pero eso si no va acompañado de que nos aggiornemos nosotros. Y ahí creo que a nivel de institución hay algo que está fallando (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Como mencionábamos anteriormente, muchas veces los usos de la tecnología que hacen los docentes en sus aulas están ligados a sus consumos cotidianos (Spiegel, 2013). Los profesores no solo relatan las nuevas situaciones que se presentan en las aulas, sino que manifiestan que necesitan una formación que les permita hacer un uso consciente y al servicio de la materia que dictan, una "incorporación genuina" en términos de Maggio (2012), con convicción, que reconozca el valor de las tecnologías y los "nuevos entornos tecnológicos" en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento. Es decir, una incorporación que modifique la dinámica de la clase como tal. Al mismo tiempo, otra de las recurrencias en los relatos es la necesidad de discernir tiempos y espacios en los "usos" de los dispositivos en el aula. La importancia radica allí en diferenciar los "tiempos" y los momentos para cada actividad, y desde ese énfasis encontramos un esfuerzo por sostener la tarea en el aula. Aparece así la instancia de enseñanza-aprendizaje en el centro de la escena. La labor del docente consiste allí en encuadrar el trabajo, explicitarlo y compartirlo con sus alumnos:

Por un lado trato de usar [la tecnología] a veces. Pero usarla, esto, busquemos en los celulares, usémoslo, veamos cómo. Por otro lado insisto mucho en explicarles por qué me parece que no está bueno en determinados momentos. Creo que tienen que entender, que si es sólo arbitrario no va (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

También encontramos una idea recurrente en relación a que la formación continua debe servir para trabajar en las aulas que los propios docentes denominan "reales". En este sentido, encontramos testimonios de profesores, particularmente quienes trabajan en

contextos de mayor vulnerabilidad, donde el uso e implementación de las tecnologías se encuentra con obstáculos mayores, que se relacionan con la falta de acceso, al igual que observábamos en las palabras de Mercedes, como ser que las computadoras no siempre están en las escuelas, o no funcionan, o no todos los cursos las recibieron. Sin embargo, en la mayoría de los relatos el mayor problema que encuentran es la falta de acceso a Wi-fi, lo que dificulta los "usos" que ellos consideran que podrían hacer de las netbook en las aulas.

En los distintos testimonios recolectados reconocemos a la formación docente continua como un elemento remedial, que subsana las falencias de la formación inicial. Del mismo modo, el dispositivo de formación más mencionado por los profesores es el curso (tanto presencial como virtual). En este sentido, otras investigaciones ligadas al campo de la formación docente muestran la necesidad de acompañar el desafío que implica la incorporación de estas tecnologías en el aula a través de políticas de formación docente y cambios en los contenidos curriculares, dado que la mayor distancia entre la escuela y los "nuevos medios digitales"²² se encuentra en la forma en que ambos "operan con el saber". Mientras la primera se basa en la lentitud y el espacio de la reflexión, los segundos proponen la "inmediatez". Del mismo modo, coincidimos aquí en la crítica del determinismo tecnológico ya que las "tecnologías funcionan y se amplifican en el marco de prácticas culturales más amplias" (Dussel, 2012, p. 206), por lo que no son neutrales (Buckingham, 2008), y pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas (Litwin, 2009). Al igual que plantean algunos relatos de docentes citados, coincidimos en que lo determinante no es qué tan nueva es la tecnología implementada en la escuela, sino que los "viejos" medios digitales se redefinen a la luz de la incorporación de los "nuevos", a modo de "transición" (Dussel, 2012).

A partir de las transformaciones descritas en las aulas del siglo XXI, y desde los relatos de los docentes citados, se reaviva el debate sobre la formación inicial de los docentes, juzgándola como insuficiente y anticuada frente al nuevo contexto (Dussel, 2015). Aparece entonces la formación docente continua como la "varita mágica" (Birgin, 2012) frente a los requerimientos del siglo XXI, que trastocan las condiciones de la tarea de enseñar, y donde observamos que las aulas con celulares se presentan como un gran desafío para la tarea docente hoy (Dussel, 2018). Por el contrario, aquí consideramos que la formación continua

²² Acordamos aquí con Dussel (2012) en el uso de esta categoría en lugar de "TIC", ya que esta última responde a una perspectiva más tecnocrática. En cambio, consideramos que la categoría de "nuevos medios digitales" refiere a medios de comunicación que se basan en un soporte digital (como computadoras, celulares, entre otros), enriqueciendo el trabajo y dando cuenta de las transformaciones de las que dan cuenta los testimonios docentes citados en el presente capítulo.

requiere ser pensada de manera más integral en el proyecto formativo de los profesores y debe ser imaginada dentro de sus posibilidades y limitaciones (Birgin, 2012).

En síntesis, consideramos que los profesores enfrentan hoy el desafío de la incorporación de las tecnologías en escenarios de alta dotación (Fullan, 2013), elementos que claramente no es privativo de los principiantes sino de todo el conjunto de los docentes. De allí que consideramos fundamental generar políticas públicas y dispositivos que reconozcan y tengan en cuenta las transformaciones del trabajo docente a partir del ingreso de las nuevas tecnologías en las aulas (Dussel, 2018). Del mismo modo, sería deseable que las políticas públicas incentiven y permitan sostener nuevas prácticas, entre las cuales las redes entre colegas, inicialmente informales pero hoy crecientemente formalizadas (como los Grupos de Facebook o de WhatsApp) surgen como fuentes de saberes, percepciones y de conocimiento construido colaborativamente, nutriendo y modificando la experiencia formativa y laboral de los docentes (Bergviken Rensfeldt, Hillman, & Selwyn, 2018).

Conclusiones

A lo largo de este capítulo mostramos transformaciones recientes de las escuelas secundarias que dan cuenta de las tendencias contemporáneas en el marco de la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016). El relato de los profesores principiantes refleja lo que aquí denominamos la "irrupción" de las nuevas tecnologías en las aulas, modificando el mundo conocido, tanto para los docentes como para los estudiantes, todos sujetos atravesados por estos cambios (Lion, 2009). Particularmente la llegada de los celulares alteró las prácticas de los profesores, en una escuela secundaria que se reforma y se vuelve a reformar (Southwell, 2011), poniendo en tensión su formación inicial y la necesidad de continuar formándose por las aulas "reales". Los relatos dan cuenta también de la implementación de políticas públicas que permitieron achicar la brecha digital, como es el caso del Programa Conectar Igualdad, aunque las desigualdades y las diferencias en los "accesos" persisten, y se agravan aún más ante la interrupción del Programa.

En relación a los "usos" de las tecnologías, observamos que los docentes distinguen la utilización que hacen sus alumnos, en general ligado al ocio y la "distracción" como los "jueguitos" o las redes sociales, con la que ellos desearían. Se desprende de allí la

existencia de “buenos” y “malos” usos, así como usos “habilitados” y otros que no, que además están regulados y autorizados por el docente. En tal caso, en la mayoría de los relatos se observa que la incorporación de las nuevas tecnologías, lejos de conformar una decisión institucional como menciona Mercedes, queda librada al “voluntarismo” de los profesores (Montero y Gewerk, 2010), y se aleja de políticas o dispositivos que acompañen su inserción en el aula y la formación requerida para ello.

En este sentido, podemos inferir de los relatos de los profesores que existe una necesidad imperiosa de cambiar ciertas prácticas en las aulas de la escuela secundaria actual, alejándose de aquella didáctica tradicional, que marcó su propia trayectoria escolar y con la que además se formaron. Consideramos que existe allí una interesante reflexión pedagógica (Meirieu, 2016), que detecta con claridad que la exposición y la atención permanente en el aula ya no son posibles, mientras emerge una necesidad de modificar las propias prácticas (Litwin, 2005; Maggio, 2012), y frente a lo que aparece la necesidad de una oferta de formación docente continua que responda a estos vientos de cambio que soplan cada vez con más fuerza.

Para finalizar, las transformaciones analizadas en el presente capítulo nos convocan a preguntarnos por las percepciones de estos docentes en relación a los desafíos formativos y laborales que requiere la implementación de las nuevas tecnologías en las aulas de hoy. Consideramos que la formación docente continua debe cumplir un rol fundamental a este respecto, así como sería deseable la continuidad de políticas públicas que acorten la brecha digital, acompañen a los docentes en la incorporación de las tecnologías, y propicien prácticas que tiendan a una “incorporación genuina” (Maggio, 2012), a la vez que ofrezcan espacios colectivos para repensar, compartir, y diseñar buenas prácticas para nuestras aulas del siglo XXI.

Bibliografía

Barbero, J. M. (2003) *La educación desde la comunicación*. Grupo editorial Norma: Bogotá.

Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. & Selwyn, N. (2018) “Teachers ‘liking’ their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups”. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 44, Núm. 2, April 2018, pp. 230–250.

Birgin, A. (2012) "Introducción. La formación, ¿una varita mágica?". En: *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014) *The Second Machine Age: Work Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York. W. W.: Norton & Company Inc.

Bucci, I. y Geraci, A. (2019) "Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina". En: *Revista de educación*. Año X, N°17, pp. 87-110. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3432/3386 [consultado 04.09.2019].

Buckingham, D. (2008) *Más allá de las tecnologías. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: MANANTIAL.

Dabenigno, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (comps.) (2018) *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa*. Ciudad de Buenos Aires: EUDEBA/OEI.

Dubet, F. (2010) "Crisis de la transmisión y declive de la institución". En: *Política y Sociedad*, Vol. 47, N° 2, pp. 15-25. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582> [Consultado 04.09.2019].

Dussel, I. (2012) "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". En: Birgin, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Buenos Aires.

Dussel, I. (2015) *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires: Teseo/PASEM/OEI.

Dussel, I. (2016) "Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina". En: Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (coord.) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.

Dussel, I. (2018) "Sobre la precariedad de la escuela". En: Larrosa, J. (editor) *Elogio de la escuela*. Buenos Aires. Miñó y Davila.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". En: *Comunicar*, 38(8), pp. 1-7. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/08-PRE-13470.pdf> [consultado 04.09.2019].

Fullan, M. (2013) *Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Ontario: Pearson.

Iglesias, A. (2018a) *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].

Iglesias, A. (2018b) "UniCABA y Secundaria del Futuro: Dos caras de una misma moneda". En: *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*, octubre 2018, pp.1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/108 [consultado 04.09.2019].

Iglesias, A. (agosto, 2019) "Dar clases hoy. La irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias del siglo XXI". En: XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://jornadasdesociologia2019.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2019/887_744.pdf [consultado 04.09.2019].

Iglesias, A. y Southwell, M. (2019) "Paradojas de formarse como docente siendo 'recién llegados'". En: *Revista Diálogo Educativo*, V. 19, Nº 60, enero-marzo 2019, pp. 447-468. Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24468> [consultado 12.07.2019].

Jenkins, H. (2009) *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

Lion, C. (2009) "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos". En: Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu

Lion, C. (2012) "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En: Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.

Lion, C. y Maggio, M. (2019) "Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación". En: *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 13-25. Universidad ORTE, Uruguay. Recuperado de:

<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2878/2905>
[consultado12.07.2019].

Litwin, E. (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en la práctica de la enseñanza. Casos para el análisis*. Amorrortu: Buenos Aires.

Litwin, E. (2009) "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo". En: *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu: Buenos Aires.

Lugo, M. T. y Ithurburu, V. (2019) "Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 79, Núm. 1, pp. 11-31. OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3398/4019>
[consultado12.07.2019].

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós: Buenos Aires.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. V. (2014) "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica". En: *Polifonías. Revista de Educación*. Año III, N° 5, pp. 101-127. Buenos Aires. Universidad de Luján. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS-N-5-Sept-Oct-2014.pdf> [consultado12.07.2019].

Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) (2015) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Montero, M. L. y Gewerk, A. (2010) "De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC". En: *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.14, N° 1, pp. 303-318. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7129/1/rev141ART16.pdf> [consultado12.07.2019].

OEI (2010) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Documento final). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
[consultado12.07.2019].

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Ed Bayard.

- Saez, V. (2019) "Narrativas mediáticas y nuevas sensibilidades en la escuela secundaria del siglo XXI". En: XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://jornadasdesociologia2019.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2019/75_115.pdf [consultado 04.09.2019].
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013) *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre la educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (2013) *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) "La investigación cualitativa". En: *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.
- Williamson, B. (2018) *Big data en educación: el futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.

JÓVENES, VIOLENCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: SIGNIFICACIONES DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS MEDIAS DE ARGENTINA Y MÉXICO ²³

Leticia Pogliaghi y Pablo Nahuel di Napoli

Ser joven no ha sido, ni es, sencillo. En efecto, históricamente, las y los jóvenes han sido excluidos y estigmatizados, ya que se los ha considerado individuos de menor valor social (Bourdieu, 2002). La mirada adulta los ha calificado -al menos en el plano discursivo, pero también en el lugar que les asigna socialmente- por la negación y la falta de ciertos atributos que las personas adultas sí tendrían (Chaves, 2005). Pero, además, en la región latinoamericana, desde fines de la década de 1980, se los ha responsabilizado de la problemática de la violencia urbana (Reguillo Cruz, 2003). De este modo, se fue consolidando la representación social de estos sujetos como “delincuentes” y/o “violentos”.

La vigencia actual de dicha imagen puede observarse en Argentina y México, los dos países que se abordan en este trabajo, en los resultados de dos preguntas realizadas en el año 2008 en el marco de las encuestas de opinión pública que lleva a cabo periódicamente Latinobarómetro en la región. La primera indaga sobre al grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación de que “la policía es más propensa a detener a un joven que a un adulto”. El porcentaje de personas encuestadas que expresa estar “de acuerdo o muy de acuerdo” con aquella afirmación es de 74,3% en Argentina y 65,9% en México. La segunda pregunta releva qué tanto los sujetos jóvenes son percibidos pacíficos o violentos. En este caso, 64,5% de las y los encuestados argentinos considera a los jóvenes como “violentos o muy violentos”, mientras que en México dicho porcentaje se reduce a 47,7%. En efecto, a pesar de sus diferencias, los elevados porcentajes observados en ambas preguntas dan cuenta de

²³ Este capítulo ha sido elaborado con apoyo del Programa UNAM-PAPIIT IN301818, titulado “Expresiones de violencia en el bachillerato: subjetividades y prácticas de los jóvenes estudiantes”, de la Universidad Nacional Autónoma de México; y de dos becas (doctoral y posdoctoral) otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

Una versión preliminar de algunas de las reflexiones vertidas en este trabajo fue presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 2017 en la ciudad de San Luís Potosí, México.

la sospecha y temor que recae sobre las y los jóvenes como sujetos peligrosos en cada país (di Napoli, 2016a).

En ese marco, en el presente trabajo se busca reflexionar, por un lado, sobre las significaciones que las y los jóvenes estudiantes argentinos y mexicanos construyen sobre los estereotipos mediáticos asociados a la violencia que recaen sobre la juventud y, por el otro, sobre las significaciones y prácticas vinculadas a la violencia que experimentan en redes sociales de internet, medio de comunicación privilegiado por la juventud.

Juventud y violencia en los medios de comunicación masiva y redes sociales en internet

Los medios de comunicación masiva han jugado un rol central en los procesos de estigmatización de la juventud. En la televisión, ya no sólo se transmiten noticias sobre eventos violentos, sino que a la vez programas de ficción y de debate han ido incorporado en sus guiones actos de violencia -muchos protagonizados por jóvenes- favoreciendo a que este tema se ubique como central en la opinión pública (Saez, 2015).

