

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

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 Chilean 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>