En México, hace más de dos décadas, Rossana Reguillo (1997) ya hacía manifiesto que “el discurso de los medios (...) de manera simplista, etiqueta y marca a los sujetos de los cuales habla. Así, ser joven equivale a ser ‘peligroso’, ‘drogadicto o marihuano’, ‘violento’” (p. 17). En Argentina, un informe de monitoreo de noticias de los cinco canales de televisión abierta durante 2013 y 2017, destaca la policialización y criminalización mediática de la niñez y adolescencia/juventud:

"59,7% de las noticias consignadas con ese tópico se encuadraron como Policiales e inseguridad²⁴, mientras que prácticamente no hay noticias -o cuanto menos, un conjunto relevante de noticias- que aludan a derechos de niñas, niños y adolescentes, a acceso o demandas de la niñez, a acciones sociales que trasciendan el campo delictual (como víctimas o como victimarios) (Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, 2018: 35)."

²⁴ La misma situación es validada para la cobertura en la prensa escrita. Un relevamiento realizado entre los meses de abril y mayo de 2016 da cuenta de que en 52% de las noticias sobre "delincuencia", los protagonistas son jóvenes entre 14 y 19 años de edad (Crisol Proyectos Sociales, 2016).

El escenario se complejiza en internet: los sujetos jóvenes ya no son sólo espectadores, sino que en aquélla pueden exteriorizar o recibir expresiones de violencia, posicionarse en contra, demostrarles apoyo y/o reírse de ellas. Esto cobra especial relevancia en el momento actual en el cual ellas y ellos utilizan más este medio de comunicación que la televisión, la radio o el diario. En efecto, como sostiene el informe de Latinobarómetro (2016) "como contrapartida a la declinación de los medios de comunicación tradicionales, aumentan los medios emergentes, especialmente aquellos que usan las redes sociales" (p. 48).

Las y los jóvenes dan usos diversos a internet -y a las redes sociales que operan a través en ella: les permiten conocerse, pasar tiempo con sus amistades, compañeras, compañeros, personas conocidas, compartirse información y organizarse en diferentes grupos o para realizar tareas diversas (Gutiérrez, Domingo, Domingo, López & López, 2017; Linne, 2014; Winocur & Sánchez Martínez, 2015). Justamente, el *chat* y las redes sociales despiertan interés en las y los jóvenes dado que les permite

"(...) estar comunicados con sus amigos, después de la escuela. Precisamente decimos que la vida social de los jóvenes hoy se mueve entre dos esferas: la virtual (online), en los vínculos que los chicos establecen en el ciberespacio, y la real (off line), en el mundo de sus relaciones cara a cara. Los adolescentes entran y salen de ambos universos permanentemente, sin necesidad de distinguir entre sus fronteras de manera explícita" (Morduchowicz, 2012: 10)

En el caso de las y los estudiantes, el ámbito escolar se expande por las redes sociales en internet más allá del espacio físico de la escuela: tanto en Argentina como en México, se detectó en estudios previos que son otras y otros estudiantes de la misma escuela con quienes más interactúan en la red (di Napoli, 2016b; Pogliaghi, 2015). Puede afirmarse, entonces, que la comunicación por este medio no hace desaparecer el contacto cara a cara, sino que es complementario y lo puede fortalecer. Ahora bien, también se ha corroborado que las interacciones que allí se dan pueden conllevar conflictos y también violencia (di Napoli, 2016b; Pogliaghi, 2015; Velázquez Reyes, 2012). Sin embargo, queda el interrogante de cómo ellas y ellos están entendiendo esas expresiones de violencia.

En este marco de ideas, este capítulo propone, por un lado, conocer las significaciones que las y los estudiantes construyen sobre los discursos e imágenes que circulan en los medios de comunicación que asocian a las y los jóvenes con la violencia y el delito. Por otro lado, procura analizar las significaciones y prácticas de las y los jóvenes vinculadas a la violencia que ellas y ellos ven, generan y/o padecen en las redes sociales en internet, especialmente

en Facebook, la más utilizada por ellas y ellos. Para ello, se recuperan los discursos y vivencias de estudiantes que asisten a siete planteles escolares de nivel medio -cuatro ubicados en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, y tres en el Valle de México, México.

Metodología

Este estudio coloca en el centro de investigación al sujeto joven con el propósito de recuperar desde su propia voz (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2007; Weiss, 2012), sus significaciones y prácticas, enmarcadas en ciertas estructuras que las constriñen. Conocer sus narrativas permiten a diferenciar la diversidad de significaciones que pudieran construir y dar cuenta de las prácticas que despliegan. Pero, en este estudio, también son de particular importancia los relatos de los medios de comunicación masiva, en tanto exponen representaciones sociales sobre la violencia y quienes la ejercen, que operarán como referentes sobre los cuales las y los jóvenes elaborarán sus propias significaciones.

Los resultados que se analizan provienen de tres investigaciones de corte cualitativo cuyo tema de investigación son las expresiones de violencia en el espacio escolar. El objetivo general del primer estudio, de carácter doctoral, fue comprender las percepciones de las y los estudiantes en torno a la violencia en la escuela. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2012 y 2014 en dos escuelas públicas de nivel medio (que a fin de mantener el anonimato de las instituciones denominaremos como A y B) de una localidad del sur del Área Metropolitana de Buenos Aires en Argentina. La segunda investigación, realizada en el mismo país, se propuso analizar la sociodinámica de la estigmatización entre estudiantes y su relación con las prácticas de violencia en dos escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de La Plata (que denominaremos C y D), cuyo trabajo de campo se realizó durante el año 2016. Por último, el tercer estudio, que fue realizado en México entre los años 2015 y 2018, buscaba comprender cómo se configuran las violencias que se manifiestan entre estudiantes del nivel medio superior y los impactos que tienen en las prácticas y subjetividades de las y los jóvenes de tres planteles ubicados en la Zona Metropolitana del Valle de México (escuelas X, Y y Z).

En cada una de las investigaciones se seleccionaron de modo intencional escuelas públicas de nivel medio en las zonas metropolitanas más grandes de ambos países. El corpus empírico final analizado está compuesto por: 122 entrevistas semiestructuradas individuales que tuvieron una duración de entre 45 a 90 minutos (60 realizadas a estudiantes argentinos y 62 a estudiantes mexicanos) y 23 grupos focales (9 realizados en Argentina y 14 en México), los cuales variaron en la cantidad de participantes yendo desde tres a ocho participantes, con una duración entre 90 a 120 minutos. Las tablas siguientes describen las cantidades y distribución de entrevistas y grupos focales realizados por país, escuela y sexo de participantes.

Las entrevistas se llevaron a cabo conforme a un guión semi-estructurado que constaba de cuatro núcleos temáticos que incluían los tópicos a abordar: a) las formas de relacionarse de las y los estudiantes entre sí, la conformación de diferentes grupos de pares y la construcción de imágenes de sí mismos y de los otros; b) situaciones de conflicto, tensiones y/o rivalidades entre las y los estudiantes; c) concepciones sobre la violencia y situaciones consideradas violentas en el espacio escolar; d) caracterización de las y los jóvenes tipificados como violentos. Para la elaboración de este capítulo se analizaron los tópicos b y d referidos a situaciones de conflicto y violencia vinculados con el uso de la red social Facebook y a la caracterización de las y los jóvenes tipificados como violentos por la imagen que de ellas y ellos se construye en los medios de comunicación masiva. Los grupos focales buscaron que las y los estudiantes ampliaran, profundizaran y debatieran sobre ciertas cuestiones, temas y situaciones que habían surgido en las entrevistas en profundidad (Archenti, 2007; Canales Cerón, 2006). El análisis de las prácticas en y sobre los espacios de interacción virtual se nutre de modo complementario de *cibernografías* (Reguillo Cruz, 2012). Para ello, se escogieron grupos de Facebook de amplia participación de las tres las escuelas de México, mientras que en Argentina, se realizó un seguimiento del perfil de Facebook de las y los estudiantes de ambas escuelas. Mediante la observación online se rastrearon en tiempo real eventos violentos originados en el plantel escolar, o en la misma red social, y allí se analizó la participación, tipo de contenido vertido, reacciones y respuestas a lo que estaba circulando. En algunos casos se contactó a estudiantes que participaban de dichos eventos y se entablaron conversaciones -por *chat* o videollamada-, donde se buscó profundizar el conocimiento de lo que se estaba observando y, a su vez, incorporar preguntas que recuperaran las temáticas que se mencionaron previamente para las entrevistas cara a cara.

Los datos de entrevistas y grupos focales fueron sistematizados con el apoyo del paquete informático Atlas.ti 7.0. La codificación y categorización siguió un procedimiento mixto y

complementario inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999). Por un lado, retomando los antecedentes del estado del arte, el marco teórico, los objetivos de las investigaciones y las dimensiones de las guías de entrevistas, se formularon una serie de códigos para clasificar el material; a la vez que, a la luz de la lectura de los datos, se fueron creando nuevos códigos y/o modificando los previos a medida que identificaban patrones y núcleos temáticos emergentes. Luego, a partir de los reportes solicitados al programa informático y la construcción de redes (networks) se reorganizaron los códigos en categorías. Asimismo, a través del trabajo de comparación permanente mediante la relectura del material empírico, la revisión conceptual del marco teórico y el estado del arte y nuevas operaciones de clasificación, se fueron delimitando núcleos problemáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles & Huberman, 1994). Por otro lado, el material obtenido de Facebook, se ordenó el contenido copiado en una matriz con los mismos códigos utilizados para las entrevistas y grupos de discusión. Asimismo, se llevó un diario de campo donde se volcaron las reflexiones de la y el investigador, notas que luego fueron incorporadas en el análisis de la información.

Finalmente, se trianguló la información obtenida a través de cada una de las técnicas de recolección de datos. Si bien está claro que se tratan de investigaciones independientes, en este trabajo se buscó ponerlas en diálogo a partir de su conexión temática y epocal. El hecho de que los estudios hayan sido realizados en diferentes países brinda la posibilidad de encontrar cuestiones en común sobre las vivencias y subjetividades juveniles en contextos sociohistóricos y culturales diferentes. Dichas "cuestiones en común" no buscan establecer paralelismos o encontrar puntos homogéneos de "la juventud"; sino que buscamos indagar cómo las y los jóvenes procesan ciertos discursos mediáticos hegemónicos que las y los asumen como violentas y violentos, así como también qué significados y prácticas en torno a la violencia construyen en las redes sociales en internet.

Significados sobre la violencia en los medios de comunicación masiva

Como se mencionó, muchas veces en las noticias y programas televisivos de ficción cuando las y los protagonistas son jóvenes, se les asocia con la violencia y, de ese modo, estarían sustentando y reproduciendo los discursos hegemónicos que las y los estigmatizan como

sujetos violentos. En este marco, se preguntó a las y los estudiantes qué opinaban sobre eventos violentos protagonizados por jóvenes de su edad que son emitidos en programas de televisión.

A partir de sus relatos se identificaron dos ideas fuerza. La primera se trataba de una queja respecto de que los medios de comunicación masiva califican a la totalidad de las y los jóvenes del mismo modo bajo una misma etiqueta. La segunda, emparentada con la anterior, consistía en reconocer que algunas y algunos jóvenes sí se comportaban de manera violenta, cuestión atribuida a algo característico de su edad.

Respecto de la primera idea fuerza mencionada, varias y varios estudiantes consideraban injusto que los medios de comunicación masiva los "metan a todos en la misma bolsa".

"Lo que me parece que está mal es que nos metan a todos en la misma bolsa. Se ven estos problemas que a una chica le cortaron la cara en el colegio por ser linda o te cagan a palos porque uno trajo mejor zapatillas que otro pero, me molesta que nos metan a todos en la misma bolsa. ¿Por qué no vienen a ver los otros colegios? Existen los otros adolescentes. Existen los adolescentes que se interesan en algo y no se ocupan en pelear o en ver quien trajo mejores cosas que otras. Me molesta eso nada más." (Jerónimo, Escuela B)

En los relatos de las y los jóvenes se vislumbran al menos dos juventudes o dos polos juveniles: las y los que pueden cortarle la cara a una chica por ser linda o pegarle a alguien por traer mejores zapatillas y, "los otros adolescentes" que se preocupan por no pelearse. Parecería que la molestia de Jerónimo no radica tanto en la construcción simbólica estigmatizante que los medios edifican sobre ellas y ellos, sino de la mezcla que hacen, en el encasillamiento totalizante sin "separar la paja del trigo".

Las y los estudiantes percibían que los medios de comunicación tradicionales, en particular a través de programas informativos, buscan visibilizar "su parte mala", como mencionó un joven; o *la parte maldita*, recuperando la expresión de Georges Bataille (1987):

e: No todos son violentos.

E: ¿Y por qué crees que en la tele y los diarios hablan tanto de la violencia de los jóvenes?

E: Y, porque ellos se fijan más lo que hacen en los boliches, que lo que hacen a dentro de la casa o en las escuelas. No vienen a ver lo que hacen los chicos en la escuela. En los problemas se fijan. No más pasan en la tele cuando le queman el pelo a un profesor, no pasan cuando los chicos están estudiando o están haciendo otras cosas.

E: ¿Y por qué creés que eligen mostrar una cosa y no otra?

e Y, porque el noticiero es para eso, creo que para mostrar los problemas antes que pasar algo bueno. (Bernardo, Escuela B)

Pero, también algunas y algunos jóvenes creen que existe un deseo de ver esa parte maldita por parte de quienes miran esos programas con contenido violento y desde allí justifican que se consuman esas programaciones:

e: ¿Y por qué crees que la gente lo sigue mirando?

E: Tal vez nos gusta vivir mal, nos gusta el maltrato, realmente esa pregunta creo que es como un poco compleja, porque te tuvieras que meter en tipos como de psicología para que yo te lo pudiera responder. (Janneth, Escuela Y)

Las y los jóvenes que se muestran en los medios de comunicación son las y los que reflejan, por ejemplo, exceso, derroche y destrucción, es decir, conductas disruptivas respecto del orden establecido por el mundo adulto y que, por tanto, no cumplen con el modelo de juventud legitimado. Estas imágenes, por un lado, refuerzan la estigmatización, y, por el otro, gratifican simbólicamente a quienes consumen esta programación. Es por ello que “esas situaciones ‘venden’ y los programas tienen rating, satisfacen el deseo oculto y reprimido de esa parte maldita del ser humano” (Pogliaghi & di Napoli, 2017: 8).

Otras y otros jóvenes admiten que la calificación que se les asigna se origina en que algunos sujetos efectivamente actúan de manera violenta. Y esto sucede por su edad; “por lo menos entre 14 y 18, sí, son violentos”, decía Sergio de la escuela B. Otra expresaba lo siguiente:

e: (...) lo digo por el tema de la edad que estamos pasando y bueno... Es jodido también.

E: ¿Por qué?

e: O sea, por la edad misma creo que te hace más violento. No te digo violencia de agarrar un arma y matar a alguien. Pero tal vez en forma verbal; ehhhh no sé, es distinto un adolescente que un adulto. (Majo, Escuela A)

La asociación entre la edad y la violencia refleja una consideración esencialista de ésta, entendiéndola como algo propio del ser joven, que está en el sujeto joven, propio de ese momento de la vida y que marca una diferencia respecto de las personas adultas. Desde su perspectiva, la violencia sería parte de una suerte de inestabilidad emocional. Un estudiante argentino nos remarca:

"somos adolescentes, viste, capaz que... como que nos salta más... la térmica, como que no pensamos tanto, puede ser, somos más impulsivos, digamos. Y puede ser que... si uno le dice algo al otro y el otro responde y se terminan peleando... Creo yo..." (Francisco, Escuela B)

Como se mencionó, la concepción de las y los jóvenes como seres incompletos, inestables y en transición es muy antigua y puede rastrearse, incluso, en los pensadores de la antigüedad occidental (Feixa, 1998). Los discursos de las y los jóvenes muestran que esta representación sigue vigente al día de hoy.

Volviendo a la cuestión de la violencia que es presentada en los medios de comunicación masiva, encontramos en las y los jóvenes una reflexión crítica al negar la relación lineal entre consumir violencia y practicarla, cuestión que muchas veces es repetida desde los adultos. Incluso esto lo comentó una estudiante:

E: Yo veía mucho "Mujeres, casos de la vida real"²⁵. Me gustaba mucho, porque es un programa, o sea, son casos de la vida real, me gustaba mucho, todavía me gusta, y mi mamá decía que no. Hasta hace poquito me dijo que no lo viera porque me iba a hacer... así como que muy gritona, así.

e: Entonces.

E: No, yo digo que no es cierto. (Areli, Escuela X)

Otra estudiante sostiene que consumir este tipo de productos no hace necesariamente a la gente violenta. Y este es su caso ya que sus programas favoritos son las series de crímenes. Dice Carla de la Escuela Y: "Pues no, porque yo los veo y no soy violenta".

Sin embargo, ella y otras estudiantes muestran en sus discursos un distanciamiento y diferenciación de niñas, niños o jóvenes de menor edad. Por ejemplo, explican dos estudiantes mexicanas:

"Bueno, por ejemplo, yo lo he visto con mi sobrino. Puede que sea una caricatura, la de las Tortugas Ninjas y te enseña a golpear a tus enemigos. Puede que te lleves mal con alguien, de chiquito tú te lo tomas... entonces, esa caricatura, te está enseñando a que es enemigo, es mala persona conmigo, no me quiere, va, voy y le suelto unos buenos golpes. Y eso no está chido." (Camila, Escuela Z)

Pues, yo digo que sí y no, porque creo que ahorita nosotros, bueno, los adolescentes y más grandes, ya tenemos un propio criterio de lo que es bueno y lo que es malo, entonces yo creo que más a los niños, más pequeñitos, o sea, sí que estén viendo cosas de narcos, o videojuegos de matar, no sé, cosas así, si como que les hace una idea de que eso es lo correcto, o eso es lo que les gustaría hacer, y pues, por ejemplo, si yo veo cosas de narcos y así, pues no, no es como de "ay, me voy a volver narco y me voy a juntar con un narco". (Alicia, Escuela X)

²⁵ *Mujer, casos de la vida real* fué una serie dramática de televisión transmitida por televisión abierta donde se abordaban problemas sociales donde la violencia tenía un lugar privilegiado, abordada como tal, o en el marco de otras problemáticas tales como la homosexualidad, la prostitución, el aborto, etcétera.

Respecto de menores a su edad, sienten que tienen una capacidad mayor de reflexividad que les permite distinguir la ficción y de lo que viven en su cotidianidad. Aquí, en la percepción de las y los jóvenes mexicanos, vuelve a aparecer la cuestión del vínculo entre madurez y violencia que establecían las y los estudiantes argentinos. Podríamos decir que, en parte, si bien las y los jóvenes reflexionan críticamente sobre la relación entre ver y practicar violencia, reproducen sobre quienes ellos consideran más pequeños, el discurso que recae sobre los sujetos jóvenes desde la mirada adulta.

"Por ejemplo, en estas series sí hay quien usa armas o golpes, pero son en un plano ficticio, por lo que creo que es tolerable" (Jorge, Escuela Z)

Por lo tanto, la violencia puede ser tolerada o no se significa de manera negativa en tanto se mantenga en el plano de la ficción. Por tanto, debe insistirse en la reflexividad (Giddens, 2011) que están mostrando las y los estudiantes respecto de la violencia proyectada en los medios de comunicación.

Incluso, una joven va más allá diciendo que ver situaciones violentas en series opera de manera opuesta a generar violencia en el sujeto:

Yo creo que, todo lo contrario. Es como una forma de liberarse, como los sueños, cuando tienes pesadillas, despiertas y es como "maté a esa persona en mi sueño" (Elisa, Escuela Z).

Es decir, los sujetos estarían refutando las afirmaciones que se suelen hacer desde la voz adulta que culpabiliza a los medios por la violencia juvenil.

Si bien, sus subjetividades se encuentran influidas por las visiones del mundo adulto, de lo que los adultos esperan que ellas y ellos debieran ser (Ramírez Montes de Oca, 2012) y de cómo se piensan e identifican entre sí, los relatos anteriores muestran que estos sujetos tienen capacidad de agencia y, en ese sentido, pueden aceptarlas, resistirlas o transformarlas, pero por adhesión o no están presentes en sus propias construcciones subjetivas.

Para cerrar este apartado es importante mencionar que, si bien como plantea Dominique Pasquier (2008) "la ficción televisiva cumple un papel importante en la difusión de normas

estéticas y morales, propone modelos de relaciones, sugiere tramas de vida, reubica las referencias de la experiencia" (p.70), al menos en las y los jóvenes con los que se trabajó, el papel de imposición de dichas normas sería relativo. En todo caso, puede influir en las subjetividades y prácticas de los sujetos, pero no de manera lineal, sino a través del proceso de reflexividad que realizan en contextos situados.

Los significados y prácticas de violencia en redes sociales en internet

La red social en internet más utilizada por las y los jóvenes en ambos países, al momento del levantamiento de datos, era Facebook, aunque en Argentina, también varias y varios estudiantes solían utilizar Ask.fm y Twitter (di Napoli, 2016b), mientras que, en las escuelas mexicanas, el uso de Twitter era mucho más limitado y, seguía a Facebook, el uso de YouTube. Aun cuando las formas de comunicación varían entre las redes, los usos más comunes que las y los estudiantes les dan son "expresar lo que sienten o piensan, mostrar lo que hacen y permanecer en contacto con sus compañeras y compañeros y amigas y amigos de la escuela, de otros lugares o con jóvenes con quienes comparten intereses en común" (Pogliaghi & di Napoli, 2017: 14).

Es interesante que en los dos países se encontró que la escuela es el espacio por excelencia para proveer "amigos" para Facebook y también otras redes sociales en internet. Lo comentaba Tomás, un participante de un grupo de discusión haciendo referencia a cómo su primo, que asistía al mismo plantel escolar:

Quando mi primo iba en el CCH tenía su Messenger dividido en "estos son mis amigos de 1er semestre, mis 2do, 3ro, 4to, 6to". (Grupo focal 1, Escuela X)

Pero, los grupos de Facebook identificados con el nombre del plantel al que asisten y que son administrados por estudiantes, son el espacio privilegiado para compartir información, discutir o incluso hacer manifestaciones de violencia. Así lo comentan estudiantes de México y Argentina:

E2: Yo no empecé a tener Facebook hasta unos meses antes de entrar al CCH, entonces te imaginaras, ahora es muy famoso el grupo [de la Escuela X] en Facebook.

e: Ah sí, no lo sigo.

E1: Síguelo si puedes.

E2: Síguelo si puedes, es muy famoso, ahí es donde se comentan las cosas, ahí es donde se saben las noticias.

e: ¿Es un grupo?

E2: Es como la sección de noticias [de la Escuela X].

E1: El chismógrafo. (Grupo focal 1, Escuela X)

E: Por ejemplo, nosotras tenemos un grupo en Facebook, que es para nuestro grado y el otro día faltó una chica y todas empezaron a hablar mal de ella porque nadie la quería en el grupo. Entonces lo publicaron en Facebook y la chica después se enteró y se armó un quilombo y empezaron a comentar hasta que terminaron a las piñas. (Bárbara, Escuela A)

La escuela expande su espacio-tiempo físico a uno virtual, volviéndose ámbito de referencia de múltiples interacciones que ocurren en línea, a veces fuera de ella, a veces incluso mientras las y los jóvenes están dentro de ella. Asimismo, en las redes sociales en internet la información circula de manera acelerada pudiendo generar malentendidos y/o reacciones agresivas entre las y los jóvenes, entrañando - como cualquier otro espacio de sociabilidad - conflictos (di Napoli, 2016b). Por ello, algunas y algunos estudiantes manifiestan quejas de este "mundo virtual", aunque no por ello deja de ser encantador.

En Facebook, un "estado", una foto, un comentario, un "me gusta" puede inducir, con o sin intención, conflictos y reacciones violentas. Ahora bien, los conflictos que ocurren en las redes sociales en internet no son ajenos a las interacciones cara a cara de esas y esos jóvenes.

De manera particular, el "me gusta" tiene un fuerte poder simbólico, en tanto mientras que puede operar como halago o demostración de afecto como reacción a un mensaje, en otro puede funcionar como provocación u ofensa.

Por ejemplo, una chica sube una foto y le pone "que fea" un chico que ni la conoce. Vos le ponés "me gusta" [a la foto], uh, ya está, "ésta dijo que soy fea", ¿entendés? Entonces ahí ya empiezan... o a tu novio, van y le ponen "ay sos re lindo", y ahí ya está, empiezan los celos otra vez. Los comentarios hacen que empiecen las peleas. (Lali, Escuela A)

Entre los conflictos más recurrentes se encuentran los que tienen que ver con las relaciones amorosas, sean formales o no, de las y los estudiantes. Hacerse amigo en Facebook de la pareja de otro u otra, reaccionar con un "me gusta" a una foto o comentario que publique, subir una foto particular o escribirle en el muro es interpretado como una incitación. En la red existen "códigos" que cuentan con ciertos consensos implícitos entre las y los jóvenes, aunque ello impide que existan disputas en las significaciones. En una de las escuelas argentinas, estudiantes contaban lo siguiente:

E1: A mí, por ejemplo, hará dos años acá me pasó que vino una chica que era de primero, no sé, y me dice: "eh, vos sos la ex-novia de no sé qué", (es mi amigo, viste, no era mi ex-novio). "No", le digo, "¿por qué?". "Ay no, porque él está conmigo y me enteré que sube fotos con vos" ¿qué tiene que ver? (...)

e: ¿Y hay conflictos que hayan empezado en redes sociales?

E2: Sí, la mayoría empieza por ahí.

Belén: Por ejemplo, la otra vez se armó una pelea acá unos chicos, era un amigo mío también, pero no era de acá del colegio, porque el chaboncito le ponía "me gusta" a las fotos de la novia y después le decía: "cornudo". Ya se habían peleado varias veces y se agarran acá en la esquina.

e: ¿Ya se habían peleado?

E2: Sí, muchas veces, se agarraron en el buffet también que yo lo saqué, quise sacarlo. (Grupo focal 22, Escuela D)

Asimismo, observamos que, en muchos casos, las y los estudiantes que estaban en una relación de noviazgo controlaban el perfil de Facebook de sus parejas. Esto se reflejaba, por ejemplo, cuando comentaban que ambos tenían las claves de acceso del otro u otra y que,

si encontraban una expresión fuera de lugar de alguien más, la reacción es de confrontación con esa persona desde su propio perfil o bien desde el de su pareja.

Cuando los sujetos dicen "del Facebook salen las peleas, los celos, sale todo", las redes sociales están operando como espacios de manifestación y de visibilización de conflictos latentes o problemáticas que no necesariamente se exteriorizan en persona.

De este modo, las redes sociales en internet flexibilizan los mecanismos de autocontrol (Elias, 2011) permitiendo una expresión más impulsiva sin o con menos temor a las reacciones que se pudieran generar, o incluso, motivándolas de manera intencional. En ese sentido, amplían los límites permitidos en el cara a cara de las interacciones, por ejemplo, al expresarse con mayor agresividad, indecencia o sinceridad, sin sentirse en peligro, o no inmediatamente, a una reacción de parte del otro (di Napoli, 2016b). Un estudiante lo comentaba:

En Facebook (...) capaz que te putean, te dicen de todo y después de frente no te dicen nada, o te dicen yo no fui, o algunas de esas taradeces. (Marcos, Escuela B)

Incluso, estos cambios en cómo pueden comportarse en las redes sociales en internet, visibilizan tensiones presentes en la escuela. Así, lo demuestra el siguiente comentario:

Yo me peleé con una chica que viene acá a este colegio que éramos amigas y discutimos re mal. Y yo se lo decía todo en la cara, y cada vez que me conectaba al Facebook veía que ponía estados para mi... te agarré, o sea decime las cosas en la cara, no te defiendas por Facebook. Y me sacaba más y dije "no ya está, no le voy a seguir con el jueguito, se murió para mí, ya está". Porque se sigue defendiendo por redes sociales, que nada que ver. Matilde (Escuela A)

Justamente, al ser la escuela el entorno físico más próximo donde se encuentran con quienes interactúan virtualmente, el choque cara a cara no siempre se puede evitar y, por ello, algunas riñas que suceden en el espacio escolar tienen su origen en confrontaciones que se dieron antes la red social en internet. O al revés, que un enfrentamiento que comenzó en la escuela puede continuarse en línea. Y, por último, también puede pasar que

los conflictos se prolonguen en el tiempo alternando eventos de violencia cara a cara con otros en internet. Sucedió en la Escuela B, por ejemplo, como contó Anabela:

No se llevaban bien hace tiempo... por una cuestión de novios, no sé cómo era... y bueno, se pusieron a discutir, no sé si mi amiga la insultó a la chica... no sé si la insultó o no, pero le puso "soy Camila" [en la red Ask.fm] y entonces se vinieron a agarrar y empezaron a discutir y vino la directora...

Entonces, las redes sociales en internet "operan como un espacio para agudizar conflictos precedentes a los fines de concretar un encuentro presencial en el cual puedan dirimir las disputas corporalmente" (Pogliaghi & di Napoli, 2017: 17). Así, en sus muros o a través de mensajes privados, se invitan o desafían a la riña cara cara. Lo relata José:

Veo que, en Facebook, por ejemplo, se empiezan a tirar mierdas. Hoy hace ratito, antes de que llegaras, ¿ves que estaba en el celular?, vi que una chava publicó, "mañana, lleven sus celulares en la escuela porque le voy a dar en su madre a tal".

(José, Escuela Y).

Internet anuncia lo que acontecerá un día después, pero, además, convoca a que lleven los teléfonos celulares para capturar el evento para que luego pueda ser llevado a la red para su difusión. Una estudiante de la escuela D cuenta que a ella le gusta ver y que cuando hay una pelea ella graba. En la escuela A de Avellaneda, otra estudiante cuenta lo siguiente:

e: Una de las peleas las subieron al Facebook y vos decís no, se están matando. Entre las chicas también, las chicas más de Domínico y Sarandí que otros barrios (...).

E: ¿Usan mucho lo de las redes sociales para esto?

e: El face sí. Para publicar por ejemplo lo dejé todo roto, alta pelea. Filman las peleas y las suben.

E: ¿Pasa eso de que las suben?

e: ¡Si un montón de peleas! En YouTube hay un montón de peleas del [centro comercial] Alto Avellaneda de que filman los mismos, uno filma, un grupo filma, y todos se ríen, aplauden y todos le dicen peléate. Y después agarran y etiquetan a los que se estaban peleando más todos los que estaban ahí. (Melisa, Escuela A)

Ahora bien, los videos vinculados a la vida escolar que suben a Facebook no necesariamente están mostrando expresiones de violencia, sino que el hecho de hacerlo público es la expresión de la violencia. Así sucedió, desde la perspectiva de una estudiante mexicana:

O sea, no es como que haya sido una pelea o violencia o algo así, pero literal un día a unos chavos, a una pareja, se trató como de calentura y los grabaron. Entonces yo creo que ese tipo de cosas no están muy bien. Y también los chavos no tendrían por qué estar haciendo cosas en público, pero, pues, es igual a la chava, al chavo, a los dos..., no sé, tal vez, o sea tal vez se podría derivar en que fuera en más como exagerados, en cosas más graves como que te maten, o cosas más graves, pero sí, no estuvo tan padre. (Vanessa, Escuela Z)

Es interesante el hecho de que muchas veces cuando se hablaba de las peleas que se filmaban y subían a la red social en internet, en ambos países, se hacía referencia a que en ellas participaban mujeres. Cabe preguntarse por qué son esas peleas, y no otras, las que se filman, se exponen y viralizan en las redes sociales.

e: ¿Y por qué se juntan y los filman?

E1: Para eso mismo, para ver quién le pegó más al otro y para subirlo al Facebook y tener un montón de visitas y que te pongan me gustan y por ahí le ponen la foto del video y te dicen: "te paso el video si tal cosa" y bueno, van todos y hacen esa mierda y te pasa el video.

e.: ¿Qué le hacen?

E1: Le ponen me gusta o algún comentario y así.

e.: Y ahí pasan el video.

E1: Sí.

E2: Pero es todo para tener más me gusta o más comentarios no pasa más de eso.

(Grupo focal 20 Escuela C)

Publicar estos videos tiene, en principio, dos fines. Primero, demostrar fuerza que colocará a quien gane en una posición de poder y reconocimiento dentro del espacio escolar, mientras que hace que quien pierda sea colocado en una posición peor a la que tenía antes de la pelea. Segundo, generar un entretenimiento, sobre todo, para jóvenes no protagonistas del enfrentamiento, pero que se hacen parte del espectáculo comentando o reaccionando, en muchos casos con frases agresivas y despectivas. Compartir estas peleas es una forma más de hacerse conocida o conocido (sin haber sido protagonista en la pelea) en la competencia por obtener más "Me gustas".

Ahora bien, no siempre quien sube el video o la imagen está buscando su lugar en la escuela a costa de algún evento de violencia ejercido entre otras personas, sino que se puede hacer uso de las redes sociales en internet para dañar a otras u otros. En México, un joven lo relata así:

Yo he visto que cada quien tiene su libre derecho de expresar o publicar lo que quieren (...), puede que hay personas a quienes no les agrada y se dediquen a tenerlos como objeto de burla en redes sociales. Eso es un tipo de agresión (...), se está atacando la autoestima de la otra persona haciéndolo ver mal, haciéndolo sentir mal. (...) Por ejemplo, ahora con los grupos que existen en Facebook, digamos... un tipo viene por una presentación de teatro, y vienen disfrazados. Entonces, haz de cuenta, le toman una foto (...) y las suben a redes sociales. Están afectando su privacidad y su integridad. (Jorge, Escuela Z)

Estos usos de las redes sociales en internet con el objeto de hacer públicas situaciones de violencia, vuelve sobre el punto tratado en el apartado anterior: el ver violencia, ahora no en la televisión, sino a través de otro dispositivo como celulares, computadoras o tabletas. En este caso, también se indagó en cómo ellas y ellos significan las expresiones de violencia que referíamos aquí arriba y si eso que ven los podría conducir a ser "jóvenes violentos o violentas".

Una joven mexicana, en su relato, hace explícitas ciertas expresiones de violencia que ha visto en las redes sociales en internet:

Por ejemplo, videos de una chica bailando, o sea, empiezan muchos insultos que, es como, pues bueno, es su vida, y ella hace lo que quiera, sube las cosas a internet como ella quiera, pero tampoco. Es que yo creo que hay que tener respeto, más bien, por las demás personas, o sea, porque no le puedes estar diciendo a una mujer que sale con short, o con una blusa escotada, pues que es una prostituta. (Alicia, Escuela X)

Aquí, Alicia lo que muestra es reflexividad sobre lo que ha visto. Reconoce una manifestación de violencia particular, el insulto hacia una mujer por su manera de bailar y de vestir en un video, pero el juicio que ella realiza es que eso no debe hacerse porque la mujer debe ser respetada. Es decir, el hecho de que ella vea que otras u otros insulten, ella no lo repetiría de manera acrítica.

Algo similar manifiesta otro estudiante al reflexionar sobre cómo interpreta los memes que ve en internet:

Sí, algunos, realmente no te voy a mentir, yo disfruto mucho del humor negro, pero no soy simpatizante de ser alguien racista, en el caso, o sea, en un caso, todo el humor negro que existe son casos de racismo, a mí me da un chingo de risa (...), pero de eso a pensar que soy superior a alguien negro, que alguien negro puede ser mi esclavo, no, nada de eso, lo disfruto, me hace reír, pero no simpatizo con los ideales. (Leonardo, Escuela X)

Los memes, a través de imágenes sirven a las y los estudiantes para divertirse, aun cuando puedan conllevar violencia y esto es registrado de este modo por un joven:

"Pues sólo sirven para burlarse de situaciones, situaciones de la vida cotidiana, de algún suceso." (Fernando, Escuela Z)

Vale la pena insistir, entonces, en que aun cuando las y los jóvenes están expuestos, ven y viven de manera cotidiana diferentes expresiones de violencia, ya sea en videos, en frases escritas, en memes, esto no los lleva a linealmente ser perpetuadores de violencia. En los casos que se mencionaron cómo desde Facebook podía estimularse a un ejercicio de violencia en la red social en internet o en el cara a cara en un momento futuro, había algo más que simplemente haber visto violencia, había una intención de querer hacerlo manifiesto por razones que dependerán de la situación, pero, en todo caso, no es por mera imitación.

Conclusiones

La juventud se encuentra estigmatizada por un atributo negativo a través del cual se la desvaloriza. El hecho de que ciertos comportamientos violentos -los cuales muchas veces son espectacularizados por los medios de comunicación masiva y/o viralizados- sean simbolizados como "casos típicos", hace que se adjetive discursivamente a la totalidad de las y los jóvenes como violentas o violentos.

Detrás de esta representación se encuentra un prejuicio social en torno al "ser joven", que, en ciertas ocasiones, es asumida por las y los estudiantes como propia. Sin embargo, otras y otros resisten esa calificación impuesta desde la mirada adulta. Esto da cuenta que la asociación entre juventud y violencia es una construcción sociohistórica y simbólica objetivada que, puede adquirir diferentes significaciones en los sujetos concretos. Justamente, dichas significaciones son parte de una lucha de poder en la cual la nominación supone la asignación de un determinado rol o posición social para los actores. En efecto, los medios de comunicación colaboran reforzando esa imagen socialmente construida.

Otro lugar común es el de adjudicar a los medios de comunicación masiva la influencia en los comportamientos violentos de los sujetos, otorgándoles desde esta mirada un papel pasivo como consumidores acríticos de lo que ven en la televisión. Sin embargo, se ha mostrado cómo las y los jóvenes adoptan en su mayoría una mirada reflexiva sobre lo que se les presenta -en particular, en las series de ficción que es donde identifican de manera

más clara expresiones de violencia-, sosteniendo que el hecho de verlo no modifica su actuar.

En el caso de las redes sociales de internet, además de los usos que las y los jóvenes les dicen dar, como comunicarse o mostrarse, son espacios de producción, gestión y visibilización de eventos de violencia de las cuales ellas y ellos son, de una forma u otra, parte. Estas situaciones pueden originarse en conflictos de poca importancia que se van agravando, intercambios agresivos o el posteo de escenas de violencia cara a cara que sucedieron en otros espacios.

Interesa remarcar que las situaciones de violencia que experimentan las y los jóvenes a través de las redes sociales en internet no constituye una dimensión aislada analizable en sí misma al margen de las relaciones que construyen en el mundo "real". Lo "virtual" no deja de ser "real" en cuanto sus fronteras se tornan difusas, ambiguas y complementarias. Ambas dimensiones son interfaces de la realidad concreta que se hacen carne en las subjetividades y prácticas juveniles. Esta proposición debiera ser tenida en cuenta al abordarse la problemática de la violencia en las escuelas, hoy muy en boga en los medios de comunicación masiva, tanto en el ámbito académico como en lo referido al diseño de políticas educativas abocadas a dicho tema.

En los estudios realizados se observa cómo el espacio escolar no se reduce a las paredes de las escuelas, sino que aquél se expande en internet, pero no por ella deja de ser el ámbito de referencia de muchas de las interacciones sociales de las y los jóvenes estudiantes. Las fronteras entre "lo virtual" y "lo real" se tornan difusas o más bien se podría decir que ambos se encuentran imbricados como parte de la experiencia de las y los jóvenes. Ellas y ellos se pueden conectar y desconectar permanentemente, a la vez que estar en internet y cara a cara al mismo tiempo. Así, ambas experiencias no son vividas como antagónicas, ni como experiencias paralelas (Winocur 2006: 553). Es en este marco donde los entornos virtuales constituyen espacios de sociabilidad en los que se desarrollan conflictos y situaciones de violencia que atañen a la convivencia escolar.

Las y los jóvenes pueden ocupar distintos roles: manifestar la violencia, padecerla u observarla. Por otro lado, las expresiones de violencia no se producen solas, ni se autogeneran en las redes sociales en internet, sino que aun en un espacio virtual, se tratan de interacciones sociales. A diferencia de lo que sucede cuando ven televisión donde son espectadores o espectadoras, aquí los sujetos a la vez que observan pueden estar generándolas. En ese sentido, podríamos entender a las y los jóvenes como prosumidores (Toffler, 1979). Esta consideración resulta clave cuando se analizan las prácticas en

internet. Allí no sólo pueden responder a una expresión de violencia dirigida hacia sus personas, sino que también pueden reaccionar contra lo que ven como espectadores volviéndose protagonistas activos de la situación.

Si bien por repetidas pueden aparecer banalizadas en sus discursos, los resultados vertidos en este capítulo muestran que los sujetos jóvenes tienen una gran capacidad para decodificar imágenes y narrativas en torno a la violencia que circulan a través de diversos medios de comunicación. La mirada interesada que construyen queda explicitada en sus discursos cuando disocian entre la ficción que se transmite a través de los medios de comunicación masiva y sus vivencias cotidianas (Pogliaghi & di Napoli, 2017).

En este marco, resulta relevante fomentar la educación mediática en diferentes asignaturas curriculares de la escuela media desde dos aristas pedagógicas. La primera referida al análisis crítico de los medios de comunicación a fin de deconstruir discursos de sentido común o estereotipos como los que analizamos aquí respecto del "ser joven" y del vínculo lineal entre medios de comunicación y comportamientos violentos. La segunda referida a la enseñanza y el aprendizaje en el uso de los medios, teniendo en cuenta que las y los estudiantes son productores permanentes de contenidos. De este modo, la educación mediática puede contribuir a la formación en el uso responsable de las redes sociales de internet y ser una herramienta para resolver conflictos e idear estrategias de convivencia en las escuelas.

Referencias bibliográficas

Archenti, N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani, *Metodologías de las ciencias Sociales* (pp. 227-236). Buenos Aires: Emecé.

Bataille, G. (1987). *La parte maldita precedida de la noción de gasto*. Barcelona: Icaria.

Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo/ Conaculta.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social introducción a los oficios*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 09-32. Doi: 10.4067/S0718-22362005000200002.

Crisol Proyectos Sociales. (2016). *Visiones sobre las y los jóvenes en los medios gráficos argentinos* (Monitoreo de Medios). Buenos Aires.

Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. (2018). *Informe: 5 años de Monitoreo de Noticias (2013-2017)*. Buenos Aires.

di Napoli, P. (2016a). La juventud como objeto de temor y estigmatización: Sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), 123-144. Recuperado de:

<http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2016/07/Articulo-Napoli.pdf>

di Napoli, P. (2016b). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de secundaria. *Argumentos. Revista de crítica social*, (18), 338-366. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/2039/1732>

Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, V., Domingo, M., Domingo, M., López, M., & López, M. A. (2017). Grupos de clase, grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios. *Revista Prisma Social*, (18), 144-171. Recuperado de: <http://revistaprismasocial.es/article/view/1448/1660>

Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. (coords.). (2007). *La voz de los estudiantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/ Ediciones Pomares.

Latinobarómetro. (2016). *Informe 2016*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro. Recuperado de: <http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>

Linne, J. (2014). Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires. *Comunicar*, 22(43), 189-197. Doi: 10.3916/C43-2014-19.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand

Oaks: Sage Publications.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pasquier, D. (2008). La televisión como experiencia colectiva: un estudio de recepción. En R. Morduchowicz (coord.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad* (pp. 69-88). Barcelona: Gedisa.

Pogliaghi, L. (2015). Estudiantes 2.0: expresiones de violencia a través del uso de redes sociales en internet. *Caleidoscopio*, (33), 45-64. Recuperado de:

<https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/558/536>

Pogliaghi, L. & di Napoli, P. (2017). Violencia en los medios de comunicación: subjetividades y prácticas de los jóvenes estudiantes de bachillerato argentinos y mexicanos. En R. M. Torres Hernández (ed.). *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 3, número 3, 2017-2018*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0961.pdf>

Ramírez Montes de Oca, M. (2012). *Ser joven en el bachillerato. Una experiencia configurada desde la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México No. 115*. Tesis de Maestría en Pedagogía no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de:

http://132.248.9.195/ptd2012/febrero/0677584/0677584_A1.pdf

Reguillo Cruz, R. (1997). Jóvenes y medios: la construcción del enemigo. *Chasqui*, (60), 16-19. Recuperado de <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1148/1177>

Reguillo Cruz, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última década*, 11(19), 11-30. Doi: 10.4067/S0718-22362003000200002

Reguillo Cruz, R. (2012). Navegaciones errantes: De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad*, (18), 135-171. Recuperado de:

<http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/194/229>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Saez, V. (2015). Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. *ENTRAMADO*, 11(1), 136-155. Doi: 10.18041/entramado.2015v11n1.21117.

Toffler, A. (1979). *La tercera ola*. Barcelona: Orbis.

Velázquez Reyes, L. M. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 3(6), 81-91.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135): 134-148. Recuperado de:
<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-135-los-estudiantes-como-jovenes-el-proceso-de-subjetivacion.pdf>

Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580. Doi: 10.22201/iis.01882503p.2006.003.6069.

Winocur, R., & Sánchez Martínez, J. A. (eds.). (2015). *Redes sociodigitales en México*. México: Fondo de Cultura Económica/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

PARTE II

Experiencias y desafíos pedagógicos

EL TRABAJO CON LAS IMÁGENES MENTALES. UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA.

Virginia Saez

En este capítulo analizamos la presencia de los medios tecnológicos en los ambientes mentales formativos, como el propio hogar y la escuela, y sus efectos simbólicos. Para tal fin retomaremos las contribuciones de la Pedagogía Logosófica, en tanto aportan herramientas originales para pensar un uso consciente de la tecnología y vincular los conocimientos a la vida interna de los individuos.

Basada en los conocimientos y en el método psicodinámico establecidos por la Logosofía²⁶, la Pedagogía Logosófica adapta el aprendizaje a la realidad que presenta cada ser humano en su punto de partida, a la vez que promueve activamente la conquista de sus propios anhelos, de acuerdo a las energías y a los recursos que dispone.

En este marco nos preguntamos ¿Cómo lidiar con la presión de la tecnología? ¿Hay momentos sin mediación tecnológica? ¿Qué uso de los medios hacemos los educadores frente de los más jóvenes? ¿Qué ejemplos brindamos? ¿Qué hábitos se propician? ¿Qué provocan estas prácticas en las distintas áreas del ser? ¿Qué pasa con las necesidades físicas? ¿Qué podemos hacer los educadores para diseñar experiencias que propicien la construcción de un pensamiento libre de prejuicios y creencias infundadas?

²⁶ Ciencia creada por el educador y humanista González Pecotche propone la transformación de la sociedad a través del mejoramiento de cada individuo mediante un proceso consciente de evolución.

Diagnóstico sobre el uso de los medios tecnológicos

Los niños y jóvenes pasan más tiempo delante de las pantallas que en cualquier otra actividad (UNICEF, 2016). ¿Pero qué contenidos se consumen? La investigación de UNICEF (2016) señala que uno de cada tres entrevistados indicó haber recibido mensajes desagradables o hirientes a través de internet, en los últimos doce meses. Un 18 % señaló que se publicaron ese tipo de mensajes en plataformas donde otros podían verlos; un 14 % afirmó que recibió amenazas a través de internet, y un 11 % dijo haber sido excluido de un grupo o actividad en internet.

En lo referido al envío de mensajes desagradables o hirientes, algunas de las modalidades mencionadas fueron: agresión en algún grupo de WhatsApp del colegio o por medio de cuentas de Twitter, creación de perfiles falsos a partir de los cuales se agrede u opina negativamente sobre alguien, comentarios negativos a través de Instagram.

Los datos evidencian un espacio donde se hace presente la violencia y el temor. Estos usos de los medios contribuyen a crear un ambiente caldeado de discordias y desconfianza que afecta a quienes participan en él. Nos preguntamos entonces ¿Cuáles son los efectos de estas prácticas sobre la sensibilidad y la voluntad de los individuos? ¿Una alta exposición a emociones negativas podría tender a su naturalización? ¿Qué propician los medios tecnológicos en la vinculación con otros individuos? ¿En qué estado queda la voluntad luego del uso de los medios tecnológicos?

¿Qué hacemos con las imágenes que consumimos?

La Logosofía reconoce el valor de las imágenes mentales desde los albores del siglo XX (González Pecotche, 1934). Trabajar con ellas permite concebir de forma más amplia y precisa la realidad. Si no se cuidan podrían obstaculizar la libertad de pensar.

A partir del desarrollo de la radiofonía y luego de las telecomunicaciones, la humanidad vive pendiente de las representaciones que se transmite. Esto se ha incrementado en nuestro

tiempo. Por eso, más que en ninguna otra época, adquiere relevancia el trabajo con las imágenes mentales, que a modo de noticias, circulan por los medios tecnológicos.

En el caso argentino, la violencia es un valor-noticia determinante para las agendas de los noticieros (Comfer, 2005). El estudio elaborado por el Comité Federal de Radiodifusión de Argentina²⁷ (2005) a partir del análisis del Índice de Violencia de la Televisión Argentina (IVTV) asevera la presentación en pantalla de un acto de violencia cada 16 minutos y 23 segundos. Haciendo foco en los discursos de la información, los noticieros de la televisión de aire difunden una noticia con presencia de violencia cada 15 minutos. Este estudio se centra en las discusiones sobre el impacto de los medios de comunicación y sugieren trabajar para que la violencia representada o explícita no permee representaciones sociales sobre la convivencia pacífica de los habitantes de las ciudades.

En el contexto regional, la violencia está presente en la mayoría de los programas y en la mayor parte de la franja de programación. Variadas investigaciones (Herrera, 1998, López y Cerda, 2001, Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2002) constatan un aumento exponencial de la violencia, donde los medios de comunicación la exhiben públicamente mediante dispositivos de representación simbólica que responden a lógicas de mercado, dado que la violencia como valor-noticia vende.

La presencia de estos contenidos puede contribuir a crear un clima de aceptación de la violencia y convertirla en un espectáculo atractivo para el consumo de masas. La mayoría de las imágenes que se ponen a disposición son negativas y suelen impresionar el ánimo y predisponer a una sugestión colectiva sobre determinados temas.

Los medios tecnológicos tienen la capacidad de operar como un potente vehículo de socialización, de producción simbólica de la realidad, de construcción de ciudadanía y de acceso a la cultura, en la cual la violencia logra estructurar zonas de representación social comunes.

Tras conocer el efecto negativo de la calidad de los contenidos, el volumen y dinamismo con los que circulan, proponemos como educadoras una intervención para equilibrar la mirada. En tanto, cuanto más acelerado es el desarrollo tecnológico más necesitamos pensar (Bukingham, 2011).

En pos de recuperar el equilibrio en la observación, identificamos la necesidad de tener un registro de la dinámica mediática y pensar ¿Cuáles el origen y las fuentes de las imágenes

²⁷ El Comité Federal de Radiodifusión (Comfer) es el organismo encargado de promover el desarrollo de los servicios de radiodifusión y controlar el funcionamiento, emisión y contenidos de la programación de radio y televisión en Argentina.

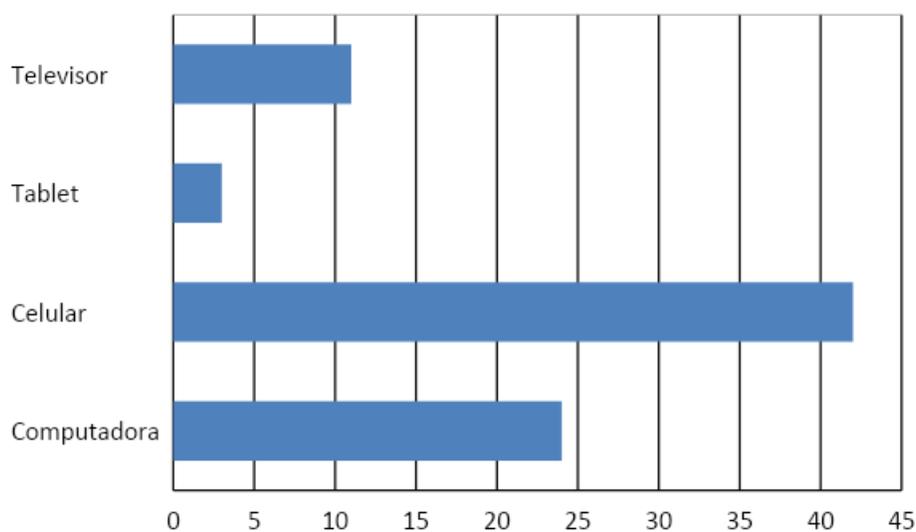
que recibimos? ¿Qué intencionalidad puede tener? ¿Qué hacemos con los contenidos que consumimos y lo que vivimos en la realidad virtual? ¿Las retomamos para propiciar el diálogo sobre estos? ¿Cuándo? ¿Cómo equilibrar los pensamientos, ideas, imágenes que nos muestran los medios y las redes?

Asimismo, a nivel macro es pertinente re pensar las formas de presentación y circulación de contenido, revisando el sistema de clasificación de los programas para asegurar que los contenidos violentos obtengan una clasificación que advierta esta característica, y, en segundo término, si no es posible reducir los contenidos de violencia en la oferta, que al menos se los presente como hechos que tienen consecuencias negativas.

Propiciar otros usos de los medios tecnológicos

El acceso de los niños y jóvenes a los medios tecnológicos es mediante el dispositivo celular (Ver Cuadro 1). Esto hace que obtenga cierto nivel de autonomía para realizar su consumo mediático.

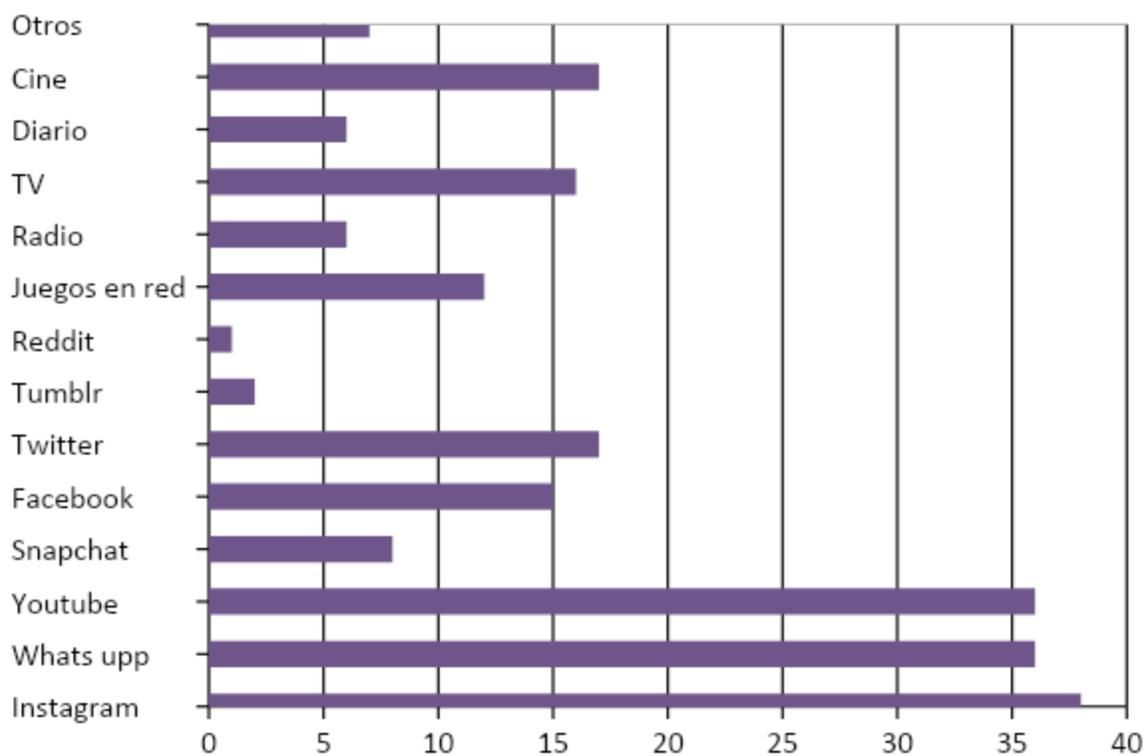
Cuadro I: Dispositivos utilizados para conectarse a Internet



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

Y el uso del celular en su mayoría es para actividades recreativas tales como: escuchar música, mandar mensajes y jugar videojuegos (Ver Cuadro II).

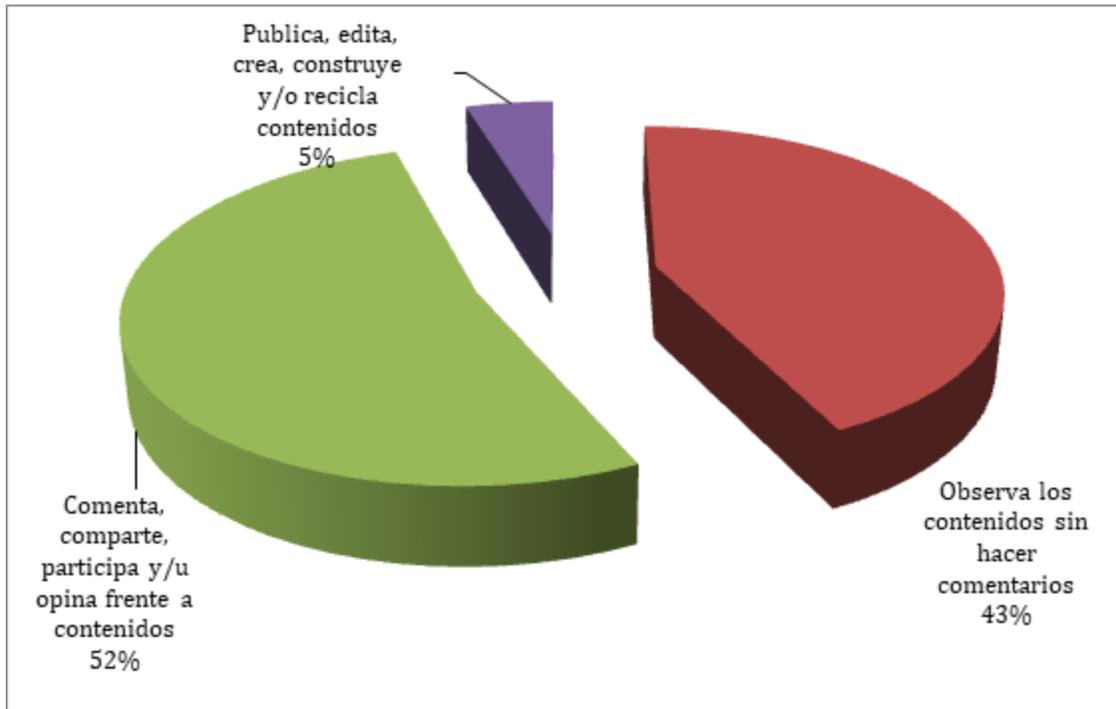
Cuadro II: Usos del dispositivo celular



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

Si bien hay un amplio acceso a los medios digitales, hay una subutilización de las redes sociales (Castells, 2007). En general, la mayoría reproduce, frente a los medios digitales, la actitud que tiene frente a los tradicionales, es decir que se informan pero no interactúan, y se limitan a seguir, comentar o intercambiar información con sus pares inmediatos, pese a que reconocen estos medios por su potencial interactivo (Ver cuadro III). En el caso de jóvenes argentinos, el uso de redes sociales no produce ni gestiona propuestas. Observemos:

Cuadro III: Participación en las redes sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

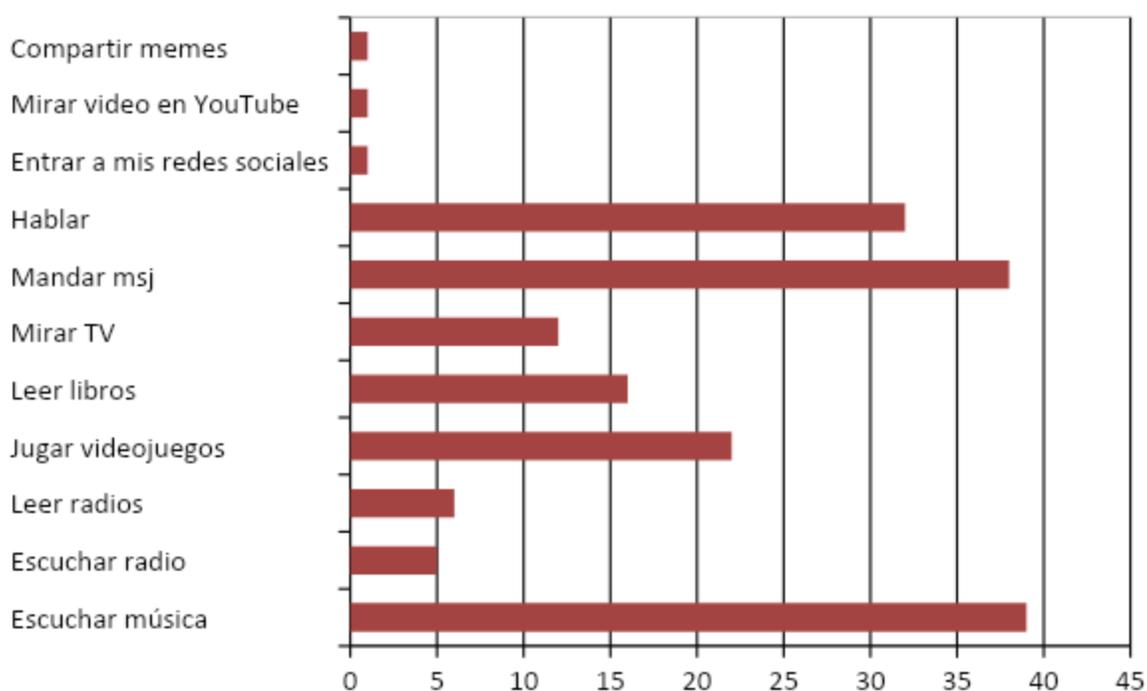
En búsqueda del equilibrio con la tecnología la propuesta es propiciar usos más creativos que acompañen en la construcción del conocimiento, a través de la búsqueda y selección de la gran cantidad información que está disponible en la web, la utilización de documentos colaborativos, entre otras actividades.

Se destacan las propuestas de producción y visibilización de la propia voz. Por ejemplo: elaboración de cortos de ficción, documentales y animación; ensayos lingüísticos y/o audiovisuales. Estas actividades propician una comprensión más amplia de la dinámica de los medios. A través de la exploración de los distintos géneros y la experimentación con la gramática de los diferentes lenguajes, los niños y jóvenes se apropian de las herramientas expresivas que les posibilitan, además de la producción de sus propias obras, la oportunidad de avanzar en la lectura crítica de las expresiones mediáticas a las que acceden cotidianamente a través de las redes sociales, la radio, el cine, la televisión, entre otros.

¿Cómo contribuir a que las redes sociales sean un espacio respetuoso?

El estudio del consumo de redes sociales por parte de los niños y jóvenes arroja que las redes sociales más utilizadas son Instagram, Whats app y yYouTube (Ver cuadro VI). Cuando argumentan para qué las usan refieren a la necesidad de fortalecer su comunicación y vinculación con grupos de pares, pero también refieren que reciben mensajes desagradables o hirientes.

Cuadro IV: Consumo de Redes Sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

En este carril cobra relevancia el uso responsable de las tecnologías y herramientas informáticas, y especialmente el trabajo con las demandas de buen trato (Silva, 2018), la huella digital y la identidad digital que vamos conformando en el paso por la web. Es necesario analizar y evaluar el alcance de cada comunicación pública en la redes, poner en

cuestión las ideas establecidas sobre la protección de datos personales, evaluar los riesgos que implica proporcionar datos en la web, construir criterios para propiciar la seguridad de los datos personales.

Cuando difundo un contenido ¿Reflexiono sobre su impacto? ¿Cuál es la fuente de lo que comparto? ¿Cómo me ubico frente a la responsabilidad de lo que circula en mis redes? ¿Qué consecuencia tiene este post? ¿Puede dañar a alguien? ¿Afecta los derechos personalísimos vinculados a la dignidad e integridad tanto corporal como espiritual, la privacidad, la intimidad, el honor y la imagen mía o de otro individuo?

Resulta pertinente ofrecer instancias a los niños y jóvenes para pensar las propias prácticas y que puedan proyectar las consecuencias presentes y vislumbrar las futuras, en pos de generar usos más conscientes de los medios tecnológicos.

¿Por qué le atraen tanto las pantallas?

En búsqueda del equilibrio con la tecnología, vemos la necesidad de cultivar otros gustos. Pero ¿Cómo generarlos? Es una invitación a pensar ¿Qué otras áreas conforman la vida de los niños y jóvenes? ¿Qué tiempo le destinamos actividades deportivas, artísticas o de otra índole? ¿Qué recursos pueden competir con las pantallas?

Uno de los problemas de las tecnologías es que portan muchas promesas y parecieran resolver muchas situaciones: que van a cambiar el mundo, que los niños y jóvenes van a aprender fácil y rápido. Eso no sucede mágicamente, sigue dependiendo de la acción de buenos educadores que propongan otro tipo de actividad. Es un desafío, de la misma manera que era un desafío escribir bien (Dussel, 2015). En este carril es pertinente revisar algunos discursos que atraviesan el campo educativo que sostienen que los chicos nacen “manejando” la tecnología y no es posible enseñarles nada, porque saben más que los adultos. Resulta oportuno revisar el concepto de nativos digitales, en tanto nacer en la cultura digital no implica hacer un uso genuino de los medios tecnológicos. Se requiere de la intervención de los educadores para que las tecnologías constituyan un medio para el desarrollo de un pensamiento libre de prejuicios.

Experiencia de trabajo con prejuicios sociales

En el artículo publicado por la Universidad de Palermo (Cohon Melella y Sprejer, 2018), un grupo docente del Colegio Logosófico de Capital Federal presenta una experiencia de trabajo con prejuicios sociales. Esta comenzó dentro del ámbito docente mientras se estudiaban lineamientos de la Pedagogía Logosófica. A raíz de algunas manifestaciones de alumnos que el entorno estudiantil tomaba como verdad sin haber corroborado su realidad, surgió el tema de los prejuicios. Carlos B. González Pecotche dice que todo concepto que no se modifica se torna un prejuicio.

Esa necesidad de ampliar nuestra capacidad para concebir la realidad, presupone la idea de que nuestra concepción de la misma está limitada a lo que sabemos y fuertemente condicionada por lo que ignoramos. En este contexto, aferrarnos a un concepto sin darnos la oportunidad de revisarlo periódicamente implica desconocer esa limitación. Luchar contra los prejuicios implica la convicción de que, tarde o temprano deberemos superar todas nuestras ideas, ya sea mejorándolas o reemplazándolas.

Escuchando los pensamientos que los estudiantes emitían en clase al fundamentar sus posiciones frente a circunstancias sociales y también, cabe aclarar, sobre sí mismos, los profesores se dieron cuenta que los prejuicios sin duda afectan nuestra capacidad de pensar la realidad con libertad, y, más allá, la capacidad de superar nuestro comportamiento social y de relación con nosotros mismos. Si tenemos en cuenta que para la Pedagogía Logosófica la base del cambio social se logra a partir del cambio individual, el tiempo dedicado a descubrir los prejuicios es sin duda de alta calidad pedagógica y vastas proyecciones para la humanidad que nos rodea. Sin embargo, con reconocerlos no alcanza. En la naturaleza, primera maestra de los seres humanos, no existen espacios vacíos, es decir que si queremos sacar un prejuicio, necesitamos poner algo en su lugar. Lo que equivale a preguntarse que si tenemos un prejuicio, ¿qué es lo que cabría como reemplazo?

Los profesores idearon entonces actividades para emitir puntos de vistas y opiniones en las distintas áreas académicas del Colegio: la inserción social de nuevos habitantes a nuestras comunidades a través de la inmigración, el lugar de la mujer en la historia, las teorías en la historia de las matemáticas, los genotipos humanos, el concepto que cada uno tiene de sí mismo, el rol de Internet en el progreso global, entre otros. Mediante diversas dinámicas los estudiantes fueron emitiendo o descubriendo sus opiniones, rastreando el origen de cada una. Con diferentes estilos, cada profesor planteó la necesidad de descubrir si esos puntos de vista eran reales o eran prejuicios. Ateniéndose al concepto de prejuicio, se inició una búsqueda de evidencias, datos y conocimientos que ayudaran a verificar el nivel de veracidad o la construcción de una nueva ubicación, si correspondía.

En relación al uso de la tecnología digital, surgió entre los grupos adolescentes el acuerdo sobre la importancia que ha tenido en la circulación de datos fehacientes que han permitido tanto a individuos como a grupos sociales descubrir formas de manipulación de la verdad o de entorpecer la llegada a la realidad, base fundamental para la toma de decisiones y con ello, para ejercer la libertad de pensar. Por otro lado, también los estudiantes fueron describiendo algunas realidades adversas producto del uso de la tecnología sin moderación o sin tener claridad sobre cuáles son los principios que cada uno quiere sostener en toda su actividad frente a las pantallas.

El riesgo de los medios tecnológicos digitales es el acrecentamiento inconscientemente exacerbado y desequilibrado de los tiempos de recepción de contenidos, que sin intercalarse con momentos de producción, adormecen la voluntad pero hacen creer que se está produciendo. Aún los juegos que proponen los medios interactivos, descontando la gran variedad que solo ejercita la memoria en todas sus formas, pocos ayudan a conectarse a la propia realidad de forma proactiva. Un fuerte argumento que surgió a favor de los juegos online que pueden generar ciertos grados de adicción es que les permiten al jugador ejercitar su resiliencia frente a las derrotas, su perseverancia para pasar a niveles de desempeño cada vez más desafiantes. Los profesores reflexionaron cómo estas razones pueden transformarse en creencias si no pensamos qué están justificando en cada circunstancia. En esta línea, las modas y los estereotipos pueden también transformarse en prejuicios e influir poderosamente sobre la voluntad para ceder a formas de invertir el tiempo o de tratar a las personas en desequilibrio con lo que realmente se quiere para la

propia vida. ¿Qué herramientas acercamos a niños y jóvenes para que puedan pensar su circunstancia?

Para la Pedagogía Logosófica el intercambio de puntos de vista es fundamental y permanente en toda relación que promueva la superación individual de las partes, por ejemplo entre un adulto y un niño o joven. Con lo cual la construcción en conjuntos del concepto de vida, de aprovechamiento del tiempo, de futuro, de destino, de diversión, de amistad entre otros se torna indispensable y será base de nuevas prácticas en el ámbito que comparten.

Los prejuicios, al igual que todos los tipos de pensamientos, se crean pero también se transmiten y hasta se contagian. La atención sobre el mundo interno individual es pieza pívot de la aduana interna individual, que registra justamente los pensamientos que van interviniendo en las decisiones cotidianas de seguir o no seguir mirando televisión, conseguir o no conseguir el nuevo juego para la play, quedarme a jugar un ratito más o ir a hacer lo que me han pedido, dedicar mi tiempo de esta tarde a las pantallas o buscar hacer algo junto a mi familia o amigo, etc.

Los pensamientos de postergación, de facilísimo, de indiscreción, de competencia, de impaciencia, de disimulo así como aquellos de altruismo, de empatía, de superación personal, de bondad, de buena voluntad, de verdadero amor a sí mismo pueden tomar formas muy diversas en cada uno.

“La tecnología me ahorra tiempo”, “El whatsapp me mantiene informado de lo que pasa entre mis amigos” “Con la play juego con mis amigos fuera del horario de la escuela y así somos más amigos” “No me puedo perder el último posteo de mi actor favorito” “¿Cómo será el video de esta canción?, necesito verlo ya!” “Tengo que tener más control sobre las horas que paso frente a las pantallas, dos horas por día es suficiente” “Ya vengo, me voy a divertir un rato con mi youtuber favorito” “Hoy no voy a usar la tablet así puedo concentrarme en estudiar”. La llave del gobierno interno es poder reconocer estos pensamientos, no dejarlos que actúen “por default” sin trazar correctamente su filiación. Para lograrlo necesitamos estar en contacto con nosotros mismos, con nuestra conciencia. El riesgo mayor es perder esa conexión en la creencia de que sí estamos tomando nuestras propias decisiones.

Las tecnologías llegan para quedarse, esto está demostrado desde las antiguas tecnologías primitivas o artesanales en las cavernas. Hoy, experimentando todavía el resultado de las tecnologías analógicas y digitales nos abrimos a la inteligencia artificial y a la biotecnología, con proyecciones insospechadas e infinitas. Pero tanto hoy como antaño lo que define a la cultura vigente ha sido el uso de las mismas. Y es en ese modo de usarlas donde cultivamos nuestra moral y nuestra ética. ¿En qué reside la superación humana? ¿Cuál es el objetivo? Sin abordar estas preguntas es difícil recordar diariamente qué tenemos que equilibrar en la vida, y sobre todo para qué.

¿Cuáles son los diálogos que nutren la vida del aula? ¿Cuáles los que transforman el hogar en un taller irremplazable? Construir los hogares del futuro desde el aula que creamos junto a los adultos del mañana es un gran desafío donde todo fruto, por más nimio que parezca, deja una impronta positiva.

Reflexiones finales

En este capítulo compartimos una serie de reflexiones y preguntas sobre el uso equilibrado de los medios tecnológicos. El conjunto de estudios sobre la frecuencia de contenidos violentos en los medios de comunicación muestra a la violencia como un valor-noticia determinante en la agenda de los medios latinoamericanos. Esto evidencia la relevancia de una formación que apunte a equilibrar su consumo y propiciar la reflexión sobre aquello que miramos.

Desde los aportes de la Pedagogía Logosófica es imperante trabajar conceptos para la vida consciente en la convivencia democrática. Se trata de una educación de la mirada en búsqueda de individuos más libres y responsables, con defensas mentales para preservar su libertad de pensar y sentir, y con recursos suficientes para encauzar favorablemente sus inquietudes, anhelos y propósitos.

En este carril, los educadores ocupamos un rol determinante para la emancipación de la mirada de los niños y jóvenes. Para equilibrar el uso de los medios tecnológicos es

necesario propiciar un análisis de las imágenes que reciben, favorecer el consumo consciente (dialogando y participando de los contenidos que frecuentan), generar condiciones para usos creativos de los medios y cultivar otros gustos que compitan con las pantallas.

Se trata de favorecer la práctica de una gimnasia mental que nutra y fortalezca la inteligencia. Realizar un trabajo con las imágenes que entran en el ambiente mental para despertar el entendimiento.

Como educadores el propósito es crear espacios que permitan vivenciar la tolerancia, la libertad y el respeto promoviendo la formación de ciudadanos responsables.

Bibliografía

Buckingham, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. London: Royal Institute of British Architects

Castells, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad*. Barcelona: Ariel. Fundación Telefónica.

Cohon Melella, A. y Sprejer, C. (2018) Prejuicios a la vuelta de la esquina. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación*, 20 (39), 205-210. F.

https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=746&id_articulo=15811

Comité Federal de Radiodifusión (Comfer) (2005). *Índice de violencia de la televisión argentina*. Buenos Aires. Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2002

Dussel, I. (2015) *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. Estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 134 pp.

González Pecotche, C. B. (1934) Películas e imágenes mentales (continuación). *Acquarius*, 7 (9), 15-17.

Herrera, A. (1998). Influencia de la guerra civil en El Salvador en el desarrollo de la prensa nacional (1980-1992). En *Revista Latina de Comunicación Social*, 1. Disponible en: www.ull.es/publicaciones/

López, R. y Cerda, A. (2001). Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor audiencia. *Hiper-textos*, 2.

Silva V. S. (2018). La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. Tesis de doctorado en ciencias de la educación. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1630>

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016) *Kids online chic@s conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales.*

UNICEF: Buenos Aires. pp.64. Disponible en:

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM_kidsonline2016.pdf

ALEJADOS DE LO NORMAL.

CINCO EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN MEDIA EN EL NORMAL 5

Pablo Pellegrino

Trabajar con los medios de comunicación en las escuelas medias se ha transformado en las últimas décadas en un desafío y en un punto de debate sobre las formas de abordaje de dicha tarea en el aula. Lo cierto es que cualquier debate es rápidamente superado por los avances tecnológicos: cuando se empieza a acordar un modo de abordaje, la realidad impone un nuevo debate. En ese sentido, ha pasado en las últimas décadas que se pueden sistematizar trabajos que han enriquecido las prácticas en las escuelas con los medios de comunicación. La combinación de tres factores hicieron que dichas experiencias puedan ser pensadas como un modo crítico de construcción de la enseñanza en medios. El primero es la iniciativa propia de las comunidades educativas para advertir la necesidad de los cambios curriculares, de la modificación de los planes de estudios y de la necesidad de construir saberes específicos sobre comunicación. En segundo lugar, los cambios en los planes de estudio que efectivamente se produjeron en las últimas décadas que, producto de debates y luchas en el seno de la comunidad educativa, han producido cambios radicales en la forma de trabajar los medios de comunicación. Por último, ante la falta de recursos genuinos, y, contradictoriamente, ante la multiplicación de recursos caseros, los docentes han podido construir un modo de hacer, criticar y transformar los medios de comunicación. La relevancia que encierra esa práctica, hace necesaria la recopilación y sistematización de las experiencias que se constituyen como punta de lanza para la construcción de un modo más homogéneo de trabajar el tema y, en ese sentido, políticamente más potente.

En esta oportunidad la intención es mostrar la experiencia desplegada en una escuela. Como todas las escuelas son importantes y poseen características propias, el objetivo del presente escrito es el de mostrar experiencias y modos de desarrollarlas que sirvan y que puedan ser reproducidos en otras escuelas con la orientación de comunicación.

La escuela elegida es el Normal 5 de Barracas. Esta institución ubicada en el sur de la Ciudad de Buenos Aires ya tiene 110 años y ha sido a lo largo de su historia un puntal del barrio en materia educativa y, además, escenario para actores y actrices de la vanguardia educativa de nuestro país desde su fundación. Su primera Rectora, Clotilde Guillén de Rezzano, era en esa época una exponente de la Escuela Activa, con libros publicados y creadora de los "centros de interés". Algunos de estos hechos transformaron la necesidad de que el edificio se convierta en Monumento Histórico Nacional²⁸, justamente por albergar prácticas pedagógicas fundamentales para recordar y retomar continuamente.

El Normal 5 y la orientación de Comunicación

Así como han pasado profesores por la escuela como Martín Malharro, exponente del impresionismo en Argentina y algunas de sus primeras maestras fueron las primeras militantes feministas y socialistas, también fue una de las primeras escuelas públicas en trabajar con la orientación de comunicación. Fomentado por lo que se denominó "Proyecto 13"²⁹, que conformaba cargos docentes con una proporción importante de horas extraclases

²⁸ Desde el año 2015 es declarado Monumento Histórico Nacional. Ley 5216 de la Legislatura Porteña. Fuente: <https://www.puraciudad.com.ar/haran-arreglos-en-el-centenario-normal-5-de-barracas-monumento-historico-nacional/>

²⁹ El Proyecto 13 surge durante el gobierno de facto iniciado en 1966, denominado "Revolución Argentina". Implantado en forma experimental en 1970, formó parte de una serie de cambios que en su conjunto fueron denominados la "Reforma Educativa". El Proyecto 13 permite implementar innovaciones dirigidas a todos los años y todos los alumnos de una institución – de 1o a 5o ó 6o años -, por medio de designaciones por cargo - con horas extra clase – de una parte del personal docente.

La **Ley No 18.614 del 3/ 03 / 70** dice en su Artículo 1o que se implanta en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, con carácter experimental y por el término del año escolar 1970, un *nuevo régimen laboral de profesores de tiempo completo o tiempo parcial, designados por cargos docentes*, en establecimientos de nivel secundario. Se las designa indistintamente como "horas extra clase", "horas no al frente de alumnos", "horas cargo", "horas institucionales", "experiencia de profesores de tiempo 2 completo o de tiempo parcial", "Régimen de Jornada Completa (Proyecto 13)". La normativa revisada menciona según los casos unas u otras funciones a desempeñar en las horas cargo. Fuente: "La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio" Flora M. Hillert (Coord) Clara Bravin Marcelo Krichesky. 2002

para trabajar con proyectos orientados. Durante el rectorado de María Inés Vallarino, a principios de la década del noventa del siglo pasado, se optó por una orientación de comunicación que abarcaba los dos últimos años del trayecto de la escuela secundaria. Si bien no tenía una carga horaria proporcionalmente alta con respecto al total de las materias, asignaturas como Expresión Oral y Escrita, Publicidad y Propaganda en 4to año y Periodismo, Medios Modernos de Comunicación, en 5to año se comienza a trabajar con la mirada puesta en lo que durante un largo tiempo fue una suerte de "encantamiento" con los medios de comunicación masivos, promocionando incluso que los estudiantes elijan la carrera periodística como una opción para su futuro. Lo cierto es que durante un período largo de tiempo la escuela se posicionó como un referente en la difícil relación entre comunicación y educación, llegando a ganar el primer premio del Festival "Hacelo Corto"³⁰.

En el año 2016 comenzó la implementación de la reforma curricular denominada Nueva Escuela Secundaria (NES). Con muchas resistencias de los diferentes actores educativos, su implementación en el Normal 5 comenzó adelantada. Las luchas estuvieron focalizadas en la orientación pedagógica. La reforma no contemplaba la orientación de formación docente que articula con los terciarios de dichas escuelas. En ese sentido, desaparecía el concepto de Unidad Académica, muy arraigado en las prácticas de la Escuelas Normales, generando un gran conflicto que provocó tomas estudiantiles y una mirada crítica sobre la NES. Lo cierto es que la orientación de comunicación por ser acompañada en su proceso de diseño por referentes de la carrera de comunicación de la Universidad de Buenos Aires, fue beneficiada por un diseño que articula materias prácticas con formación teórica, sumado a una carga horaria mayor, que potencia el trabajo articulado de medios y favorece el análisis crítico de los medios masivos y la industria cultural. Obviamente, en el estado actual del sistema educativo, existen varios factores que limitan la implementación de una orientación como esta, dado que la práctica en medios requiere inversión en equipos que particularmente el Normal 5 ha recibido muy poco. La efectiva práctica en medios se reduce a la voluntad y a un rasgo vocacional del cuerpo docente y a la articulación con organizaciones barriales. Es posible que por este motivo, desde una mirada ideológica, la implementación se focalice en el análisis crítico de los medios masivos y que esa vocación crítica derive en la construcción de medios alternativos y prácticas que tienden a deconstruir el discurso de los medios masivos de comunicación.

³⁰ Festival infantil y juvenil de cortos organizado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que va por su decimotava edición. Relacionado con un programa de comunicación para intervenir en las escuelas llamado "Medios en la Escuela".

Antes de detallar las experiencias de trabajo con medios de comunicación que se producen en el Normal 5, es importante mencionar cómo está estructurado el plan de estudios actual con la reforma de la NES. Actualmente los estudiantes en segundo año eligen la orientación y en tercero solo tienen una materia de 4 horas semanales que se llama Introducción a los Estudios de la Comunicación. La idea de esta materia es poder hacer un “picado” de prácticas de comunicación y plantear las primeras teorías y problemas de la disciplina. En cuarto año, la carga horaria se incrementa y se dividen las materias teóricas de las prácticas, aparecen dos materias como Teorías de la Comunicación y Discursos Sociales, y se suma la práctica en el Taller de Producción, donde se espera la profundización de la escritura periodística y el comienzo del trabajo audiovisual. Finalmente, en quinto año se termina de profundizar el eje comunicacional con cinco materias específicas y algunas orientadas, como historia. Dos talleres de producción, divididos entre gráfico y audiovisual, Seminario de Comunicación y Cultura y la materia que integra todos los saberes de la orientación Proyecto de Comunicación. Una caja curricular por sí misma, no garantiza prácticas transformadoras, lo que es cierto es que la cantidad y la diversificación permite potencialmente trabajar con comodidad, pensar líneas de trabajo que tengan continuidad y posibles articulaciones intra orientación. Quizá la única cuestión que habría que marcar es que la NES trajo aparejado la implementación de la ley de profesor por cargo, que en principio obligaba a armar cargos con extraclases para los profesores que poseían materias sueltas. Un derecho que venía a beneficiar las formas de contratación de los docentes en las escuelas de la Ciudad, en el caso de los Normales se puso en contradicción con el ya mencionado Proyecto 13 que tenía una relación en la conformación de cargos más beneficiosa, con más horas extraclases y cargos con más horas en la escuela.

En este panorama surgen estas experiencias, que lejos de ser afectadas por los vicios burocratizantes del sistema educativo, con la voluntad de los docentes y los estudiantes, se han escurrido como el agua entre las piedras para darle vida a una escuela pública que, fiel a su historia, sigue transformando, criticando y produciendo, ahora con el horizonte de la inclusión y de la calidad educativa.

Cruzando el Aire

"Yo estoy ahí, ya se que no
pero yo estoy ahí
si el tipo de la radio me lo cuenta"

Tabaré Cardozo

Armar o tener una radio en la escuela es difícil, el grado de inversión que lleva es cuantioso por el valor de los equipos, si bien han habido programas estatales que instalaron radios en escuelas de la ciudad, el Normal 5 no tuvo la suerte o la oportunidad de armar una. Es por eso que surge la necesidad de construir lazos con organizaciones del barrio (hay que aclarar que los barrios de La Boca y Barracas son barrios con gran historia de organizaciones sociales pujantes que históricamente trabajan con las escuelas). En el caso de la radio la oportunidad surgió con la organización social "Esperanza de La Boca". Una organización que da de comer a más de 200 personas todas la noches pero que ha crecido de tal manera que ha construido la "Radio Cruzando Fronteras", es parte de la dirección de los Bomberos Voluntarios de Barracas y armó cooperativas textiles. La alianza proviene de una relación con la Escuela de Reingreso "Trabajadores Gráficos" que hace 6 años ininterrumpidos hacen el programa *Aula en Sintonía*. La ventaja de la "Radio Cruzando Fronteras" es que la programación es flexible y permite emitir en horarios escolares.

Los estudiantes de tercer año del Normal hace 4 años que hacen el programa *Normalmente Anormal*. El proceso pedagógico para llegar a hacer el programa incluye clases donde se trabaja el armado de guión de radio. Se generan previamente micros radiales³¹ de temáticas informativas del momento. La idea es que esos productos sean insumos para el programa en vivo. La edición se hace en clase y con cada grupo. Si bien la edición la hace el profesor, los estudiantes hacen los aportes de producción musical y de efectos de sonido. Aprenden criterios de edición y empaste de sonido.

³¹ Ejemplos de micros emitidos de 2019 y 2017

<https://www.youtube.com/watch?v=LBdQYoANvxM&t=11s>

<https://www.youtube.com/watch?v=DIWnXxXPbj8>

<https://www.youtube.com/watch?v=Wvb1dQjZwc0&t=4s>

El proceso de realización del programa en vivo comienza con la caminata hacia la Radio. Ubicada a diez cuadras de la escuela se aprovecha el tiempo para cerrar la organización del orden de emisión. Los grupos van con columnas armadas y con los roles predefinidos.

En la actualidad los programas son emitidos por aire en el dial 103.5 y por Instagram vivo en el usuario *Oreja Parlante Escuela* por el cual se emite también el programa de la Escuela de Reingreso Trabajadores Gráficos. Anteriormente, se utilizaron otros soportes para difundir el programa como blog y páginas de *streaming* de Radio. Han habido llamados de familiares que salieron al aire desde Puerto Madryn, por ejemplo, porque podían escuchar el programa vía internet.

En estas emisiones los estudiantes aprenden operación de radio, son los responsables de la puesta en el aire del programa. Mientras que un grupo de aproximadamente seis estudiantes hace el programa, todo el resto del curso debe escuchar el programa y seguir todas las alternativas del mismo, participando en lo posible de las consignas por las redes sociales y enviando audios para sumar a la transmisión.

Ajustando los Guiones

*"Entre poli y tique se situaba la sílaba cri, es decir grito.
Grito político, crítica política en la que el grito
está ahí como un pulmón que respira;
así he entendido siempre, así la seguiré sintiendo y diciendo.
Hoy hay que gritar una política crítica,
hay que criticar gritando cada vez que se lo cree justo:
sólo así podremos acabar un día con los chacales y los hienas"*

Fragmento de Policrítica: En la hora de los Chacales

Julio Cortázar

Luego de la finalización del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner surgieron medios alternativos que intentaron saltar el cerco mediático que se imperó desde diciembre de 2015. Entre ellos surgió *InfoSiberia*, un despacho de noticias matutino enviado por

WhatsApp que revolucionó a los usuarios. Tomando en cuenta ese formato, desde ese año en el Normal 5 existe *Puedo Ajustar Un Guión*³². *5 noticias al toque*. Es también un “delivery de noticias” que se manda los lunes con noticias del día y del fin de semana. Son cinco noticias articuladas en secciones como policrítica (así se denomina), internacionales, economía, deportes y culturas. La forma de organización del trabajo es de cinco grupos de redacción que se mantienen todo el año y que redactan la noticia, previo acuerdo en una reunión de redacción con todo el grupo sobre qué temas se tratarán. Las secciones rotan por los grupos, es decir que todos escriben todas la temáticas posibles. Una vez armado el mensaje es enviado a una lista de más de cien personas que replican el mensaje. Además los estudiantes tienen la tarea de replicar a sus contactos.

Para preparar esta tarea, son necesarias las clases de redacción de cables de noticias y retomar teóricamente las experiencias alternativas de agencias de noticias, como por ejemplo ANCLA (Agencia de Noticias Clandestina) creada por Rodolfo Walsh.

A lo largo de estos años, han pasado tantos hechos importantes, sobre todo en la política, que han generado debates entre los usuarios y los estudiantes. Desde comentarios de aliento, hasta repudios enérgicos se han recibido. Tuvo una única edición impresa, retomando la tradición de las primeras Flogli, en una hoja tamaño oficio se desarrolló una edición especial para contar a toda la escuela el problema estructural que tiene el edificio y la falta de inversión para mantenerlo y la necesidad de refaccionarlo. En esa ocasión se imprimieron 200 ejemplares y se repartieron gratuitamente en el recreo.

Actualmente, *Puedo Ajustar Un Guión* es el medio de comunicación para difundir producciones que realizan los estudiantes en la escuela o para socializar actividades de importancia de graduados y docentes. Es una herramienta informativa que ha trascendido al curso que lo creó, cada 4to año lo recibe y lo hace suyo, se lo apropia hasta que llega el momento de pasarle la posta al curso que viene.

³² El nombre proviene de la canción de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota “Ropa Sucia”

Una Flor en el Desierto

*"Dulce rosa desértica.
Cuya sombra lleva la promesa secreta
Esta flor desértica
Ningún dulce perfume te torturaría más que esto"*
Sting - Desert Rose

En nuestro país existe una tradición literaria importante de hacer revistas culturales, seguramente se utilizaron como divulgación narrativa y poética, pero lo cierto es que durante décadas han sido el motor de la divulgación de la crítica de fenómenos culturales y del análisis de cualquier fenómeno extraño en el plano comunicacional que surja. Esa tradición surgida desde el debate entre los artistas de Boedo y Florida en la década del 20 del siglo pasado y luego los debates en los bares de la Avenida Corrientes durante el "boom" de la literatura latinoamericana de la década del 60, son el insumo para trabajar con los estudiantes una revista cultural que existe desde 2016 que se llama Una Flor en el Desierto. Esta publicación en formato papel intenta que los estudiantes puedan escribir notas sobre fenómenos culturales del momento. Posicionarse como intelectuales de la cultura que puedan criticar obras literarias, difundir fenómenos sociales actuales y plantear discusiones sobre políticas culturales. Como sostiene en su editorial fundacional *"Una Flor en el Desierto nace con la intención de que los estudiantes de una escuela media de la capital pongan sus herramientas al servicio de la discusión sobre los medios masivos de comunicación, para poner en cuestión la noción de arte, para, porque no, socializarlo, para mostrar prácticas que dan vuelta el sentido y para denunciar las que se perpetúan para que nada cambie."*³³ Se posiciona asumiendo una mirada crítica y desde la posición del intelectual. Como queda claro en este fragmento también de la editorial "Antonio Gramsci hace ya tantísimo tiempo entendía que "el modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y de las pasiones, sino en su participación activa en la vida practica, como constructor, organizador, persuasivo permanentemente"

Entendemos que Una Flor en el Desierto nace como una revista de cultura y comunicación que se presenta como un aporte práctico y consciente de los nuevos intelectuales que ya

³³ Una flor en el Desierto Nro 1 Noviembre de 2016

tiene nuestro país en nuestras escuelas públicas.” Las notas se escriben en grupos y las tapas son diseños propios de los estudiantes. Participan de todas las instancias de diseño y diagramación.

La revista se publica en formato papel para intentar potenciar la idea del soporte físico, poder ofrecerla en la escuela, intentar convencer a los otros estudiantes y a las familias de comprarla. Además, cuando los estudiantes reciben su ejemplar se reafirma el sentido de pertenencia con la actividad. Luego de la venta se difunde la revista por la base de contactos del delivery de noticias.

Observando más allá de lo evidente

Una de las prácticas interesantes que dejó la Ley de Medios, que ya no está en vigencia por la derogación del gobierno de Mauricio Macri, es la conformación de observatorios de medios. Dichos organismos tenían la misión de analizar temáticas que son mencionadas por los medios masivos de comunicación y deconstruir los estereotipos allí emanados. Así, por ejemplo, el INADI³⁴ elegía un término o una palabra, como *pibe chorro* y se relevaba como se mencionaba en diarios, revistas, radio y televisión. Con lo obtenido se hacía un análisis estadístico y una reflexión teórica que servía para publicar y poner en debate con la sociedad.

En tercer año se hace la misma dinámica desde que la primera camada ingresó a la NES. Se trabaja con grupos reducidos de estudiantes que a principio de año eligen un eje y van relevando los distintos soportes mediáticos. En el tercer trimestre cada grupo debe armar un documento y una presentación. Interesantes temas los estudiantes pudieron trabajar que los identifican y los comprometen directamente. Un ejemplo interesante fue el relevamiento que hicieron de lo que los medios decían de las amenazas de bomba que se habían generalizado en las escuelas del barrio de Barracas. En ese caso la conclusión a la que habían arribado mostraba la intención de mostrar a los jóvenes como criminales, estereotipo típico que vincula a la juventud con el peligro y la rebeldía sin fundamentos.

³⁴ Instituto Nacional contra la Discriminación

Un punto a mejorar es que hasta el momento no existe un archivo de todo lo investigado. Sistematizar la producción puede generar datos que se pueden utilizar para futuras notas periodísticas o consolidar el observatorio como un pequeño instituto dentro de la escuela.

Hacer tu mundo en imágenes

Desde el comienzo de la orientación, en los años 90, la identificación de la escuela con la producción de materiales audiovisuales es muy estrecha. En un primer momento la profesora Lidia Anisko trabajó con el programa "Medios en la Escuela" y comenzó una práctica que se mantiene hasta el día de hoy. El corolario en ese momento fue la obtención del primer premio del concurso "Hacelo Corto". Después la escuela se independiza para la producción audiovisual del programa del Gobierno de la Ciudad y hasta el momento se llevan filmados 28 cortos. Actualmente la materia Taller de Producción Audiovisual es el motor de las producciones que se están haciendo. Se aborda ficción³⁵ en el primer trimestre, documental³⁶ en el segundo y Stopmotion³⁷ en el tercero. La modalidad de trabajo es armar grupos de filmación organizados por roles típicos de una película (director, camarógrafos, continuistas, productores, etc) que se mantienen durante todo el ciclo lectivo. Después del armado de los guiones y los storyboards (que se construyen de manera colectiva), se fija una jornada de filmación. La edición y la postproducción se hace en clase junto con el docente.

De este proceso también surgen insumos para diferentes actividades de la escuela como "La noche de los Museos" donde, por ejemplo, se hicieron videos que simulaban realidad aumentada. También se participa todos los años en "La noche de Arolas"³⁸. Esta es una actividad que se hace en conjunto con el Bar Notable "La Flor de Barracas", que conmemora

³⁵ Ejemplos de Ficción: "Sola" https://www.youtube.com/watch?v=8g5C7k_smt8&t=14s

"Enfrentados" <https://www.youtube.com/watch?v=GffV1tSETdg&t=4s>

"Dulces Sueños, Alicia" <https://www.youtube.com/watch?v=cPOCyVVnx64&t=4s>

"Pombero Fitness" https://www.youtube.com/watch?v=aq_FQkTg9D8&t=22s

³⁶ Ejemplo de documental: "El grito verde" <https://www.youtube.com/watch?v=UOd-5VUpUjo&t=311s>

³⁷ Ejemplos de Stopmotion: "El armario mágico" <https://www.youtube.com/watch?v=VCJDAyd4Nok>

"La venganza de las Bananas" <https://www.youtube.com/watch?v=h7EG0d05mgA>

³⁸ Video realizado especialmente para este evento. <https://www.youtube.com/watch?v=gKP2AKjXCrY&t=18s>

cada 29 de septiembre la vida del Tigre Arolas, uno de los primeros bandoneonistas y compositores de tango que frecuentaba el bar y las inmediaciones de la escuela.

El corto "Rebelión de colores"³⁹ ganó el primer premio del concurso de cortos realizado por la UTN- regional Avellaneda. En el mismo se trabajaba sobre la memoria colectiva y el cuidado del patrimonio. A partir de que el Gobierno de la Ciudad tapara con pintura blanca sobre los murales que habían hecho estudiantes y la comunidad educativa. Este hecho enfureció a la comunidad educativa del Normal y forzó la repintura de los murales y en consecuencia el registro audiovisual del conflicto y su recorrido.

Una parte importante del proceso pedagógico es la participación de los cortos en el concurso "Hacelo Corto" y en "Jóvenes en Foco" organizado por la casa Torcuato Tasso. La intención no es competir sino porque los cortos son expuestos en cines reconocidos junto con otras producciones de otras escuelas o proyectados en organizaciones sociales del barrio. Estas experiencias cierran el sentido de la práctica en el autoreconocimiento de todo lo trabajado en la pantalla grande.

A modo de cierre

Estas experiencias no son una receta a seguir, ni una guía hacia donde hay que trabajar con los medios de comunicación en la escuelas, son el producto de la voluntad de los docentes y los estudiantes por desarrollar herramientas para contar lo que sienten y piensan, aprendiendo a la vez aspectos y lenguajes profesionales de la comunicación. Son estas experiencias un modo particular de entender la comunicación como un proceso pedagógico que construye crítica a la lógica de los medios masivos y alternatividad en la producción de medios. Alejados de la normalidad, en el sur de la ciudad y fiel a su historia, los estudiantes son palabras, voces e imágenes que brotan de las paredes del Normal 5.

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=S2I2JEEXux4&t=25s>

CONCURSO DE FOTOGRAFÍAS Y MEMES “LOS MEDIOS EN LA ESCUELA” 2019

Desde los proyectos de investigación y divulgación que enmarcan esta publicación, el concurso convocó a la comunidad educativa a presentar fotografías y memes que reflexionen sobre:

- ¿Cómo se usan los medios de comunicación en los espacios educativos?
- ¿Qué utilidad hacemos de las redes sociales en las escuelas?
- ¿Cómo aprendemos con los medios?
- ¿Qué potencialidad tienen los medios para la enseñanza en los distintos niveles educativos?

El propósito de esta convocatoria fue conocer las representaciones que habitan las escuelas sobre los medios, la comunicación y la tecnología. Se han presentado trabajos desde distintos niveles educativos, modalidades y regiones del país.

Los premiados para la publicación fueron:

When el profe no incluye el uso de dispositivos móviles en la clase

But vos quieres aprender de una manera más didáctica



La obsolescencia

Por Nazarena Pérez

Estudiante de la EES N° 3 Abbott

San Miguel del Monte

"Hicimos varias fotografías con el consentimiento de los docentes para mostrar que las formas en que las clases se dictan a veces para nosotros los "millenials" resultan aburridas y tediosas, considero que si los docentes hicieran uso de las herramientas tecnológicas como el celular y las muchas aplicaciones que allí se ofrecen podríamos aprender de manera más dinámica. Considero que si bien el pizarrón y la tiza nos permiten a todos poder ver los ejercicios, en este caso de la materia Matemáticas, cada estudiante tiene intereses diversos y observamos que en las clases de la mayoría de las materias el celular es protagonista para la gran mayoría del curso, no como uso didáctico sino como medio de "escape", quizás un escape frente a algo que no nos genera interés o lo despierta. Considero que el celular forma parte de nuestras vidas, y no somos conscientes generalmente de cómo usarlo más que para entrar en redes sociales. Sería una buena manera de integrarlo y aprender si pudiéramos usarlo para aprender."

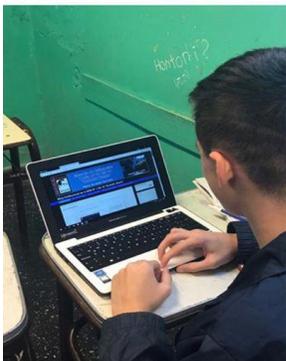


Info al instante

Por Eva Cappusotto
 Estudiante de la Escuela
 Normal 5 CABA



Hoy en día aprendemos con
 los medios de comunicación



La Walsh

*Por Camila Guzman, Ailen Rodriguez, Sofía
 Albornoz y Guillermina Costa*
 Estudiantes (3ero 1)
 de la EEM 1 DE 16 Rodolfo Walsh



Desviados del camino

Por Nuñez Nazarena Asael

Estudiante de secundaria (3º año) del Instituto San Antonio General Alvear Mendoza.



La columna cómplice

Por Eva Cappusotto

Estudiante de la Escuela Normal 5 CABA



Una noche antes de la prueba



**Pero en la
prueba...**



Fortnite

Por Julia Curbelo, Bianca Postiglione, Alexandro Cataldo, Micaela Baiardi.

Estudiantes (3ero 1)
de la EEM 1 DE 16 Rodolfo Walsh



Coloreando con números

Por Sabrina Nicotra.
Profesora de Nivel Inicial.
Provincia de Buenos Aires.

El grupo de alumnos de la Escuela Ferreyra, de la ciudad de Mendoza, trabajó sobre el proyecto “¿Y si desaparecen los medios de comunicación? ¿Cómo nos comunicamos?” Indagaron sobre qué eran los memes, qué son los medios de comunicación, cuáles conocen y qué medios intervienen en su institución escolar.

Se trata de una escuela de nivel primario, modalidad educación especial, donde se atiende la discapacidad intelectual. La representación del meme la eligieron los estudiantes en conjunto con sus familias y la fotografía la realizaron los docentes, como así también la inscripción.

CUANDO TE PIDEN EL CUADERNO DE COMUNICACIONES...



PERO JUSTO ESE DÍA
TE PORTASTE MAL

Tuvo que ser ese día

Por estudiantes, padres y profesores de 6to B de la Escuela de Educación Especial 2-002 Pedro Nolasco Ferreyra. Mendoza.



YO EN LA ESCUELA...



YO EN MI CASA...



Yo en la escuela, yo en la casa

Por estudiantes, padres y profesores de 6to A de la Escuela de Educación Especial 2-002 Pedro Nolasco Ferreyra. Mendoza.

Se eligieron las obras (fotografías y memes) que por su capacidad de condensación de sentidos constituyen recursos simbólicos, lúdicos y afectivos significativos sobre los medios y las tecnologías en las escuelas.

SOBRE NOSOTROS...

Somos un conjunto de docentes e investigadores de distintos campos de conocimiento que nos proponemos mejorar la formación en medios, comunicación y tecnologías en los espacios educativos.

Virginia Saez

Doctora en Educación y Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó su posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como docente regular en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como docente regular del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Es categoría IV del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la Nación.

Mail: educaciondelamirada@gmail.com

Sitio: educaciondelamirada.com

María Mercedes Palumbo

Licenciada en Ciencia Política (UBA). Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Doctora de la Universidad de Buenos Aires - Área Ciencias de la Educación. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Jefa de Trabajos Prácticos en el "Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente" de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Ayudante de Primera de la asignatura "Teoría Política Contemporánea" en la carrera de Ciencia Política (UBA) y Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura "Seminario Planificación y Metodología de la Animación Social y cultural" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Su línea de investigación, extensión y transferencia se orienta al estudio de los procesos de construcción de subjetividades en el marco de las prácticas

político-pedagógicas de los movimientos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Mail: mer.palumbo@gmail.com

Pablo Nahuel di Napoli

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Licenciado y Profesor en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Ha realizado un posdoctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN en México. Es Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Se desempeña como docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, ambas de la UBA. Es categoría V del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la Nación por la UBA. Entre los años 2007 y 2011 trabajó en el área de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.

Mail: pablodinapoli@filo.uba.ar

Andrea Iglesias

Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada y Profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE-UBA). También es profesora del área de Ciencias Sociales en escuelas secundarias y de distintas asignaturas en Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Mail: andreaiglesias.tics@gmail.com

Nicolás Carlos Richter

Licenciado y Profesor en Relaciones del Trabajo y maestrando en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como docente regular en la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) de UBA.

Participa en diversos proyectos de investigación en el instituto de investigaciones Gino Germani (UBA-FSOC) y en el Instituto de Problemas Nacionales de la Universidad Nacional de Lanús.

Mail: nclsrchtr@gmail.com

Mariana Blardoni

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la UBA y maestranda en Formación Docente (Maestría en Prácticas Docentes en la UNR). Se dedica principalmente a la Formación de Formadores y desempeña como docente de Didáctica General en Profesorados de la UBA (Psicología y Filosofía y Letras) y el Conservatorio Manuel de Falla. También es docente de Pedagogía Universitaria y Trabajo de Campo en la Universidad Maimónides. Participa en un proyecto de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA sobre formación docente.

Mail: marianablardoni2@gmail.com

Leticia Pogliaghi

Doctora en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (México), Licenciada en Relaciones del Trabajo en la Universidad de Buenos Aires (Argentina), Magister en Desarrollo Local por la Universidad Nacional de General San Martín (Argentina) y Magister en Desarrollo Económico Local por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Es Investigadora Titular A de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma Universidad. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son subjetividades, prácticas y conflictos de los estudiantes en la escuela; y violencia social en el espacio escolar.

Mail: lepog@unam.mx

Pablo Javier Pellegrino

Profesor de Ciencias de la Comunicación. Desde el año 2005 trabaja en el Normal 5 de Barracas como profesor del nivel medio de las materias relacionadas con el campo de la comunicación. Lleva filmados junto con los estudiantes 26 cortos que fueron presentados en diversos festivales juveniles, además de realizar producciones gráficas y radiales. Desde el 2009 es Coordinador de los Talleres y docente del Taller de Radio de la Escuela de Reingreso "Trabajadores Gráficos" de La Boca. Trabajó para las Fundaciones SES y Uniendo Caminos en programas educativos en los barrios de San Roque, San Lorenzo (San Fernando) Malaver Villate de Vicente López y la Villa 21-24. Allí desempeñó tareas de coordinación de programas de voluntariado, recreación de jornadas juveniles y organizador de la "Semana por los Derechos de la Juventud" realizada en Chapadmalal en el 2007. Es Docente Auxiliar de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA) desde el 2010. Además fue columnista en FM Palermo y escribió para la revista "La Maquinita".

Mail: pablitopele@hotmail.com

Virginia Vizcarra

Integrante de la línea de acción Niñez, Juventud y Medios de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y docente de Didáctica Especial y Residencia del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

Mail: virginia_vizcarra@hotmail.com

Cecilia Uriarte

Integrante de la línea de acción Niñez, Juventud y Medios de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

Mail: ceciuriarte14@gmail.com

Educación de la mirada.Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos
de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina.

2019

ISBN 978-950-29-1820-4



